DE PAEDAGOGIEK VAN BAVINCK

MET EEN INLEIDING TOT ZIJN WERKEN

DOOR

L. VAN DER ZWEEP

UITGAVE VAN J. H. KOK N.V. KAMPEN

14 Feb.
9202
A36

373 F 32

DE PAEDAGOGIEK VAN BAVINCK

422170.

DE PAEDAGOGIEK VAN BAVINCK

MET EEN INLEIDING TOT ZIJN WERKEN

DOOR

L. VAN DER ZWEEP

UITGAVE VAN J. H. KOK N.V. TE KAMPEN

NATIONALE BIBLIOTHEEK

VOORBERICHT.

Er is in de twintigste eeuw op het terrein van de paedagogiek veel veranderd.

Tot omstreeks 1900 was opvoedkunde het vak van de onderwijzers en buiten deze kring was er bijna niemand, die er zich voor interesseerde. Dit verklaart de eenzijdige beoefening van deze wetenschap, die haar kracht vooral zocht in een beangstigend minutieuze vervolmaking van de methodes en de didactiek.

Thans, na ruim dertig jaren, heeft de paedagogiek aan alle Nederlandsche universiteiten een leerstoel, terwijl ook buiten de universiteit het vak in ruime kring zijn beoefenaars telt.

Naast de onderwijskunde zijn nu de philosophische en psychologische kernvragen in het geding.

Aan Dr Bavinck komt de eer toe, in ons land tot deze ommekeer de eerste stoot te hebben gegeven. De verschijning van zijn Paedagogische beginselen, nu juist dertig jaren geleden, toonde, dat de studie van de paedagogiek nog iets meer omvatte, dan het kennen van twee methodes voor ieder onderwijsvak.

't Gaat in laatster instantie om beginselen. Daarom is het voor het Christelijk onderwijs van het grootste belang, dat het werk van dezen pionier, in zijn groote beteekenis gekend blijft en steeds meer gekend wordt.

Verheugend is dan ook het feit, dat voortdurend artikelen, aan Bavincks oeuvre gewijd, het licht zien en dat ook op de examens voor schoolraad- en hoofdakte, steeds weer een van Bavincks werken op de literatuurlijst voorkomt.

Geheel bevredigend is het onderzoek dan dikwijls niet.

Dit heeft vnl. twee redenen. In de eerste plaats weet menig candidaat niet Bavincks paedagogische ideeën in te schakelen in

het geheel van diens levensbeschouwing. Daar komt dan nog bij, dat Bavinck het zijn lezers niet gemakkelijk maakt.

Niet alleen missen zijn boeken de kenmerkende leerboekindeelingen, maar bovendien veronderstelt de schrijver bij zijn lezers een ontwikkeling, die op twintigjarige leeftijd slechts sporadisch aanwezig kan zijn.

Daardoor blijven vele vaktermen, vooral uit het gebied van de philosophie, vaak leege woorden. Immers, woorden zonder begrippen zijn leeg. Daar evenwel het bewustzijn het ledige schijnt te haten, vullen de woorden zich dan zeer vaak met onjuiste inhouden.

Om nu aan bovenstaande bezwaren, die een studie van Bavincks werken voor den beginneling meebrengt, tegemoet te komen, verschijnt dit boek.

De inleiding wil kort doen kennen „den man en zijn werk", een bloemlezing zal een noodig en voor 't examen voldoend gedeelte van Bavincks geschriften bieden en noodige en overbodige aanteekeningen willen pogen, de studie te vergemakkelijken.

Wanneer dit boek eenerzijds de examenstudie meer doeltreffend maakt, en anderzijds de belangstelling voor de werken van dezen grooten voortrekker zal doen toenemen, is een wensch vervuld en aan een plicht der dankbaarheid voldaan.

L. VAN DER ZWEEP.

INLEIDING.

„Elk mensch is product der gemeenschap, lid van een groot geheel, maar in die gemeenschap ook een eigen ik, een zelfstandig persoon.

Oppervlakkig is het dan ook, genetische (historische) beschrijving met wetenschappelijke verklaring te vereenzelvigen.

Wie studie maakt van de voorouders van Goethe, van de omgeving, waarin hij opgegroeid is, van de gaven, die hem geschonken zijn, van de factoren, die op zijn vorming gewerkt hebben, en dit alles dan in een biografie haarfijn uiteenzet, moet niet meenen, dat hij daarmede den persoon van Duitschlands grootsten dichter heeft verklaard . . .

Vóór en na blijft Goethe een gave, die wij dankend te aanvaarden hebben, ook al begrijpen wij haar herkomst en haar wezen niet. En zoo is het met ieder mensch gesteld. Elk kind is een gave Gods."

Dit citaat van Bavinck, ontleend aan zijn „Paedagogische beginselen", moet de richtlijn zijn, die ieder biograaf gaarne volgt. Zij waarborgt, dat rekening wordt gehouden met het feit, dat ieder persoon product is van zijn milieu, maar evenzeer met de waarheid, dat geen mensch door uiterlijke invloeden „restloos" wordt verklaard. Diep in ons verschuilt zich het diepste geheim van ons wezen, men noeme het zoo men wil, 't is die door God geschapen persoonskern, die in ons verborgen is als de Nibelungenschat ligt verborgen in de Rijn.

Wanneer wij over Bavincks leven en arbeid gaan denken, houden we dit in het oog. Het zal ons behoeden zoowel voor de materialistisch mechanistische persoonsverklaring, die in een groote persoonlijkheid louter product van gunstige factoren ziet als voor de idealistische heldenvereering, die blind voor de Goddelijke factor, in aan afgoderij grenzende adoratie in de mensch slechts de Mensch verheerlijkt.

Wij willen in Bavinck een gave zien, die wij dankend aanvaarden. Zoo alleen kan deze korte levensbeschrijving zijn in de geest van hem, wien zij geldt, van den man, die groot was als weinigen, doch klein bleef voor zijn God.

HOOFDSTUK I.

LEVEN EN WERKEN.

Eerste Periode 1854—'81.

Voorbereiding tot de Levenstaak.

Herman Bavinck werd de 13de December 1854 te Hoogeveen geboren. Zijn vader was hier predikant bij de Christelijk Gereformeerde gemeente. Het geslacht der Bavincks stamt uit het Bentheimsche. In de Neder-Graafschap was Hermans grootvader timmerman.

Dat diens zoon het pad der studie opging, had hij aan zijn bijzondere aanleg te danken. De bescheiden jongeman viel bij een vergelijkend examen zoo op, dat hij voor de studie der theologie werd bestemd.

Ondanks het veelszins gebrekkige in zijn opleiding ontwikkelde de ijverige Graafschapper zich, dank zij zijn buitengewone aanleg, tot een man van dege wetenschap. Tijdens zijn verblijf in Hoogeveen was daar ook gevestigd een opleidingsinrichting voor predikanten der Christelijk Gereformeerde Gemeente. Bavinck was een der docenten. Zoo groot was zijn bekwaamheid en kunde, dat bij de oprichting der theologische school te Kampen ook aan hem een leeraarskatheder werd aangeboden. Die eer was hem te groot, die verantwoordelijkheid te zwaar. Aannemen durfde hij deze eervolle benoeming niet.

Een week na de opening der Kamper school werd de kleine Herman geboren, die later de roem van deze school zou zijn.

Hebben we Bavincks vader leeren kennen als de vlijtige, begaafde, bescheiden werker, zijn moeder was van geheel andere structuur. Had de vader iets zachts, iets vrouwelijks bijna, zij was forsch en flink, eer zelfbewust dan verlegen, eer prikkelbaar dan zachtmoedig. We zullen, als we Bavincks karakter trachten te ontleden, de eigenschappen van vader en moeder in een zeer gelukkige combinatie in hem vereenigd zien. Het huiselijk milieu vormde voor allerlei gewaardeerde karaktereigenschappen een gunstige voedingsbodem.

Het ouderlijk tehuis heeft op Bavinck dan ook steeds een bijzon-

dere attractie uitgeoefend. Wanneer hij, op 54-jarige leeftijd over „Het Christelijk Huisgezin" schrijft, dan raakt hij niet uitgeput in de lof, die hij aan het gezin als opvoedingsinstituut toekent. Het gezin is niet kunstmatig in elkander gezet, het is niet door menschen gemaakt.

„Daarom draagt ook de opvoeding in het huisgezin een gansch bijzonder karakter. Zooals het gezin zelf voor geen namaak vatbaar is, zoo is er ook geen copie van de huiselijke opvoeding mogelijk. Geen school, geen kazerne, geen kinderhuis, geen rijksopvoedingsgesticht kan het huisgezin vervangen of vergoeden. De kinderen komen er uit voort, en groeien er in op, zonder dat zij zelven weten hoe. Zij worden gevormd en opgevoed, zonder dat zij er zich rekenschap van geven. De opvoeding in het huisgezin is eene gansch andere dan die in de school; zij is niet gebonden aan een rooster van werkzaamheden en deelt hare weldaden niet bij minuten en uren uit. Zij bestaat niet alleen in onderwijzing, maar ook in raadgeving en vermaning, leiding en waarschuwing, bemoediging en vertroosting, verzorging en deelneming. Alles voedt in het huisgezin op, de handdruk van den vader, de stem van de moeder, de oudere broer, het jongere zusje, de zuigeling in de wieg, de kranke lieveling, de grootmoeders en de kleinkinderen, de ooms en de tantes, de gasten en de vrienden, de voorspoed en de tegenspoed, de feestdag en de dag van rouw, de Zondagen en de werkdagen, de bede en de dankzegging aan den disch en de lezing van Gods Woord, het morgen- en het avondgebed. Alles is bezig om elkaar op te voeden, van dag tot dag, en van uur tot uur, zonder opzet, zonder plan, zonder methode en stelsel, die te voren uitgedacht zijn. Van alles gaat een opvoedende kracht uit, zonder dat ze ontleed en berekend kan worden. Duizend nietigheden, duizend kleinigheden, duizend beuzelingen, ze oefenen alle hare werking uit. Het is het leven zelf, dat hier opvoedt, het rijke, onuitputtelijke, alzijdige, groote leven. Het huisgezin is de school des levens, omdat het er de bron en de haard van is." *)

Nu we zoo Bavincks afkomst en eerste milieu hebben leeren kennen, willen we hem volgen in het tweede milieu, de school. Zijn eerste schooljaren bracht hij in Bunschoten door. Het schijnt, dat van zijn talenten daar niets is ontdekt. Is het werk, dat de Lagere School *toen* vroeg, ook wel van die aard geweest, dat er schoolprestaties geleverd konden worden, die *talent* vereischten?

Het bleef aan den leider van het instituut Hasselman te Almkerk voorbehouden, te laten uitkomen wat er in den jongen stak. Wat

*) Het Christelijk Huisgezin, pag. 147.

destijds de Klokkenberg was voor de a.s. onderwijzers, was het instituut Hasselman voor hen, die straks gymnasiaal onderwijs moesten volgen. De inrichting had een uitnemende naam, stond onder voortreffelijke leiding, stelde aan de leerlingen hooge eischen en zoo kwam hier Bavincks begaafdheid voor 't eerst aan het licht.

Nog sterker bleek ze op het Zwolsche gymnasium. De goede klank, die de naam van dit gymnasium, van zijn rector en de leeraren had, is zeker de hoofdreden geweest, waarom Ds Bavinck dit gymnasium koos om zijn zoon tot het Hooger Onderwijs voor te bereiden.

De vader zelf had steeds teveel met de gevolgen eener uiterst gebrekkige opleiding te kampen gehad, om voor zijn zoon niet het allerbeste te kiezen.

Dit is ook de eenige verklaring voor het oppervlakkig bevreemdende feit, dat deze zoon der afscheiding zijn kind straks naar de Leidsche academie zond, om zijn studie als theoloog te voltooien.

Leiden was destijds het centrum van de moderne theologie. Het was echter de wetenschappelijke roep, die van Scholten, Kuenen, Land e. a. hoogleeraren uitging, die met voorbijzien van beginselbezwaren, wie naar kennis dorstten met onweerstaanbare drang naar Leiden trokken.

Een buitengewone werkkracht legde Bavinck hier aan den dag. Ook vele onverplichte colleges werden door hem gevolgd. Zoo werden hier de grondslagen gelegd van zijn breede kennis, die niet alleen zijn hoofdvak de theologie, maar evenzeer de ethiek, philosophie en Oostersche talen betrof. Voor deze laatste werkte hij samen met zijn vriend Snouck Hurgronje, den bekenden oriëntalist, die door een levenslange vriendschapsband met Bavinck verbonden bleef.

Reeds als student had Bavinck de gewoonte om uit ieder boek, dat hij las, al wat hem trof, in een cahier over te nemen met nauwkeurige aanwijzing van de vindplaats. Voor de gezellige omgang, het studentenleven, gunde hij zich geen tijd. Zijn vrienden zagen hem slechts zelden. Zelfs in de vacanties werkte hij door. Als hij een eerste vacantieweek eens niet veel heeft uitgevoerd, maakt hij zich daarvan een ernstig verwijt. Vooral als het tegen een examen liep, zat hij te blokken. Hij werd dan door een hoogst merkwaardige examenvrees gekweld.

Merkwaardig — wijl ongegrond.

Was Bavinck niet de eerste, aan wie op het candidaatsexamen een „cum laude" werd toegekend?

Ook de overige examens en de promotie verliepen zoo voorspoedig, dat ze bij ieder ander dan Bavinck een groote mate van zelfvertrouwen gewekt zouden hebben.

Zijn dissertatie over de „Ethiek van Zwingli" bewerkte hij in 8 maanden, een prestatie die eerbied afdwingt. De pers roemde deze eersteling van Bavincks wetenschappelijke publicatie's om zijn groote objectiviteit, zijn wetenschappelijke methode en de principiëele stellingen, waarmee hij rechtzinnige opvattingen in dit moderne milieu durfde te verdedigen.

Zoo was Bavinck dan doctor in de theologie. Evenwel was hij nog niet beroepbaar. Daarvoor werd vereischt, dat hij ook nog twee theologische examens aan de „Kamper school" aflegde. Ruim een maand na zijn promotie waren ze achter de rug en stond de weg naar de kansel open.

Nog zeven maanden toeft hij in het ouderlijk huis om zich over wetenschappelijke en religieuze problemen rustig te bezinnen. Als hij daarna in Maart 1881 als predikant in Franeker het ambt aanvaardt, staat Bavinck in het volle leven en is zijn vruchtbare jeugdperiode afgesloten.

HOOFDSTUK II.

LEVEN EN WERKEN.

Tweede Periode 1881—1902.

De stoere werker.

Zoo had dan de Christelijk Gereformeerde gemeente te Franeker de eer, den eenigen theologischen doctor uit deze kerken als haar predikant te zien optreden. Zijn roep als kanselredenaar was hem reeds vooruit gegaan. Bavinck was een woordkunstenaar als weinige. Welsprekendheid was voor hem niet alleen een gave, doch evenzeer een kunst. Krachtig heeft hij, door zijn voorbeeld in de eerste plaats, later ook door zijn bekende rede over De Welsprekendheid, meegeholpen om ook dit terrein van Christelijke arbeid te ontginnen.

„Om wèl te spreken, behoort men wèl te zijn. Dan is het woord niet ledig, niet ijdel, niet hol, maar openbaring van het innerlijkste van den mensch, ziel van zijne ziel en geest van zijn geest. Zooals van de taal, ligt ook de bron der ware welsprekendheid niet in het redeneerende verstand; veel minder in een daad of besluit van den wil, maar achter beide in zijn hart of gemoed, vanwaar de uitgangen des levens zijn." „Les grandes pensées viennent du coeur. Welsprekend zijn allen geweest, die in hun taal hun hart

ons gaven, die in het woord het beste gaven dat zij hadden, d. i. zichzelven. Zoek daarom de welsprekendheid niet bij de Jansalienaturen, bij de handelaars in verdraagzaamheid en neutraliteit." „Wij zijn toegankelijk voor de melodieën der engelen en voor het gehuil der daemonen; voor het lied der schepping en het zuchten der creatuur." „Diep, innig gevoel is het beginsel der oratie; vatbaarheid der ziel om geschokt en beroerd te worden."

Aan diep, innig gevoel ontbrak het den jongen Franeker pastor niet. Soms werd hem, onder het spreken, de emotie te machtig, en getuigden zijn betraande oogen en een wondere, warme intonatie van zijn melodieuze stem van de diepe ontroering, die hem had aangegrepen.

Toch was alle sentimentaliteit hem vreemd. „Het schoone is het gewone, het eigene, het natuurlijke kleed van het ware." In de meeste verhandelingen van Bavinck treft ons zijn groote eenvoud. Zijn ideaal was, dat ook de meest ongeleerde hem zou verstaan. Zijn Grieksch en Hebreeuwsch bewaarde hij, tot hij onder geleerden was of wetenschappelijke verhandelingen schreef.

Geen wonder, dat deze redenaar volle kerken trok. Maar naast preeken wachtte hem allerlei arbeid, die hem met het leven in aanraking bracht. Ook het schoolleven eischte al spoedig een deel van zijn belangstelling. Nog geen maand is hij in de gemeente, of hij verneemt, dat sommige harer leden hun kinderen naar de openbare school zenden. Dit bevreemdt hem en hij tracht de redenen op te sporen. Allereerst informeert hij, of het onderwijs op de Christelijke school, wat zijn deugdelijkheid betreft, een vergelijking met dat van de openbare school kan doorstaan.

Karakteristiek is dit voor den man, wiens leuze steeds zou blijven, dat alles, wat zich met de naam Christelijk tooit, aan de hoogste technische eischen moet voldoen. „Christelijk is, wat goed is in den hoogsten zin."

Bij Bavincks informatie bleek hem, dat de Christelijke school in onderwijskundige waardeering niet beneden de openbare school behoefde te staan. Men had andere bezwaren. Ze betroffen de richting van het onderwijs. De geest van de school was niet die, waarin de kinderen thuis werden opgevoed. En nu achtte men neutraal onderwijs minder gevaarlijk dan wat men slechts als halfchristelijk kon qualificeeren.

Er gingen zelfs stemmen op, die naast de Christelijk Nationale school een kerkelijk Gereformeerde school wenschten. Bavinck moest in deze oplossing wel iets bekoorlijks zien. Aan twee ongewenschte toestanden kwam een eind. De onverkwikkelijke strijd

over het wegen van de afwijkingen van het hoofd der Christelijk Nationale school hield op en het bezwaar dat gedoopte kinderen godsdienst-onderwijs van betwijfeld gehalte ontvingen, was ondervangen.

Toch kan Bavinck pas dan tot deze stap adviseeren, als de moeilijkheden zouden leiden tot opheffing van de bestaande school. Het stichten van een gemeentelijke school zal dan niet de ongenoegen wekkende concurrentie in het leven roepen.

We leeren hier Bavinck kennen als een man des vredes. Voor niets is hij meer bevreesd dan voor het wekken van ongenoegen. En waar de bestaande schoolcommissie niet werd ontbonden, bleef de toestand dus zooals ze was, en zooals hij ze had gevonden.

Zoo had Bavinck in zijn eerste kennismaking met het Christelijk onderwijs tevens kennis gemaakt met het probleem, dat hij in zijn volgende levensperiode grondig zou moeten doordenken, de vraag naar de wenschelijkheid van de algemeen christelijke of de belijdenisschool. In Franeker vond hij het antwoord niet.

Het verblijf aldaar zou slechts episodisch zijn. Reeds in 1882 benoemde de Synode Bavinck tot hoogleeraar aan de Theologische School te Kampen. De hoofdvakken, die aan hem werden toegewezen, waren dogmatiek, ethiek en philosophie. De magistrale rede over de Wetenschap der heilige godgeleerdheid, waarmee hij zijn ambt aanvaardde, wekte in heel het land groote belangstelling. Vooral in de kring der theologen werden groote verwachtingen gewekt.

Ze zouden niet worden beschaamd.

Nu Bavinck naar hartelust kon studeeren, was hij in zijn element. Zelfs de vacantietijd bracht hij, met uitzondering van enkele dagen van gedwongen afwezigheid, op de studeerkamer door.

Eerst in 1886 neemt hij vacantie voor een reis naar Duitschland. Hij komt dan in Berlijn en daar is de Universiteit niet gesloten. Hij gaat er de groote Zeller en de niet minder vermaarde Paulsen hooren. Van de laatste noteert hij de verwerping van Genesis 1 en de huldiging van de afstammingsleer. Sedert laat hem het vraagstuk: Schepping of ontwikkeling, niet los. We vinden het in al zijn hoofdwerken, terwijl bovendien een afzonderlijke brochure onder deze titel van zijn hand verscheen.

Ook zijn vacantiereis van '87 bracht hem met natuurkundige en geologische vragen in contact. De reis ging over Heidelberg naar Zwitserland.

In Heidelberg werkte toen de bekende Kuno Fischer. Bavinck wilde de reis afbreken, om hem te hooren. Zijn gezelschap wist hem te bewegen, door te reizen naar het Alpenland.

Zoo kwamen ze in Zürich, waar de archeologische verzameling in het Polytechnikum zijn groote belangstelling had.

Wanneer in paedagogische handboeken soms de voorstelling wordt gegeven, dat Bavincks gebrek aan waardeering voor het experiment zou samenhangen met een algemeen gebrek aan interesse voor de realia, dan toont dat gebrek aan kennis van Bavincks grootste werk. In geen enkel theologisch handboek wordt zoo uitvoerig stilgestaan bij de natuurkundige en geologische theorieën en hypothesen als Bavinck dit doet in zijn Dogmatiek. De reizen van '86 en '87 beide zijn voor deze zijde van Bavincks ontwikkeling van de grootste beteekenis geweest. Ze versterkten hem in het bewustzijn, dat de Christelijke wetenschap niet haar kracht moet zoeken in het bestrijden van ongeoorloofde theorieën, maar moet komen tot reformatie der wetenschap vanuit een *eigen* beginsel.

Voor Bavinck was dit geen phraseologie. Onafgebroken werkte hij aan zijn meesterwerk: de Gereformeerde Dogmatiek. De verschijning daarvan was een gebeurtenis. Wie tot oordeelen bevoegd waren, onthielden den schrijver dan ook de tol van hun bewondering niet. Kuyper was enthousiast over deze „Dogmatiek à fond". „We zien op naar boven om onzen God te danken, die in zoo kloek een man zulk een licht des denkens ontstak", schreef hij in De Heraut.

De dogmatiek bracht Bavinck midden in psychologische en paedagogische kwesties.

Bavincks voorliefde tot deze vraagstukken blijkt al uit de groote uitvoerigheid, waarmee hij onderwerpen als de oorsprong, het wezen en de bestemming van den mensch bespreekt. Toch voelt hij, dat deze vragen pas tot hun recht komen als er een afzonderlijke studie aan wordt gewijd. Zoo zag dan in 1897 de Beginselen der Psychologie het licht. Het was het eerste oorspronkelijke wetenschappelijke werk van dien aard, dat in Nederland verscheen.

Het jaar '97 zag Bavinck ook in zijn kracht als redenaar. De Standaard jubileerde. In de groote zaal van het Paleis voor Volksvlijt zaten in onafzienbare rijen de enthousiaste vereerders van Kuyper en zijn blad. Aan Bavinck viel de eer te beurt, te vertolken de gevoelens, die leefden in de harten van die geweldige menschenmassa. En als hij dan naar Kuypers gevleugeld woord het klavier van de volksziel gaat bespelen, dan voert hij zijn gehoor op tot een geestdrift, die aan het eind van de rede in langdurige toejuichingen tot uiting komt.

Uit het optreden als feestredenaar bij dit feest, dat speciaal een huldiging van Dr Kuyper bedoelde te zijn, blijkt reeds, dat Bavinck in de kringen van de Vrije Universiteit een gaarne geziene gast

was. Wanneer in 1901 Kuyper de katheder met een ministersportefeuille verwisselt, is Bavinck de aangewezen man, die hem als hoogleeraar in de Dogmatiek opvolgt.

Bavincks tweede levensperiode is daarmee afgesloten, in de grootstad vangt een derde periode aan.

HOOFDSTUK III.

LEVEN EN WERKEN.

Derde Periode 1902—'21.

De universeele geleerde.

Als Bavinck met een magistrale rede over „Godsdienst en Godgeleerdheid" zijn ambt als hoogleeraar in de dogmatiek aanvaardt, betuigt hij aan het slot, dat hij komt medewerken aan de verwezenlijking van een hoog ideaal. Met heel zijn hart gelooft hij, dat de Gereformeerde belijdenis de zuiverste uitdrukking der waarheid is. Welk een voldoening moet het hem dan zijn, te mogen arbeiden aan een Universiteit, die deze belijdenis als richtsnoer voor haar wetenschappelijke arbeid erkent.

Door de grondige voorarbeid, die hij in Kampen voor de dogmatiek had verricht, kreeg hij thans de tijd, zijn aandacht ook te schenken aan breeder terrein van studie en tevens om ingaande in het volle leven, aan allen die slechts luisteren wilden, van de rijkdom van zijn breede schouwing te doen genieten.

De studievakken, die het meest hem bekoorden, waren de psychologie en de paedagogiek. „Wie gegrepen wordt door de problemen van het psychisch gebeuren blijft daarin leven en werken, welk ook het hem oorspronkelijk toegewezen arbeidsveld mag zijn." *)

Dat Bavinck hierdoor gegrepen was, bewijst reeds zijn hoofdwerk: de Gereformeerde Dogmatiek, waarin hij met een zeldzame grondigheid en een voor een dogmaticus bevreemdende uitvoerigheid aan alle vraagstukken, die het terrein van zielkunde en opvoeding betreffen, zijn volle aandacht schenkt. We zagen reeds, dat hij in zijn tweede periode in de „Beginselen der psychologie" met een aparte studie over dit onderwerp voor het voetlicht trad.

---

*) Prof. L. v. d. Horst: in Nederl. Tijdschrift voor Psychologie, 1e Jg. blz. 301.

Zijn paedagogisch hoofdwerk, de Paedagogische beginselen, zag in 1904 het licht.

Als eerste oorspronkelijk wetenschappelijk werk over dit vak, kon het niet anders, of de verschijning moest als een evenement in de schoolwereld worden begroet. Toch vond het niet die waardeering, waarop het aanspraak mocht maken. De practici wisten er geen weg mee. Een „beginsellooze" opleiding trof hier schuld. En zij, die poogden het te beoordeelen, schoten in waardeering te kort, omdat ze het doel, waarmee het geschreven was, totaal hadden misverstaan. Zoo maakte de inspecteur J. C. Fabius het bezwaar, dat Bavinck blijk gaf, de lagere school niet te kennen en dus faalde in de practische toepassing van zijn beginselen. Tegenover deze oppositie komt Bavinck met de gulle bekentenis, dat Fabius gelijk kan hebben. „Maar," zoo betoogt hij dan verder, „ik zou meenen, dat iemand die *niet* schrijft over wat hij *niet* kent, nog zoo dwaas niet handelt. Maar als het gaat over de beginselen bij onderwijs en opvoeding, houde men mij ten goede, dat ik mij door het brevet van onvermogen, dat men mij zou willen uitreiken, geen oogenblik afschrikken laat. "

Tot dit fiere bescheid, getuigend van een kennen van zijn kunnen, wanneer het de toetsing van beginselen betrof, had Bavinck het volste recht.

Immers ongeveer gelijktijdig met de Paedagogische beginselen zagen een tweetal „juweeltjes van wijsgeerig denken" het licht, die professor T. Hoekstra tot de uitspraak brengen: Bavinck was theoloog, maar niet minder, misschien nog meer wijsgeer. *) Op bijna iedere bladzijde van de Paedagogische beginselen proeft men de geest, die de philosophische stroomingen van alle tijden, ook van de jongste tijd, tot op den bodem heeft gepeild.

Dat het Bavinck met de zuiverheid van beginsel en belijden, ook op het elementaire gebied van het lager onderwijs, hooge ernst was, blijkt ook uit de warme sympathie, die hij de Gereformeerde school toedroeg.

Werkte hierin nog na de ervaring, in Franeker opgedaan, waar in een christelijk nationale school door het hoofd der school zelf, beginselen werden voorgestaan en leeringen verkondigd, die de toets van de zuivere Gereformeerde belijdenis niet konden doorstaan?

Wie Bavinck's steun aan het Gereformeerd Schoolverband, waarvan hij jarenlang de eminente voorzitter en warme pleitbezorger was, als uiting van bekrompen kerkisme zou willen qualificeeren, zal bij nadere kennisneming van zijn brochure: De taak van het Gereformeerd Schoolverband, daarvan spoedig terugkomen.

---

*) Geref. Theol. Tijdschrift. 22e Jg. pag. 101.

„De bedoeling met het leggen van een Gereformeerd Schoolverband bestaat geenszins daarin, om de gemeenschap met andere Christelijke scholen te verbreken, maar veeleer om ze te bevorderen, op gezonde basis op te bouwen en in de toekomst voor verstoring te bewaren. Fusie loopt toch altijd op ontbinding uit, omdat zij uit gebrek aan zelf- en aan menschenkennis voortspruit; maar het innemen van een eigen standpunt leidt vanzelf weer tot waardeering, vereeniging en samenwerking". *)

Het eigen standpunt, door Bavinck hier bedoeld, betreft alleen de belijdenis, niet de Kerk, zooals de geschiedenis van het Gereformeerd Schoolverband duidelijk leert.

Van Bavinck kon niet anders worden verwacht. Reeds in 1888 had hij in zijn rede: De katholiciteit van Christendom en Kerk, van zijn ruime standpunt getuigd. Aan allen, die in zijn kerk sectarische neigingen hadden en enghartigheid en bekrompenheid voor vroomheid hielden, had hij het voorgehouden, „dat elke secte, die eigen kring voor de eenige kerk van Christus houdt en uitsluitend in het bezit der waarheid zich acht, kwijnt en wegsterft als een tak, die van zijn stam is gescheurd". Ook wanneer hij in 1902 tot de Bondsdag der Gereformeerde jongelingen over „samenwerking" spreekt, geeft zijn bazuin geen onzeker geluid. „Wij zijn Christenen en belijden als zoodanig ééne heilige, algemeene, Christelijke Kerk, wier grenzen met die van geen enkele kerk samenvallen. Er zijn zedelijke, geestelijke goederen, die wij samen hebben te bewaren en te verdedigen. Niet òns uitsluitend is de schat der waarheid toebetrouwd. Al gelooven wij met heel ons hart, dat de Gereformeerde belijdenis de zuiverste uitdrukking der waarheid is, wij houden desniettemin of liever juist daarom onze armen uitgebreid en waardeeren met dankbaarheid, alwat God in zijne algemeene of bijzondere genade aan menschen en Christenen buiten den kring van onze geloofsgenooten heeft geschonken."

Bavinck heeft zich dan ook geenszins alleen bewogen in de meer enge kring van hen, die in gelooven het naast hem stonden. Overal, waar Christelijke actie hem riep, gaf hij zich met volle energie en bezieling. Hij trad op als redenaar voor plaatselijke, provinciale of landelijke Jeugdvergaderingen, op Congressen voor intellectueelen, op Onderwijscongressen, op Paedagogische cursussen, in vergaderingen der Nederlandsche Christen Studentenvereeniging, voor Kiesvereenigingen, evangelisatie, zending, militairen. Zijn roem als redenaar deed ook niet-geestverwanten besluiten, hem herhaaldelijk als spreker uit te noodigen. Hij weigerde dan nooit. In de keuze van zijn onderwerpen toont hij, zich zijn beginselen

*) A.w. blz. 24.

niet te schamen. Voor de vereeniging voor wijsbegeerte sprak hij in 1908 over de praedestinatieleer, in 1912 over het Calvinisme.

Ook de politiek gaf hij zijn volle belangstelling. Als lid der Eerste Kamer gold hij in het bijzonder als onderwijsspecialiteit. Dit verwondert niet, als we zien, hoe hij in zijn laatste levensperiode zijn krachten in hoofdzaak op onderwijs en opvoeding had geconcentreerd.

Over zijn paedagogische werken spreken we in een afzonderlijk hoofdstuk. Zijn arbeid voor het Gereformeerd Schoolverband memoreerden we reeds. Voor de Schoolraad woonde hij trouw de examens bij, maar evenzeer tentamens aan de Kweekschool te Rotterdam.

Hij interesseerde zich voor alle vraagstukken, die zich bij lager, middelbaar of hooger onderwijs voordeden. Het heeft dan ook verwonderd, dat hij niet onze eerste minister van onderwijs werd. Wel erkende de regeering zijn verdiensten door hem te benoemen tot voorzitter van de Onderwijsraad.

Slechts kort heeft hij deze eereplaats mogen innemen. Reeds bij de aanvaarding heeft hem de kwaal gekweld, die hem langzaam ten grave zou slepen. 't Was zijn hart, dat niet goed functioneerde. Ligt hier de physiologische verklaring van herhaalde psychische depressies?

Ook zonder deze biologische achtergrond is het verstaanbaar, dat Bavinck psychisch leed. In de kring van zijn Kerk werd zijn nobel hart soms pijnlijk gegriefd, doordat hij in zijn beste bedoelingen werd miskend.

Bitter leed hij ook onder het wee van de menschonteerende wereldoorlog. Als man van fijne cultuur pijnde het brute barbarisme zijn fijnbesnaarde ziel. Het probleem van de oorlog liet hem niet los, het cultuurprobleem hield onverpoosd zijn moede denken bezig. Misschien kwelde het meest hem nog de bittere teleurstelling, van de vermaterialiseering van het Christendom, zooals die in velerlei vorm in de oorlogsjaren zich openbaarde.

Bavinck was er de man niet naar, om zulke dingen licht te nemen. Zijn eigen levenspractijk kon de toets der nauwste critiek doorstaan. Temeer moest het hem leed doen, dat wie zich met de naam van Christus tooien, zoo moeilijk kunnen afstaan van ongerechtigheid.

Op de Synode in Leeuwarden in Augustus 1920 getuigde hij nog van wat ook in eigen kerk, het meest hem hinderde. Hier werd hij ziek. Zijn gang was al moeizaam, zijn hand beverig, zijn stem verzwakt.

In October constateert een specialist een ongeneeslijke hartaandoening. Op 12 November beëindigt hij zijn Dagboek, met de sobere mededeeling: „12 Nov. Vrijdag. Begrafenis Dr A. K."

Zelf zou hij, na ruim een half jaar, volgen. Op Vrijdag 29 Juli, des morgens half vijf, ontsliep hij in zijn Heiland.

„Nederland heeft een zijner beste zonen verloren," schreef Dr Gunning in „Het Kind". En alle bladen, die leiding geven op paedagogisch gebied, hebben op even waardeerende wijze uiting gegeven aan de diepe gevoelens van achting en liefde, die zij hun paedagogischen leider toedroegen.

„In Prof. Bavinck verliest heel het onderwijs ontzaglijk veel. Hoe spoorde hij ons immer aan tot meerdere studie. Hoe prikkelde hij ons steeds tot grooter inspanning om het Christelijk onderwijs op te heffen, te verdiepen en tot hooger bloei te brengen. Vergeten kunnen en mogen we hem niet. Moge de herinnering aan zijn bezielende en beminnelijke persoonlijkheid ons een spoorslag zijn om in alle eenvoud, vol liefde en toewijding te werken aan de taak, die onder 's Heeren voorzienig bestel ons werd opgelegd.

En moge de Heere ons weer mannen verwekken van geleerde zin en toewijding, die ons op de grondslagen, door onze groote leermeester van paedagogiek en psychologie gelegd, de wetenschappelijke voorlichting kunnen schenken voor zielkunde en opvoedingsleer, welke het Christelijk onderwijs zoozeer behoeft." *)

Het Christelijk Schoolblad bracht ook een woord van eerbiedige hulde aan zijn nagedachtenis.

„Meer nog kunnen wij toonen, dat wij zijn werk, dat God hem gaf te doen, waardeeren metterdaad, door zijn werken getrouwelijk te bestudeeren, ze te gebruiken tot fondamenten van onze geestelijke opbouw.

In enkele mannen geeft God telkens dat leidende, dat richtende, lichtende woord, waarnaar de menschheid met vrucht kan luisteren.

Zoo een was Dr Bavinck.

Gode dank voor wat Hij in hem ons Christelijk onderwijs gaf." **)

Ook Gunning wekt in zijn boven aangehaald artikel tot studie van Bavincks werken op. „Hij heeft ons geschonken, juist wat Nederland ontbrak, 'n philosofisch en historisch wèl gefundeerde theorie der opvoeding. Hij had de Christelijke onderwijzers getoond, dat en hoe dit kon op Christelijke grondslag. En hij had dit gedaan in een samenhangend en samenvattend werk. Daardoor heeft hij alle partijen aan zich verplicht. En totnogtoe heeft

*) Paed. Tijdschr. v. h. Christ. Ond. XIV, blz. 97, 98.
**) Christelijk Schoolblad XV, 6.

de Nederlandsche paedagogiek niets opgeleverd, wat daarnaast kan gesteld worden... Hij heeft de Nederlandsche paedagogiek een heel stuk vooruitgebracht. Niemand kon en kan tot hem komen zonder van hem te leeren, zonder geest en hart verrijkt te voelen."

Fr. S. Rombouts gaf voor zijn geloofsgenooten een Gids bij de studie van Bavincks Paedagogische werken en motiveert de verschijning van zijn leidraad met de woorden:

„Bavinck hoort tot de weinigen, die werkelijk zèlf wat te zeggen hebben, en bij wie geen enkele schrijver van examen-paedagogiek ook maar in de verte halen kan... Nadere kennismaking met deze principieel-christelijke paedagoog, deze man van breede wetenschappelijke ontwikkeling en warme levensovertuiging, is zoo loonend en vruchtdragend."

Hij stelt de studie van Bavinck hooger dan die van Ligthart en Montessori, omdat de eerste de groote lijnen trekt, de anderen slechts détails belichten. „Onze eeuw heeft behoefte aan goedgeankerde principes zooals we die bij Bavinck vinden. Wie hem ernstig bestudeert, zal zichzelf verrijken in alle opzichten: als mensch, als christen, als opvoeder." De grootste hulde, die we Bavinck kunnen brengen, is de studie van zijn werken en de navolging van zijn deemoedige levenshouding.

HOOFDSTUK IV.

HET KARAKTER VAN DR H. BAVINCK.

Er is geen beter middel, om menschen te leeren kennen, dan te pogen, hun karakter te bepalen. Dit dwingt ons, nauwkeurig ons rekenschap te geven van hun woorden en daden, om daarnaar „hun neigingen in hun onderlinge sterkteverhouding" vast te stellen. Bavinck zelf heeft op het groote belang van de karakterologie als middel tot menschenkennis gewezen. Voor één gevaar moet men, zoo waarschuwt hij, daarbij op zijn hoede zijn. „Men mag bij deze onderscheidingen 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 leven heeft men altijd met individuen te doen, die niet typisch scherp naast elkander bestaan, maar die het type, waartoe ze behooren, eindeloos variëeren en van het eene tot het

andere type een geleidelijke en soms nauw merkbare 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 een andere gelegenheid in een gansch anderen toestand ontmoet." „Evenals temperament en karakter is 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." *)

Met deze waarschuwing voor oogen, valt het niet moeilijk, in Heymans' schema Bavinck een plaats te geven. Uit de vorige hoofdstukken, waarin we zijn leven en werk leerden kennen, sprak het ons heel sterk toe, hoe Bavincks leven gedragen werd door één groote idée, n.l. de katholiciteit van het Christendom. „Het Evangelie is een blijde boodschap voor den enkelen mensch niet slechts, maar ook voor de menschheid, voor het gezin en de maatschappij en den Staat, voor kunst en voor wetenschap, voor de gansche kosmos, voor heel het zuchtend creatuur." **)

Het was hem een heilige hartstocht, dit Evangelie in zijn groote beteekenis voor alle levenskringen door te denken en dan, wat zijn immer wikkend en wegend oordeel gevonden had, in een schier eindelooze reeks van werken vast te leggen en door zijn bezielend woord te brengen tot geestverwanten en tegenstanders, tot allen, die slechts hooren wilden naar zijn lofzang op „het Christendom van groote keur."

Het met deze woorden getypeerde Calvinisme met zijn „uit Hem, door Hem en tot Hem zijn alle dingen," werd voor Bavinck het groote levensmotief. Van uit dit ééne, groote beginsel denkt hij, streeft hij, werkt hij. In zijn verbreiding vindt hij zijn roeping, zijn levenstaak. Ontmoet hij bezwaren en hinderpalen, dan gaat hij niet uit de weg. Zijn energie wordt des te meer geprikkeld en hij zet door. Eenvoud en oprechtheid kenmerken hem evenzeer als geslotenheid en zwaartillendheid, eerlijkheid en betrouwbaarheid zijn lichtzijden, vatbaarheid voor rancune een schaduwzijde van zijn karakter.

Wie Heymans temperamentenleer kent, heeft bij de opsomming van deze enkele karaktereigenschappen Bavinck een plaats gegeven in de buurt van de gepassioneerden. Het zijn de menschen, die aan groote activiteit een sterke emotionaliteit paren, terwijl de na-

*) Bavinck, De Nieuwe Opvoeding, blz. 70, 71.
**) De katholiciteit van Christendom en Kerk.

werking hen stempelt tot menschen, die met sterke drang zich geheel geven aan de verwerkelijking van een idee. We zullen zien, hoe deze drie eigenschappen in hun onderlinge samenwerking ons Bavincks karakter doen kennen.

Activiteit.

Het zou een niet gemakkelijke opdracht zijn, een auteur aan te wijzen, die Bavinck overtrof of zelfs evenaarde in het aantal en de beteekenis van inhoudvolle publicaties. Dat Bavinck hiertoe in staat was, dankte hij, behalve aan de superieure eigenschappen van zijn intellect en geheugen ook aan zijn groote activiteit.

We zagen reeds, hoe hij als student nooit een boek las, zonder aanteekeningen te maken. Dat hij alles wat hem opviel, met de vindplaats noteerde, was hem later dienstig bij zijn vele citaten en noten, die zijn enorme belezenheid bewijzen. Dat zijn vrienden hem in de week niet veel zagen, dat hij zelfs in de vacantie's de studie er niet aan gaf, toont de rustelooze werkzaamheid van zijn studiegrage geest. Het vruchtbare „samen repeteeren" beoefende hij met den even ernstigen als getalenteerden Snouck Hurgronje. Ze „blokten" twee avonden per week van zeven uur tot vaak na middernacht.

Als Bavinck predikant in Franeker is, denkt hij nog dikwijls aan dit samenwerken terug. Terwijl hem de pastorale practijk geheel in beslag neemt, zoodat er voor studie weinig tijd overschiet, benijdt hij zijn vriend, die maar steeds door studeert. „De afstand tusschen U en mij", zoo schrijft hij, „was op 't gebied der kennis altijd groot, maar wordt nog steeds grooter; ik neem af bij den dag en word soms moedeloos en gij wordt een kolossus van geleerdheid".

Voelen we in deze woorden niet een nauw verholen jaloerschheid op de onbeperkte studiegelegenheid van zijn makker?

Er ging dan ook een hartewensch van Bavinck in vervulling, toen hij in '82 als professor naar Kampen ging. Wel was hij daar overbelast met vakken en eischte de voorbereiding voor de colleges veel en velerlei arbeid van niet even groote interesse, zijn levenswensch ging in vervulling: hij kon zich onverdeeld aan de studie wijden.

De jaren '82 tot '86 heeft zijn sterk gestel hem tot bijkans ononderbroken arbeid in staat gesteld. En als hij dan in '86 vacantie neemt, vinden we hem op de collegebanken bij de corypheeën van de Berlijnsche universiteit.

Zoo zijn ook zijn beide Amerikaansche reizen meer studie- dan ontspanningsreizen geworden. Wie kennis neemt van de minutieuze voorbereiding van deze reizen, zooals die te kennen is uit een soort

vademecum, door hemzelf opgesteld, krijgt een blik in de serieuze wijze, waarop Bavinck zijn intellectueele toerusting verzorgde.

Terwijl zijn gastheer aan de hoogeschool te Grand Rapids doceert, grasduint Bavinck op de studeerkamer, alsof hij voor studie naar Amerika gekomen was. Iedere titel van een boek, dat zijn belangstelling gaande maakt, wordt zorgvuldig genoteerd. Zijn „topprestatie" bereikt Bavinck op deze reis, als hij op één dag in vier verschillende steden 4 professoren, 2 seminaries, 2 colleges en een bibliotheek bezoekt.

Als in vacantietijd zoo wordt gewerkt, behoeft men niet te vragen, hoe het in de studie-semesters toegaat. Niet alleen de quantiteit van de gepresteerde arbeid, veeleer de qualiteit van wat werd verricht, is het, die bewondering en eerbied afdwingt.

Als Bavinck in 1902 Kampen verwisselt tegen Amsterdam, komt hij ook in het volle leven te staan. Wanneer hij eens zijn Paedagogische beginselen in het licht geeft, doen onderwijzersvergaderingen zelden vergeefs een beroep op zijn bereidwilligheid, om voor hen te spreken. Zoo deelen evenzeer jeugdvereenigingen en andere organisaties in zijn hartelijke belangstelling. Bij dit alles hield hij een open oog voor de vragen van den dag. Toen de vreeselijke wereldoorlog Europa teisterde, was zijn geest bezig met vragen van cultuur en christendom, van oorlog en volkenbond, van het overwinnen der ziel en de na de oorlog noodzakelijk geworden nieuwe opvoeding.

Dat ook school en onderwijs van zijn rijpe geest de schoonste vruchten mochten plukken, danken we aan Bavincks onverwoestbare activiteit.

Emotionaliteit.

Wie oppervlakkig met Bavinck kennis maakte, kreeg in 't geheel niet de indruk, een emotioneele persoonlijkheid voor zich te zien. Beheerscht was zijn woord, beheerscht zijn gebaar. Maar 't was de beheersching, die ontwikkeling en beschaving meebrengen, en die bij den cultureelen mensch de symptomen der emotie, geheel in haar macht houdt.

De onbeschaafde lacht met zijn heele lichaam, de meer beschaafde met het gezicht, de hoogst beschaafde met zijn oogen alleen. „De hoogere geestelijke ontwikkeling geeft een zekere matiging en demping der gemoedsaandoeningen." *)

Zoo was het bij Bavinck in hooge mate. Onder zijn uiterlijke kalmte verborg hij een lichtbewogen gemoed, dat hevig reageerde op emoties van vrees en toorn, van vreugde en smart.

---

*) G. Jelgersma. Ongeweten Geestesleven. Leiden 1914.

Zijn ongegronde examenvrees leerden we reeds kennen. Een dergelijke beklemming ging steeds aan zijn publiek optreden vooraf. Vooral de kanselvrees kwelde hem tot bij zijn laatste optreden.

Door liefde en toorn werd zijn vrees soms overwonnen en kwam het bij hem tot een vulcanische uitbarsting van heftigheid, die de omstanders verbluft deed staan. Zoo getuigde hij eens op een dispuutcollege, waar moderne theologische stellingen verdedigd werden, van zijn liefde voor de waarheid, op zoo hartstochtelijke wijze, dat hij in tranen eindigde.

Ook zijn candidaatsexamen in Leiden had een bijzonder emotioneel slot. De vorige dag had zijn vriend Snouck Hurgronje dit examen afgelegd. Tegen aller verwachting in was aan deze niet het „cum laude" toegekend.

Toen nu bij de uitslag van Bavincks examen de praeses hem met zijn „cum" gelukwenschte, verbleekte Bavinck. Hij kon dat document zoo niet aanvaarden, de heeren moesten het „cum" schrappen of konden 't anders wel vernietigen. Onmiddellijk ging hij de zaal uit.

Ook op hooger leeftijd brak soms zijn onstuimigheid los. Wânneer hij op de Synode zijner kerken een geest van bekrompenheid ontwaarde, dan trad hij daartegen in krasse taal op en deed zijn korte zinnen van hevige gebaren vergezeld gaan. Soms stampte hij met de voet en was geheel het toonbeeld van den onstuimigen ijveraar voor wat groot was en goed.

Op zulke toornexpressies volgden dan meestal oogenblikken van diep berouw. Hij betreurde, dat hij zich zoo had laten gaan. Voor teere gevoelens stond zijn ziel meer open dan voor al wat hard was of scheen.

Wanneer hij op zijn colleges sprak over de leer der laatste dingen, dan staarde hij het raam uit, naar iets, heel wijd, heel ver en — onzegbaar schoon. Dan kreeg zijn houding iets van devotie, zacht tintelde zijn oog en warme ontroering kleurde het timbre van zijn stem. Zoo machtig werd eens zijn aandoening, dat hij niet verder kon en zwijgend de zaal verliet. Nooit hebben zijn hoorders de indruk van dit roerend moment verloren.

Wie emotioneel is, zoekt het emotie-wekkende en wekt emotie. Een treffende vereeniging van deze twee correlate functies kwam tot uiting, toen Bavinck op het Standaardjubileum in 1897 de lof van de heldenmoed zong.

„Ik zal den heldenmoed eeren, waar ik dien vinde. Ik zal hem eeren in Thorbecke, als hij optrekt tegen het Conservatisme; in Multatuli, als hij in verontwaardiging de Droogstoppels geeselt en het opneemt voor den verdrukten Javaan; in alle helden van ons geslacht, die, op wat terrein dan ook, met de macht der gewoonte en der traditie hebben gebroken, en die in het besef hunner roeping

en naar de inspraak van hun hart gesproken hebben, omdat zij niet zwijgen konden. Ik zal hem eeren in de profeten en apostelen, in de martelaren en hervormers, die meer dan de macht der menschen, ook de machten der duisternis hebben weerstaan. Vergun mij dat ik hem ook eere in de mannen van den Reveil en de Scheiding, in Bilderdijk en Da Costa, in De la Saussaye en Van Oosterzee, in Groen van Prinsterer en Keuchenius, en ook in hem, die meer dan zij allen de banierdrager van het Calvinisme mag heeten."

„In deze Koninklijke rede bracht hij de in het ruime Paleis voor Volksvlijt opgepropte menigte soms als buiten zichzelf," zegt Prof. Hepp ervan.

En deelnemers aan het jubileum getuigen nu nog, na bijna veertig jaren, van de enorme bezieling, door den gloedvollen redenaar gewekt.

Zoo werken gewekte emoties na. Ze werken na bij Bavincks hoorders, bij zijn discipelen het meest. Wie zal de invloed schatten die zoo, nu nog, uitgaat van het rijke gemoedsleven van dezen mysticus, die vrij van alle mysticisme, bekoorde door de warmte van het gemoed, waarmee hij, wat het koele verstand had doordacht, in gloed van kleur en lijn wist uit te beelden.

Secundaire functie.

Onder secundaire functie verstaat Heymans de nawerking van bewustzijnsinhouden, nadat zij reeds uit het bewustzijn verdwenen zijn. In hun enquête, waarin Heymans en Wiersma naar het al of niet voorkomen van deze eigenschap informeeren, stellen ze vragen over snel getroost of lang bedroefd zijn na een verlies, over verzoeningsgezindheid of aanleg hebben tot het koesteren van wrok, over meerdere of mindere wisseling in sympathieën voor personen, over het uitvoeren van groote plannen e. a.

Wanneer we Bavincks biografie raadplegen, treft ons de lange nawerking van alles, wat zijn ziel bewoog. Hij is gehecht aan zijn omgeving, zijn vrienden, zijn arbeid, zijn Kerk.

Wanneer in zijn studententijd zijn hospita verhuist, verhuist hij mee. Zijn vriendschap met den edelen Snouck Hurgronje, in Leiden gesloten, bleef ondanks contrasteerende levensbeschouwing hecht tot aan zijn dood. Zijn studiekeuze, de geesteswetenschappen, bleef onveranderd, al drong hem de practijk van dogmatiek en ethiek naar de niet minder centrale problemen, die in de psychologie en paedagogiek de geest bezig houden. Zijn Gereformeerde levensbeschouwing gaf hij nimmer prijs, evenmin de breedheid van blik, die in zijn Katholiciteit van het Christendom reeds zoo voor hem inneemt.

De eerste indrukken, die hij op schoolgebied opdoet, werken na

en maken hem blijvend tot voorstander van specifiek Gereformeerd onderwijs.

Als de oorlog hem evenals allen diep schokt, dan gaat bij anderen die schok door 't lange duren van de krijg, in gelaten gewenning over, Bavinck blijft lijden onder deze vreeselijke uitbarsting van cultuurvernietigende machten.

Met taaie volharding werkt hij ook aan eens opgezette grootsche plannen. Een eigen dogmatiek is zijn ideaal. En hij werkt een tiental jaren onvermoeid aan zijn verwerkelijking. Eenheid van opleiding voor predikant der Gereformeerde Kerk staat hij voor. En hij blijft er voor pleiten, zoolang eenige schijn van verwezenlijking van dit streven hem overgelaten is. Moet hij het opgeven, dan vergeeft hij dat zijn vrienden niet en koestert jarenlang bitterheid tegen wie hem teleurstelden in een zijner vurigste wenschen. De psychische schok, die deze teleurstelling bracht, kwam Bavinck niet te boven. Hij ging er onder gebukt en nooit meer laaide in hem op zijn vroegere bezielende geestdrift.

Ook problemen liet hij niet los. Hij bleef er mee worstelen tot kort voor zijn dood. Het eeuwigheidsprobleem grijpt hem dan aan. Hoe zal het sterven, hoe het ontwaken zijn?

„Het . . . leven . . . is . . . vreemd, . . . het . . . sterven . . . nog veel . . . meer", hijgde de vermoeide worstelaar, toen zijn laatste kracht hem bijkans ontvloden was

Zoo hielden problemen hem vast tot ze hun oplossing vonden daar, waarheen zijn oog in verlangend peinzen zoo constant had gestaard.

HOOFDSTUK V.

DE PHILOSOPHIE VAN BAVINCK.

„Bavinck is altijd meer philosoof dan paedagoog geweest". Wie zijn paedagogische werken bestudeert, stuit voortdurend op passages, die in een inleiding tot de wijsbegeerte, of in een geschiedenis van de philosophie niet misplaatst zouden zijn. De lectuur van zijn werken wordt daardoor niet gemakkelijk. Hoewel het niet mogelijk zou zijn, zelfs in de meest beknopte vorm een overzicht te geven van de in al zijn werken verspreid liggende philosophische beschouwingen, als sleutel tot recht verstand van zijn paedagogiek is kennis van Bavincks philosophische terminologie vereischt.

Als grondproblemen in de wijsbegeerte vindt men steeds weer de vragen naar *de oorsprong, het voorwerp* en *de geldigheid* van onze kennis. Wat de oorsprong van de kennis betreft, geven rationalisme en empirisme een tegengestelde verklaring. Over het voorwerp der kennis vormen idealisme en realisme een scherp contrast. Bij de vraag naar de geldigheid der wetenschap ontmoeten we de stelsels van het dogmatisme, scepticisme, pragmatisme en positivisme.

We krijgen dus het volgende schema:

Kennis	I. Oorsprong	*a.* Rationalisme. *b.* Empirisme.
	II. Voorwerp	*a.* Idealisme. *b.* Realisme.
	III. Geldigheid	*a.* Dogmatisme. *b.* Scepticisme. *c.* Pragmatisme. *d.* Positivisme.

ad I*a*. *Het Rationalisme.*

„Wetenschap is zekere kennis van ware oordeelen". Deze wetenschap is het bezit van iemand (het subject) en betreft iets (het object). Als *het subject* van de wetenschap noemt Dr Kuyper de geheele menschheid, als *het object* al het bestaande. „Wetenschap bestaat altijd in een logische relatie tusschen subject en object."

De grondgedachte van het rationalisme is nu: *de oorsprong der kennis ligt in het subject*, in zijn rede. Wat hiermee wordt bedoeld. kan het eenvoudigst worden voorgesteld met een beknopte weergave van het stelsel van Plato.

Volgens Plato is wetenschap kennis van algemeene begrippen. Hoe komen we aan deze kennis?

Plato's antwoord op deze vraag hangt samen met zijn leer omtrent het vóórgeboortelijke bestaan van de ziel. God schiep alle zielen tegelijk. Ze hadden hun verblijf in de hemelsche sferen, waarin ook de vormen, de ideeën van al het later geschapene reeds aanwezig waren. Omdat deze ideeën hier rein bestonden, verlustigden de zielen zich in hun aanschouwing.

Een catastrophaal gebeuren maakte aan dit verheven bestaan der zielen een einde. Het niet-logisch deel der ziel voelde zich aangetrokken tot de materie. Dit werd haar val. Tot straf werd de ziel voortaan aan het lichaam gekluisterd, waarin ze nu als in een kerker verblijf houdt.

Als nu de ziel op aarde waarnemingen doet, komt door anamnese (herinnering) weer de idee tevoorschijn. De waargenomen voorwerpen staan in volmaaktheid ver beneden de idee, zooals de ziel zich deze uit haar vóórbestaan herinnert. Plato noemt de hond, zooals hij die uit ervaring kent, een slecht nagebootst beeldje (idolon) van de idee hond. Karakteristiek is hier het woord „beeldje". Wij zijn gewoon, wat we zien, het reëele, het werkelijke te noemen. De voorstelling in onze ziel noemen we een herinnerings-„beeld". Bij Plato is dit juist andersom. De ideeën zijn reëel, de dingen slechts beelden. De boom, die we kunnen verbranden, dient slechts, om de bovenzinnelijke boom, die we niet kunnen verbranden, ons weer voor den geest te brengen. De wezenlijke kennis is nu kennis van de ideeën, waarvan die van het ware, het goède en het schoone de verhevenste vormen. Door redeneeren zijn ze voor ieder vindbaar. Omdat een slavenziel evenzeer een pré-existentie heeft gehad als die van een geleerde, zal hij ook evengoed de wiskunde kunnen beoefenen. De rede, met zijn aangeboren kennis, beheerscht al het herinnerbare souverein. De empirische wereld brengt de bovenzinnelijke weer te binnen. We spreken dan ook van Plato's twee-werelden-hypothese.

Als typeering van het rationalisme kozen we het stelsel van Plato, omdat dit wijsgeerig vraagstuk in zijn oudste vorm het meest doorzichtig is. We vinden als grondlegger van het rationalisme dikwijls Descartes vermeld. „Deze verkeerde zelf in de meening, dat hij in deze geheel oorspronkelijk is, maar daarin bedriegt hij zich. Van 1604—1612 ijverig leerling van de Jesuitenschool te La Flèche, had hij tal van philosophische denkbeelden leeren kennen, uitgedrukt in Middeleeuwsch Latijn, maar afkomstig uit de werken van Plato en Aristoteles" (C. Bellaar Spruyt). Wel heeft Descartes op eigen typische wijze het rationalisme uitgebouwd, zooals dat na hem Spinoza, Leibniz en Wolff hebben gedaan. Een modern vertegenwoordiger van het stelsel komt tot de radikale uitspraak: „Alleen het „Denken" kan voortbrengen, wat als „Sein" gelden mag." Het is dezelfde consequentie als waartoe ook Plato in zijn latere geschriften kwam. Eerst wijst hij op de *overeenstemming* tusschen idee en ding, later noemt hij de idee de *oorzaak* van de empirische dingen.

Zoo is dus het rationalisme niet een star begrip, dat in alle tijden

en bij alle philosophen dezelfde zin en vorm heeft. De grondgedachte is echter *altijd* en *bij allen: de oorsprong der kennis ligt in het subject*, nader in zijn denkvermogen, de ratio, „die Vernunft". Dit vermogen bezitten allen, dus zijn alle menschen van nature gelijk. Dan kunnen alle toevallige verschillen uit de weg geruimd, als daar zijn: *a.* religieuze verschillen, *b.* nationaliteitsverschillen, *c.* standsverschillen. Dit inzicht voert op deze 3 gebieden tot *a.* deïsme, *b.* kosmopolitisme, *c.* de verklaring van de rechten van de mensch.

Hier wordt duidelijk, dat deze philosophie alle levensterreinen beheerscht.

ad I*b*. *Het empirisme.* *)

Lijnrecht tegenover het rationalisme staat het empirisme, dat eveneens in verschillende vormen en stelsels optreedt, doch ook steeds één beginsel tot uitgangspunt heeft.

Alleen de zinlijke waarneming is de bron onzer kennis.

Aangeboren begrippen zijn er niet. De mensch brengt bij het streven naar kennis niets mee dan het vermogen om waar te nemen. De menschelijke geest is en moet zijn een tabula rasa, „a sheet of white paper, void of all characters". (Locke). Dan slechts is de kennis betrouwbaar, als ze enkel en alleen uit de waarneming is opgebouwd. Hoe verder de mensch zich van de ervaring (empirie) verwijdert, hoe minder betrouwbaar de kennis is. Of er achter de waarneembare wereld nog een jenseits bestaat, is en blijft wetenschappelijk een open vraag. Zoo ontwikkelt het empirisme zich tot materialisme.

De eisch, dat de mensch zich in zijn streven naar kennis tot het diesseits, tot de z.g. exacte wetenschappen bepalen zal, stuit evenwel af op wat Schopenhauer genoemd heeft das metaphysische Bedürfniss van de menschelijke geest. Het kan geen eisch zijn, dat de mensch bij de wetenschappelijke arbeid aan zijn gemoed, aan zijn hart, aan het beste dat in hem is het zwijgen oplegt, en zichzelf alzoo verminkt.

Tegenover het streven, het metaphysische Bedürfniss het zwijgen op te leggen, staan nog altijd de „sieben Welträthsel" tot een kwelling en ergernis van het materialistisch denken.

Zoo hebben dan rationalisme en empirisme beide, trots hun groote beloften en de nog grooter verwachtingen gefaald, ze zijn op niets anders dan materialisme en illusionisme uitgeloopen.

Er blijft dan in elk geval reden om te vragen, of er niet her-

*) Naar Bavinck, Geref. Dogmatiek[4] I pag. 191 v.v.

ziening noodig is van heel de nieuwere philosophie, zoowel in haar Cartesiaansche als in haar Baconische richting; of er niet andere en betere principia der wetenschap zijn, die ons voor materialisme en idealisme beide behoeden.

ad II*a*. *Het idealisme.*

Geldt de tegenstelling: rationalisme en empirisme, zooals we zagen, de wijze, waarop we tot kennis komen, de tegenstelling, door idealisme en realisme aangeduid, betreft het voorwerp der kennis, m. a. w. het wezen van het bestaande.

In het feit, dat Bavinck in zijn Dogmatiek het idealisme bespreekt in dezelfde paragraaf, waarin hij over het rationalisme handelt, vinden wij reeds een aanduiding van de verwantschap der beide begrippen. Volgens Bavinck volgt het metaphysisch idealisme noodwendig uit het rationalisme.

De historische lijn loopt als volgt.

Plato en *Descartes* leeren: het denken, niet de zinlijke waarneming, geeft waarheid. In onze ziel zijn de principia, *de zaden van alle kennis,* aanwezig.

Kant zegt: uit de menschelijke geest zelf komt slechts *de vorm* der gedachtenwereld voort.

Fichte gaat verder: *ook de inhoud* der gedachtenwereld wordt door het denken voortgebracht.

Denken en zijn zijn één.

En daarmee is het rationalisme in idealisme overgegaan. Het consequente idealisme ontkent het bestaan van de stoffelijke wereld buiten ons. Het is dus monistisch. Er is slechts één soort substantie: geest of bewustzijn.

Zoo kon de psycho-monist Heymans, op mijn hem gestelde vraag naar het wezen van de stof antwoorden: „stof is geconcentreerd bewustzijn".

Immers het psycho-monisme is de meest consequente vorm van idealisme.

ad II*b*. *Het realisme.*

In de wijsbegeerte heeft het woord tweeërlei zin. Het staat tegenover nominalisme en houdt dan staande, dat de *algemeene voorstellingen* een werkelijk en zelfstandig iets beteekenen. Vooral in de scholastiek streden deze beide richtingen een verbitterde strijd, al is het naar Vollenhove's jongste publicaties een tegenstelling, „die de worsteling der geesten sinds Socrates in de spanning van een nauwlijks onderbroken kamp van minstens twintig eeuwen mede heeft bepaald".

Het realisme staat ook tegenover het idealisme, zooals dat hier-

voor werd beschreven. In deze zin beteekent het, dat onze kennis een reëel buiten ons bestaande werkelijkheid betreft.

We willen beide tegenstellingen nader toelichten.

1°. Iemand vroeg: laat mij een boom zien. Men bracht hem naar een kastanjeboom. „Neen", zei hij, „dat is een kastanjeboom. Ik wil *louter een boom* zien". Toen men aan deze eisch, niet kon voldoen, zei hij: Ziet ge, de boom bestaat niet. 't Is alleen een woord, een naam (nomen). Hij was nominalist.

Maar de realist zei: In de kastanjeboom hebt ge, behalve de toevallige vormen, die van die der andere boomen verschillen, ook gezien: de houtige stam. Dat is het wezenlijke van iedere boom. Bij iedere boom, die ge waarneemt, neemt ge ook de houtige stam waar. Die bestaat dus reëel. Dan komt aan de algemeene voorstelling boom dus wel realiteit toe.

2°. Iemand zegt: maak mij duidelijk, dat er buiten mij werkelijk boomen bestaan. Men brengt hem bij de kastanjeboom. Hij zegt: in mijn bewustzijn is een beeld van die boom, maar of die ook buiten mijn bewustzijn bestaat, kan ik niet bewijzen. Men zegt: loopt u er dan maar eens recht tegen aan. Hij antwoordt: dan voel ik een pijngewaarwording, maar die voel ik in mijn bewustzijn. Voor mij is een ding een complex van gewaarwordingen *in mij*. *Daar* bestaan ze. En zoo bestaan de dingen dus alleen in mijn bewustzijn. Ik kan er niet buiten treden, evenmin als ik mezelf aan het venster kan zien voorbijgaan.

De realist zegt: U schijnt gelijk te hebben. Inderdaad: zoodra U de boom waarneemt, komt het beeld van de boom in Uw bewustzijn, is dus bewustzijns-immanent. Maar de boom zelf blijft waar hij is, is dus bewustzijns-transcendent. Ook nemen anderen dezelfde kastanjeboom waar. Als er nu 10 idealisten naar kijken, zijn er dan 10 boomen? Ook kan ik na eenige tijd dezelfde waarneming herhalen en reeds nu voorspellen, hoe de boom zich in die tijd ontwikkelen zal.

Evenwel gevoelt ieder, dat hiermee de idealist niet geslagen is. Hij kan volhouden: die geheele redeneering stelt me niet in staat, buiten mijn bewustzijn te treden. Het bestaan der buitenwereld is niet denknoodwendig.

Evenwel: voor ieder mensch is dat bestaan, zonder erover te denken, evident. Evidentie zonder reflexie is geloof. Wij gelooven in de buitenwereld, omdat we in onze zintuigen gelooven. Deze zintuigen brengen ons met die buitenwereld in contact. Niemand, die buiten het philosophisch denken staat, twijfelt aan haar realiteit. Hij meent, dat de dingen zijn, precies zooals we ze waarnemen.

Dit standpunt noemen we het naïef realisme. Bij dit naïef realisme blijft de denker niet staan. Het feit, dat we een rechte stok, die in het water gestoken wordt, zien als een gebroken stok, is één der vele voorbeelden van 't gezichtsbedrog, dat ons noopt, onze waarnemingen te controleeren. Ons denken komt ons waarnemen te hulp en door deze werkzaamheid van het verstand verkrijgen we begrippen, die beter in overeenstemming zijn met de werkelijkheid. Het naïef realisme is hiermee tot critisch realisme geworden.

ad III*a*. *Het dogmatisme.*

Het woord dogmatisme heeft in de philosophie een bijzonder ongunstige klank. Men verstaat eronder het kritiekloos aanvaarden van enkele principia, waaruit men dan op al te gemakkelijke wijze een systeem afleidt, dat men voor de onfeilbare waarheid houdt. Volgens Dr Hepp is deze opvatting te wijten aan niemand minder dan Kant.

Dit genie in het rijk van de geest was in geenen deele een taalgenie. Hij gebruikte het woord dogmatisch soms in gunstige, soms in ongunstige zin. In dit laatste geval had hij dogmatistisch moeten gebruiken, wijl dogmatisme en dogmatiek zich verhouden als mysticisme en mystiek. Het eerste is een door overdrijving ontaarde misvorming van het laatste. Zoo krijgt dogmatisme de ongunstige beteekenis van: acriticisme.

Dogmatistisch was Bavinck in geenen deele, dogmatisch zeer.

Het dogma is niet een aprioristische leerstelling, maar product van geloovig denken.

Onze tijd is van het dogma afkeerig. Men dweept met intuïtie, volgens Bergson de tegenstelling van reflexie. Intuïtie is in één opzicht rijker dan reflexie, n.l. hierin, dat ze ook met onbewuste factoren werkt. Daarin ligt tevens het gevaar. Deze zijn oncontroleerbaar en het onbewuste is even caduc als ons denkleven. Schiep God niet beide? Dan zal ook de menschelijke geest aan reflexie en intuïtie beide behoefte hebben. Richt deze reflexie zich op de openbaring, dan ontstaat dogmatiek.

Bavinck is er zich steeds van bewust, dat tusschen Schrift en dogma te veel menschelijks in staat, dan dat men de onfeilbaarheid van de eerste op de laatste zou overdragen. De ervaring van de liefde van Christus dwingt tot reflexie over het Woord, dat ons van Hem spreekt. Zoo wordt het dogma verificatie van eigen ervaring, en tevens dient de formuleering, om de glorie van Gods deugden omhoog te houden te midden van onkunde, strijd en dwaling.

Dogmatiek is, naar Bavincks definitie het wetenschappelijk

systeem der kennis, die God aangaande zichzelf en aangaande alle schepselen als staande in relatie tot Hem in Zijn Woord aan de Kerk heeft geopenbaard.

Al gaat deze dogmatiek van een dogma uit, n.l. dat van het bestaan, de openbaring en de kenbaarheid Gods, daarmee is ze niet tot dogmatisme ontaard, omdat dit laatste onkritisch beweert zonder te bewijzen, en dus eigenlijk buiten het wetenschappelijk denken staat.

ad III*b*. *Het scepticisme.*

Lijnrecht tegenover het dogmatisme, dat van onbetwijfelbare stellingen uitgaat, staat het scepticisme, dat aan alles twijfelt. Als eerste scepticus onder de wijsgeeren geldt Heraclitus van Efeze (± 480 v. Chr.), die bij het denken over de dingen de nadruk legde op het onvaste, het veranderlijke. Zijn hoofdstelling was: panta rei, alles vloeit.

Protagoras, de sophist, paste de leer van de voortdurende verandering ook toe op het kennend subject. Hij oordeelt: „waar is, wat ons waar voorkomt. De mensch is de maat van alle dingen. Tegengestelde meeningen zijn even waar".

Terecht vroeg men hem dan ook: „Waarom doceert ge dan nog een meening, als toch alles waar is?" Hiermee treft men het scepticisme in zijn kern. Als *elke* stelling betwijfeld kan worden, dan is ook de stelling, dat er geen waarheid is, betwijfelbaar. „Zoo ondergraaft het scepticisme het fundament, waarop het zelf staat" (Hoekstra).

Het antwoord van Protagoras luidde: „Wel, de eene waarheid is nuttiger dan de andere". Hier zien we het eerst de nuttigheid als criterium van de waarheid. Hier ligt het aanrakingspunt tusschen het scepticisme en pragmatisme, dat eigenlijk niets anders is dan „een nieuwe naam voor deze oude denkvorm".

ad III*c*. *Het pragmatisme.*

„Een nieuwe naam voor oude denkmethoden". Zoo luidt de ondertitel van James' werk: Pragmatism.

Hij kan met die oude denkmethoden Heraclitus en Protagoras op het oog hebben, zij waren relativisten en scepticisten in hart en nieren. Hun utilisme wordt ook gehuldigd in Nietzsche's uitspraak: „Waar beteekent: voor den mensch doelmatig".

James' terminologie omtrent de geldigheid van de waarheid laat omtrent zijn standpunt geen onzekerheid toe. Hij zegt, dat de volgende twee zinnen nauwkeurig hetzelfde beteekenen: „het is nuttig, omdat het waar is" en: „het is waar, omdat het nuttig is".

De practische bruikbaarheid wordt hier tot criterium voor de

waarheid verheven. De waarheid is dan ook niet af, ze is: in the making.

Alle zijnsoordeelen maakten in dit stelsel plaats voor waardeeringsoordeelen. Alle dingen ontleenen hun waarde aan de beantwoording van de vraag, how they work. Zoo wordt zelfs religie tot een waarde verheven op grond van het feit, dat ze in een behoefte voorziet.

Professor Waterink karakteriseert den pragmatist Dewey met de volgende woorden: „Dewey vindt de grootste toetssteen der waarheid in haar nut voor de practijk... Ideeën zijn op zichzelf nòch waar, nòch onwaar; ze worden het eerst, indien ze, toegepast op het leven, brengen tot slagen of tot mislukken.

Vandaar dan ook, dat hij alle opvattingen onderwerpt aan de vuurproef van de dienstigheid."

Bavinck is de eerste geweest, die in ons land op het pragmatisme heeft gewezen. Hij deed dat aan het slot van een voordracht over Psychologie der Religie, gehouden den 10en Juni 1907. Als we bedenken, dat James' „Pragmatism" in April van hetzelfde jaar verscheen, bewijst dit, hoe Bavinck de „Geistige Strömungen der Gegenwart" in hun snelle loop volgde. Uitvoerig heeft Bavinck er verder over gehandeld in zijn Stone-Lezingen: Wijsbegeerte der Openbaring en in zijn Gereformeerde Dogmatiek III[2].

Hoe enorm de literatuur over het pragmatisme is, moge hieruit blijken, dat de lijst, die Bavincks leerling Dr J. G. Ubbink in 1912 bij zijn proefschrift publiceerde, ongeveer duizend titels bevat. Sedert is het aantal meer dan verdubbeld.

Dit moge bewijzen, dat deze philosophie vat op de geesten had, toch gelooven we, dat Bavinck goed zag, toen hij reeds in zijn bovenvermelde voordracht voorspelde, dat het pragmatisme een te oppervlakkige waarheidstheorie gaf, om blijvend te bevredigen. „Het pragmatisme loopt dood".

Blijkbaar is totnogtoe de Amerikaansche cultuur niet rijp genoeg om een philosophie te scheppen, die boven het oppervlakkig Amerikaansche eudaemonisme zich verheft.

ad III*d*. *Het positivisme.*

Scepticisme, pragmatisme en positivisme zijn in de eerste graad verwant. Die verwantschap is, dat alle drie een vorm van negatie van het dogmatisme zijn. Noemden we het pragmatisme een nieuwe naam voor het oude scepticisme, we zouden het met evenveel recht onder de positivistische philosophieën kunnen rangschikken. Voor deze 3 stelsels geldt in volle omvang de paradox: tout est relatif, voilà le seul principe absolu.

Aan het moderne positivisme is onafscheidelijk de naam van

Auguste Comte verbonden. Bavinck zegt er van: „Volgens zijn opvatting heeft de wetenschap vroeger in de theologische en metaphysische phase verkeerd, maar ze is thans overgegaan en behoort ze ook over te gaan in de positieve periode. Gelijk naar eene sociologische wet de mensch in zijn kindschheid een theoloog en in zijne jongelingsjaren een metaphysicus is, om dan in den mannelijken leeftijd een physicus te worden, zoo heeft ook de menschheid in de wetenschap deze drie tijdperken doorloopen. Thans eerst is zij zoover gevorderd, dat zij, afleggende hetgeen eens kinds is, de ijdelheid en onvruchtbaarheid van alle theologische en metaphysische speculatie inziet. Zij is thans tot het besef gekomen, dat empirie en inductie de fundamenten van alle wetenschappen zijn, dat de menschelijke geest dus niet tot de onzienlijke en eeuwige dingen opklimmen, en evenmin tot den grond der verschijnselen doordringen kan. Niet alleen God en Goddelijke zaken, maar ook wezen en eigenschappen, oorzaken en doeleinden der dingen zijn, wijl van metaphysische natuur, voor den mensch ten eenenmale onkenbaar.

De mensch heeft zich dus te bepalen tot het bestudeeren der zinnelijk-waarneembare verschijnselen; en als hoogste doel moet hij zich voor oogen stellen, om deze verschijnselen te leeren kennen in hun onderling verband, en de wetten op te sporen, waardoor zij in hunne gelijktijdigheid of opeenvolging worden beheerscht. Vroeger werd de wetenschap omschreven als een onderzoek naar het wezen en de oorzaak der dingen; thans moet zij opgevat worden als een streven, om het verband der dingen te leeren kennen. En terwijl de menschen eertijds meenden, uit het zienlijke tot het onzienlijke, uit het tijdelijke tot het eeuwige, uit het relatieve tot het absolute te kunnen opklimmen, om van daaruit dan weer alle dingen „sub specie aeternitatis" te bezien, hebben zij thans alom slechts het relatieve te erkennen.

De wetenschap verliest daarmede ongetwijfeld aan terrein. Maar wat de wetenschap alzoo aan terrein verliest, dat wint zij naar deze positivistische opvatting aan innerlijke zekerheid. Want als zij zich beperkt tot de kennis der zinnelijk-waarneembare verschijnselen en het onderling verband daarvan tracht op te sporen, dan kan zij het eindelijk zoo ver brengen, dat zij uit het verleden het heden leert verstaan, en uit het heden met ontwijfelbare gewisheid de toekomst voorspelt. En dat is het ideaal der wetenschap. Zooals de astronomie ver vooruit de verschijnselen des hemels bepaalt, zoo behoort de wetenschap uit de feiten, die zij waarneemt, te berekenen, wat er in het vervolg gebeuren zal. Savoir, d'où prévoir; science, d'où prévoyance." *)

*) Bavinck: Christelijke Wetenschap, pag. 23 v.v.

Het standpunt van Bavinck.

Na deze beknopte samenvatting van verschillende stelsels, die we in Bavincks werken steeds weer tegenkomen, willen we even beknopt trachten de quintessence van Bavincks philosophie weer te geven. We nemen dezelfde volgorde als boven en bespreken dus achtereenvolgens: 1⁰ de oorsprong, 2⁰ het voorwerp en 3⁰ de geldigheid der kennis.

1⁰ Ten opzichte van de oorsprong der kennis bestrijdt Bavinck rationalisme en empirisme beide.

Het fundament van alle kennis ligt in de zinnelijke waarneming. Omnis cognitio intellectualis incipit a sensu, d. i. *alle kennis des verstands begint met de zinnelijke waarneming.*

Deze Aristotelische spreuk heeft steeds het denken van de Christelijke theologen en philosophen beheerscht.

Ze keert zich tegen de leer van Plato en Descartes, die leeren dat de mensch met eigen middelen de kennis uit zijn eigen geest kan te voorschijn brengen.

„Om kennis te verwerven, verwijst de Schrift de mensch niet naar zijn eigene rede, maar naar de openbaring Gods in al zijne werken. Heft uwe oogen op omhoog, en ziet, wie al deze dingen geschapen heeft... Dit is de waarheid van het empirisme; *het zijn is een realiteit,* waaraan de zinlijke waarneming van het subject beantwoordt". „Zelfs Gods eeuwige kracht en goddelijkheid worden uit de schepselen verstaan en doorzien".

De Aristotelische spreuk critiseert evenzeer het empirisme, wanneer ze constateert, dat kennis met waarneming *begint.* Dit laatste woord houdt in, dat kennis niet met waarneming eindigt. Daartoe moet er eerst nog iets bij. De kennis is *kennis des verstands.*

Het dier heeft ook zintuiglijke waarneming. Echter: het ordent en classificeert de objecten niet.

Dit kan alleen de mensch, door zijn verstand. Daarmee ontdekt hij de diepe zin van de werkelijkheid en neemt deze gedachte als het eigenlijke element van kennis in zich op.

Dat zoo het subject het object kan kennen, is alleen verstaanbaar voor wie gelooft, dat het eenzelfde Logos is, die èn de werkelijkheid buiten ons èn de wetten van het denken in ons schiep en die beide in organisch verband zette met en correspondeeren liet op elkaar.

De idealisten mogen gelijk hebben daarin, dat de existentie, het bestaan der dingen, buiten ons blijft. Maar in zoover de dingen ook logisch bestaan, uit gedachte zijn voortgekomen, zijn ze ook begrijpbaar en denkbaar voor de menschelijke geest.

De Logos woont in de „buitenwereld", de Logos woont ook in

de mensch. We zouden nu het verkrijgen van kennis kunnen noemen: overspringing van de Logosvonk in de mensch op de Logos buiten de mensch. Hun verwantschap ligt in hun gelijke oorsprong, d. i. in God. *Hij is het principium essendi, het bestaansprincipe, van al het geschapene. De geschapen wereld is het uitwendig kenprinciep, de ratio het inwendig kenprinciep van alle wetenschap.*

Terwijl Bavinck rationalisme en empirisme dus beide afwijst, erkent hij in beide een element van waarheid, dat hij in een hooger verband brengt door het licht der Schrift te laten schijnen over de oorsprong onzer kennis.

2º Bavincks standpunt t. o. v. het voorwerp van onze kennis. Dit probleem is van grooter beteekenis dan het voorgaande. Hier gaat het om *de waarheid*. Bavinck kiest onomwonden partij. In het eerste deel van zijn Dogmatiek komt een hoofdstuk voor over het realisme. We lezen daar: „Indien het nominalisme het recht aan zijn zijde heeft, is het met alle wetenschap gedaan. Want één van beide: indien wij de overeenstemmende kenmerken van een groep van dingen in een begrip en een woord kunnen samenvatten, dan geschiedt dit of zonder grond en vertegenwoordigen die woorden en begrippen geen waarde in de werkelijkheid; òf de dingen gelijken op elkaar en hebben gemeenschappelijke kenmerken. In dit geval zijn de begrippen geen ledige Gedankendingen, maar de som van wezenlijke eigenschappen der dingen, en dus geen nomina maar res *). Daarom had dan ook het realisme zonder twijfel gelijk, als het de realiteit der algemeene begrippen aannam... Ze bestaan niet juist zóó, buiten ons; maar ín ieder exemplaar der soort bijzonder geïndividualiseerd en gespecialiseerd, hebben ze hun grond in de dingen en worden daaruit door de werkzaamheid van het verstand geabstraheerd." „Wie de voorstellingen naar de wetten van het denken verwerkt, verkrijgt uitkomsten, die in overeenstemming zijn met de werkelijkheid".

Niet alleen de realiteit van de algemeene begrippen handhaaft Bavinck tegenover het nominalisme, evenzeer handhaaft hij de realiteit der buitenwereld tegenover het idealisme. We kunnen dit afleiden uit het door Bavinck met instemming citeeren van een uitspraak van Dr Bruining in Teylers Theol. Tijdschrift I bl. 318—319. Het gaat hier om de vraag, of de erkentenis van de buitenwereld niet louter product van een redeneering is. Zoo moeten we ons het psychisch proces niet denken.

*) Geen namen maar zaken.

„De voorstelling komt tot ons, om het zoo uit te drukken, met het teeken der objectiviteit. Het verschil tusschen realisme en idealisme is nu niet, dat het idealisme bij de voorstelling blijft staan en het realisme daaraan iets vastknoopt; omgekeerd, het realisme neemt de voorstelling, zooals zij zich geeft, terwijl het idealisme haar van een haar oorspronkelijk eigen karaktertrek ontdoet".

En nu komen we tot het inzicht, van hoe groote beteekenis dit realistisch standpunt is.

Na bovenvermeld citaat gaat Bavinck verder: „Precies ditzelfde geldt van de godsdienstige, zedelijke, aesthetische verschijnselen; zij sluiten de realiteit van een wereld van onzienlijke dingen, van een rijk der ideeën, in. Wie dit laatste ontkent, kan ook het eerste niet handhaven".

3º Met de realiteit van het ideëele staat of valt de geldigheid van onze kennis. Want kennis bestaat uit: voorstellingen, begrippen, oordeelen en besluiten. Dit zijn alle psychische verschijnselen, die, als ze louter product zijn van de menschelijke geest, zonder realiteit, al onze kennis stempelen tot bloote fictie.

Juist het erkennen van de realiteit van geest en stof beide, van al het zijn en bewustzijn, maakt kennis mogelijk.

Zonder dogmatistisch te worden, handhaaft Bavinck het dogma als uitdrukking van de geopenbaarde waarheid. Deze openbaring is een noodzakelijk element voor het kennen, zoowel van de zienlijke als onzienlijke dingen.

Door de zonde is de oorspronkelijk zuivere, zij het dan niet complete, kennis van de mensch verloren gegaan. Het licht der rede is verduisterd. We zien nu als door een spiegel in een duister beeld. Het boek der Schepping, d. i. der ideeën Gods kunnen we niet goed meer lezen. Daardoor worden ook de onzienlijke dingen niet juist opgevat. Hulpeloos dwaalt dan ook het heidendom, dat de openbaring missen moet. Het vindt hoogstens een onbekende God. Maar waartoe en waaruit alles is, de oorsprong en het einddoel der dingen, blijft hun onbekend.

God gaf ons Zijn Woord tot een lamp voor onze voet en een licht op ons pad.

Maar ook dat geschreven Woord kan verkeerd worden gelezen en begrepen. Zoo is er waarheid in de volksterm, die aan iedere ketter zijn letter toekent.

Bavinck komt er steeds voor uit, dat hij de uitlegging van dat Woord, zooals die door de Gereformeerde Kerken, op Calvijns voetspoor is gegeven, houdt voor de juiste norm en regel voor denken en leven.

„De belijdenis van de waarheid, die naar de godzaligheid is, is

het kostelijkste goed dat we bezitten." „Deze algemeene christelijke waarheid vindt in de verschillende belijdenissen des geloofs een meer of minder zuivere uitdrukking. Evenmin als één enkele kerk, hoe zuiver ook, met de algemeene kerk samenvalt, mag één belijdenis, hoe ook naar Gods Woord gezuiverd, met de christelijke waarheid zich vereenzelvigen. Elke secte, die uitsluitend in het bezit der waarheid zich acht, kwijnt en sterft weg, als een tak, die van zijn stam is gescheurd."

Moge deze laatste uitspraak de erkenning inhouden, dat de waarheid op aarde nooit zuiver en compleet gekend zal worden, en moge hij daarom juist steeds temeer verlangd hebben naar den dag waarop hij zal kennen, zooals hijzelf gekend is, het bestaan *der absolute waarheid* handhaaft hij tegen al wat relativistisch is. Daarom gaat ook tegen scepticisme, pragmatisme en positivisme zijn scherpzinnige critiek meedoogenloos in.

Het ongeloovig vragen: „Wat is waarheid?" en de drieste uitspraak: „er is geen absoluut geldige waarheid" moeten onvermijdelijk tot agnosticisme voeren. Waar Bavinck deze consequentie van het scepticisme en positivisme doorziet, toont hij het gevaarlijke van deze stelsels aan.

Het pragmatisme loochent evenzeer de algemeen geldige waarheid. „Waarheid bestaat alleen in en voor de mensch". Zóó zou dan ieder mensch tenslotte zijn eigen waarheid hebben, zijn eigen deugd, zijn eigen godsdienst. Deze theorie is in strijd met de eenheid Gods, de eenheid van het menschelijk geslacht, de eenheid der waarheid.

Zoo tast Bavinck ieder stelsel in de wortel aan. Toch wordt hij, ook door de felste tegenstanders geprezen om de objectieve weergave der meeningen en de nobele vorm, waarin hij zijn bestrijding steeds kleedt.

Zijn critiek is immer bouwend. Daarom stoot hij zijn opponenten ook nimmer af, maar trekt, ondanks meeningsverschil, den eerlijken tegenstander steeds aan.

HOOFDSTUK VI.

DE PSYCHOLOGIE VAN BAVINCK.

„Il faut juger les écrits d'après leur dates" (Madame de Staël). Geldt deze eisch van billijkheid voor de geschriften van ieder vak van wetenschap, zeer bijzonder doet ze zich gelden op het terrein van de psychologie. Professor Heymans heeft het goed gezien, toen

hij in zijn rectorale oratie van 1909: De toekomstige eeuw der psychologie voorspelde, dat de beoefening der zielkunde in de twintigste eeuw een groote vlucht zou nemen.

Bavincks psychologische geschriften verschijnen alle in de tijd, waarin de belangstelling in zielkundige vraagstukken eerst tot kleine kring is beperkt, maar dan na 1900 al breeder terrein veroovert. We willen kort de geschiedenis van de zielkunde van de laatste tijd schetsen, om te doen zien, welke vragen achtereenvolgens aan de orde worden gesteld, om dan na te gaan, welk standpunt Bavinck ten opzichte van deze problemen innam.

De beoefening der zielkunde moge van zeer oude datum zijn en ons terugvoeren tot de aanvangen van het menschelijk denken in 't oude Griekenland, als wetenschap is zij de jongste onder haar zusters. Eerst omstreeks 1850 scheidt zij zich van de philosophie, de moeder aller wetenschappen, af, en leidt sedert een zelfstandig bestaan. Tot deze afscheiding heeft niet weinig meegewerkt het merkwaardige boek van Fr. A. Lange: Geschichte des Materialismus, waarin voor het eerst de eisch: Psychologie ohne Seele, wordt gesteld. 't Was 1857, toen dit boek verscheen.

Door de toepassing van de natuurwetenschappelijke methode op het grensgebied van lichaam en ziel was ± 1830 de zintuigpsychologie ontstaan. Haar eerste triomf was de bekende wet van Weber-Fechner, die wel in geheel het zieleleven blijkt te heerschen, doch het eerst werd ontdekt bij de atomistische beschouwing der meest elementaire psychische verschijnselen. Dit succes, gepaard met de ontdekking der specifieke zenuwenergie door Johannes Müller, verlevendigde de hoop, dat deze methodiek van het atomisme een opbouw van het bewustzijn uit zijn elementen mogelijk zou maken, die het spreken over de ziel in metaphysische zin voorgoed tot het verleden zou doen behooren. Als som der bewustzijnsverschijnselen zou het woord desnoods worden getolereerd, of de ziel al of niet een substantie was, liet men aan de metaphysica ter beoordeeling over.

Al zal later blijken, dat Lange's leuze op een dogmatistisch vooroordeel berust, we willen niet voorbij zien, dat het verschil van opinie omtrent de drager der bewustzijnsverschijnselen in de toen heerschende wijsgeerige stelsels de verbanning der ziel als een ware opluchting moest doen schijnen. De populaire en tevens bijbelsche opvatting, dat er evenveel zielen als menschen zijn, wordt bestreden door het psychisch en het physisch monisme, waarvan het eerste slechts de wereldziel kent en het laatste al het „Seelische" als afscheiding van stoffelijke functies beschouwt. Zoo liet men de „Seelenfrage" los, om zich met volle kracht op de bewustzijnsverschijnselen te kunnen werpen.

De methode van de deductie heeft dan voor goed voor die der inductie plaats gemaakt. Men jaagt naar feiten, en waar de empirie de drang niet bevredigt, wordt het experiment de methode, die tot onbegrensde mogelijkheden schijnt te voeren. Exact zal nu de zielkunde zijn, zooals totnogtoe slechts wiskunde en natuurkennis konden wezen. Een positivistisch ideaal scheen in vervulling te gaan. Positieve zielkunde was troef.

Nuchtere bezinning doet tegenover de hooge verwachtingen van exactheid in de zielkunde eenigszins sceptisch staan. We herinneren ons de rekenaar Herbart, die uitgaande van de simple idea's van Locke, met zijn voorstellingen-mechaniek geheel het psychische restloos meende te kunnen verklaren. Al willen we niet voorbijzien, dat we op didactisch terrein aan Herbart hebben te danken dat we nu verder zijn dan vóór honderd jaar, toch wijzen we op de collaps van het Herbartianisme. Alleen in de censuur van Freud vinden we nog Herbarts remming terug en ook treft ons de mechanische associatieve verbondenheid der voorstellingen bij deze beiden. Dat is alles, wat van de exacte psychologie van Herbart ons nog rest.

Ook de exacte positivistische zielkunde hield geen stand. 't Ging eerst voortreffelijk. De psychologiestudie werd vanuit het natuurlijke leven naar het kunstmatige laboratorium verlegd. Wundt werkte in Leipzig met keur van instrumenten, leerde prikkels, gewaarwordingen, emoties, het geheugen, de opmerkzaamheid en de vermoeidheid meten. Er zijn alleen bewustzijnselementen, waarin de scheppende synthese ordening en eenheid brengt. Als Wundt dan op de ontwikkelingsgedachte de nadruk legt en met zijn préempiristische theorie van de ruimteopvatting ook de erfelijkheid van eigenschapen binnen het terrein van onderzoek betrekt, volgt een lange rij van kinderpsychologische werken, waarvan Preyer in 1882 het eerste doet verschijnen. Noemen we nog Wundts voluntarisme als tegenhanger van het intellectualisme van Herbart, en zijn hang naar een teleologische beschouwingswijze in plaats van het statische en causale, dan vinden we daar reeds mogelijkheden, die bij zijn leerlingen zullen uitgroeien en straks vanuit een principiëel geheel ander gezichtspunt een aanpak der vraagstellingen zullen geven.

De afsluiting van de periode, waarin Wundt toon en richting aangaf, vinden we in Meumann's standaardwerk: Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen.

Dit werk, dat van een zeldzame energie en groot practisch inzicht getuigt, staat in het teeken van 't geloof aan de onbegrensde

mogelijkheden voor 's menschen geestelijke groei. Deze onbewezen stelling berust op de oefenbaarheid van afzonderlijke functies en het geloof in de medeoefening van andere verwante zielsdisposities. Meumann blijft evenwel bevangen in de elementenpsychologie, het inzicht in de totaliteit, de eenheid der persoonlijkheid blijft hem geheel vreemd.

Het is deze totaliteitsgedachte, die aan de psychologie zoowel een nieuwe inhoud als een nieuwe methode verleent. Als Wundts leerling Külpe en zijn school de klassieke associatie-psychologie critisch onderzoeken, blijkt dat er behalve de fameuse voorstellingen ook andere stuwende krachten komen vanuit de achtergrond van het bewustzijn. Vanuit diepere lagen wordt de stroom van het bewustzijn gericht. Men heeft het Ik ontdekt.

Deze ontdekking, die in de plaats van het axioma der elementen het axioma der eenheid van de persoonlijkheid stelt, brengt mee een accentueering van het geheel andersoortige van denken en associatie, van willen en voorstellingen-strijd. Deze denk- en wilspsychologie erkennen een „Etwas", dat élan geeft, een vraagstelling of doelstelling, die door de veelheid flitst. Gaat men de oorsprong van deze richting gevende intentie na, dan wordt de hypothese van het onbewuste onmisbaar. Men kende deze reeds uit de moderne psychotherapie, waar de nadruk op de beteekenis van het instinctieve leven werd gelegd.

Leidt dit onderzoek naar het meer somatisch gebondene in de Angelsaksische landen tot een platvloersch behaviorisme, in Duitschland werkt Stern de reeds bij Wundt geconstateerde teleologische inslag uit en komt tot zijn personalisme, dat hoewel pantheïstisch gekleurd, aan het vlakke psychologisme van de voorafgaande eeuw de genadeslag geeft. We moeten hier Sterns standaardwerk betreffende de kinderlijke ontwikkeling tot het 6e levensjaar noemen als vertegenwoordiger der ontwikkelingspsychologie, die wel sterk evolutionistische tendenties vertoont, maar ons inzicht in de problemen van de wordende mensch uitermate heeft verrijkt.

Niet slechts naar de inhoud, ook in haar methode is de moderne psychologie kenmerkend van de oude verschillend.

Na de objectieve kwam de subjectieve, personologische methode. Als Dilthey tot een scherpe scheiding van natuur- en geesteswetenschappen komt, breekt bij hem de opvatting zich baan, dat we bij de eerste causale relaties kunnen zoeken, maar dat we bij de laatste hebben te vragen naar een zinvolle structuur. Zijn leerling Spranger bouwt op deze tegenstelling voort en poneert als methodologische eischen: verstaan i. p. v. verklaren; inzicht i. p. v. inductie; structuur i. p. v. element.

De congruentie met de psychologie van het dagelijksch leven springt in het oog. Er is alleen verschil in kracht en nauwkeurigheid.

Wanneer deze methode dan al de disposities van het psychische in de structuur van een „Ganzheit" ingeordend denkt, dan is er ook weer plaats voor de eene drager van het psychische. De zielkunde zonder ziel is een anachronisme, „psychologie pure" behoort tot het verleden, want: de ziel overwint.

Vatten we nu onze beknopte weergave van de geschiedenis der psychologie als vakwetenschap samen, dan zien we de volgende begrippen: Object en methode der psychologie. Intellectualisme of Voluntarisme. Ontwikkelingspsychologie. Erfelijkheid van psychische eigenschappen. Psychologisch optimisme. Element en totaliteit. Het onbewuste. De overwinning der ziel.

We willen trachten aan de hand van deze begrippen enkele karakteristieke trekken van Bavincks psychologie in het licht te stellen.

1. *'t Object der psychologie.* Wanneer we de letterlijke verklaring van het woord psychologie als leer van de ziel ten grondslag leggen aan Bavincks zielkunde, dan hebben we daarvan een juiste omschrijving gegeven. We hebben er dan nog op te wijzen, dat we het woord ziel nemen in zijn klassieke zin. *De ziel is dan een eigene, van het lichaam wezenlijk onderscheiden zelfstandigheid, met een eigen oorsprong, wezen en duur.*

Omtrent de oorsprong van de ziel kennen we de theorieën van het pré-existentianisme, het traducianisme en het creatianisme. Bavinck wijst het eerste af, en vindt de argumenten voor de beide andere theorieën van ongeveer dezelfde kracht. Toch kiest hij voor het creatianisme met het oog op zijn opvatting van het beeld Gods en de eenheid van het menschelijk geslacht.

Wat het wezen van de ziel betreft, interesseert ons vooral de verhouding ziel-geest. Volgens de Schrift hebben we twee zijden van ons geestelijk bestaan te aanvaarden, die nu eens met het woord ziel, dan weer met het woord geest worden aangeduid. Er is dan nuance in beteekenis. Dit blijkt, als men vergelijkt: Jezus gaf Zijn *ziel* tot een rantsoen voor velen, maar: Hij gaf Zijn *geest* in de handen Zijns Vaders.

Volgens Bavinck is hier van geen twee substantiën sprake. Als geest is de ziel aan de onzienlijke, als ziel aan de zinnelijke wereld verwant. In zijn Bijbelsche en Religieuze Psychologie wijdt Bavinck niet minder dan 30 pagina's aan de menschelijke ziel, de geest des menschen en ziel en geest.

2. *De methode der psychologie.*

Psychologie is een ervaringswetenschap. Kenmerkend voor zulk

een wetenschap is, dat ze de binnen haar terrein vallende feiten zoo volledig en nauwkeurig mogelijk *constateert* en *beschrijft*, ze daarna *classificeert* en daarna de samenhang der feiten *verklaart*.

Hoe komt de psychologie nu aan feitenmateriaal? De *zelfwaarneming*, die als retrospectie meer bruikbaar is dan als introspectie, noemt Bavinck terecht de fundamenteele methode van alle psychologie.

Evenwel, kennis van één plant is geen botanie en kennis van één ziel kan geen complete psychologie leveren. Daarom moet de subjectieve methode door de *objectieve* worden aangevuld. Als bronnen krijgen we dan biografieën, karakterstudies, historische werken, vooral ook de H. Schrift. Verder ook de ontwikkelingspsychologie, de psychopathologie (door Otto Gross de microscopiek van de geest genoemd), de psychologie van de droom en van de hypnose. Aan al deze en de vele andere, hier niet genoemde vormen der objectieve methode, moeten we echter steeds weer de subjectieve methode ten grondslag leggen, daar we „de andere" slechts door analogie met onszelf kunnen verstaan.

Als derde methode bespreekt Bavinck nog de *experimenteele*, die de psychologie naar het voorbeeld van de natuurwetenschap, in haar daartoe met vele kunstig geconstrueerde instrumenten toegeruste laboratoria ging toepassen. Rombouts beschuldigt Bavinck hier van een tekort aan waardeering, dat hij meent aan Bavincks klassieke opleiding te mogen toeschrijven. Ten onrechte. Bavinck zag *te goed* in, dat de psychologie een wezenlijk ander object heeft dan de natuurwetenschap, en dat ze daarom ook met de aan de physica ontleende methoden voorzichtig moet omgaan. Hij citeert dan Heymans, die ook oog heeft voor het onuitzegbare, gecompliceerde, gevariëerde leven, terwijl de theorie altijd rechtlijnig en abstract is.

Bovenstaande drie methoden kan men samenvatten onder de algemeene naam: inductie. Daarbij mag de psychologie niet blijven staan. Achter de door inductie gevonden en gerangschikte feiten verschuilt zich een *iets*, dat niet waargenomen, alleen uit de feiten afgeleid kan worden. Zoo moet de deductie de inductie aanvullen, en is er ten slotte nog de *speculatieve, metaphysische methode*, die over de ziel en haar vermogens als verklaringsgrond der feiten haar licht doet schijnen.

3. *Vermogens*. De leer der vermogens was voor Bavinck, toen hij in 1897 zijn Beginselen der Psychologie het licht deed zien, een der meest cardinale kwesties van de zielkunde. En Kuyper prees in De Heraut dit boek zoo uitbundig, juist en vooral omdat de scholastieke vermogensleer er de grondvorm aan gaf.

Verwonderen zal dit niet, als we bedenken, dat juist de vermogensleer het eenige bolwerk tegen de Psychologie ohne Seele vormde.

Het begrip vermogen veronderstelt toch een iets, dat dit vermogen heeft. De mensch is nu geen automaat meer (denk aan l'homme machine van La Mettrie), achter alle psychische gebeurtenissen treedt het „ik" als organiseerend beginsel op. „Daarom is de bestrijding van de zielsvermogens niet een onverschillige kleinigheid. maar ze hangt met dieper liggende principia samen" (Bavinck).

De vermogensleer in zijn oudste vorm, waarin ze reeds door Aristoteles werd voorgedragen, is dichotomie. Het schema is eenvoudig. Onze ziel ontvangt indrukken uit de buitenwereld, de geschiktheid daartoe is het kenvermogen. De ziel werkt op de buitenwereld in, de geschiktheid daartoe is het streefvermogen..

Sinds de 18e eeuw komt men tot het inzicht, dat de aandoeningen evenmin tot het theoretisch kennen als tot het practisch willen mogen worden herleid, ze vormen een eigensoortige groep verschijnselen en daarmee is de trichotomie ingevoerd. Brentano wijst op het fundamenteel verschil tusschen voorstelling en oordeel en poneert daarmee een groepeering in vieren.

4. *Intellectualisme of Voluntarisme.* Bavinck is dichotomist. Dit doet de vraag rijzen, of nu aan het verstand of aan de wil het primaat toekomt. Aan de beantwoording dezer vraag danken we een der beste schetsen van Bavinck, die ons in zijn Verzamelde Opstellen bleef bewaard.

Juist hierom is dit opstel zoo belangrijk, omdat het ons een juist inzicht geeft in Bavincks latere opvatting van deze cardinale kwesties. Zoozeer handhaaft Bavinck de eenheid der persoonlijkheid, dat de onderscheiding van verstand en wil alle gedachte aan scheiding uitsluit, beide zijn kostelijke gaven Gods, en van een primaat van één van beide kan dan ook niet worden gesproken. Intellectualisme en voluntarisme beide wijst Bavinck hiermee van de hand, zijn standpunt van de functioneele neutraliteit waarborgt de prioriteit van het Ik.

Als bezwaren tegen het vermogensbegrip brengt men naar voren, dat ze als realiteiten worden gedacht, en daarna gepersonifiëerd. Dan is inderdaad het gevaar niet denkbeeldig, dat de ziel tot een soort terrein wordt verlaagd, waarop de vermogens hun spel spelen. Uit dien hoofde spreken Dr J. H. Bavinck en prof. T. Hoekstra dan ook liever van functies, doch ze hebben tegen het begrip geen bezwaren. Prof. Waterink denkt er geen oogenblik aan, om over vermogens te spreken. De indeeling der stof ontleent hij aan de drieërlei instelling, (profeet, priester, koning) die de mensch krachtens ambtelijke roeping tegenover het leven heeft.

Professor Hoekstra is trichotomist, Dr J. H. Bavinck onderscheidt vijf functies.

Hoewel de dichotomie, ook bij Bavinck, de schijn heeft, de beteekenis van het gevoel te veronachtzamen, geeft ze een noodig tegenwicht tegen de eenzijdigheid van de gevoelspsychologen (Ribot, Krüger e. a.), die gevaar loopen te eindigen met: „Gefühl ist alles, Name ist Schall und Rauch". Dan is het met alle wetenschap, ook met de psychologie, gedaan.

5. *De ontwikkelingspsychologie.*

Deze psychologie heeft als methode twee onderzoekingsterreinen. Het zijn: de ontwikkeling van een individueele mensch en de ontwikkeling van een volk of stam. De eerste heeft als voornaamste gebied de kinderleeftijd en die van de jonge mensch, de tweede ontleent haar gegevens vooral aan de ontwikkeling van primitieve volken, aan de beginstadia van de cultuur.

Het is merkwaardig, dat deze ontwikkelingspsychologie van zoo recente datum is. John Locke komt de eer toe, op het eigensoortige van de kinderziel het eerst de nadruk te hebben gelegd. Evenwel moest Rousseau in zijn dagen nog opwekken tot kinderstudie en verklaren, dat de opvoeders de kinderen stellig niet kennen. 't Was aan de laatste helft der 19e eeuw voorbehouden, hierin een kentering ten goede te doen ontstaan. Het heerschende Darwinisme was daaraan niet vreemd. Darwin zelf had door zijn studie over de emoties der primitieven het initiatief genomen tot een nieuw veld van onderzoek.

Tezelfdertijd werd, naar aanleiding van embryologische onderzoekingen, door Ernst Haeckel de biogenetische wet opgesteld. Bij het embryo van hoogere dieren vond men kenmerken van lagere dieren, en beschouwde dit feit als een zeer belangrijk bewijsmateriaal voor de evolutietheorie, die men huldigde. Haeckel formuleerde de bekende recapitulatie-hypothese: De ontogenie is een korte, snelle recapitulatie van de phylogenie, m. a. w. de ontwikkeling van ieder individu herhaalt, versnelt en verkort, de ontwikkeling van de soort.

De toepassing van deze hypothese, die door de evolutionisten gaarne als theorie van onomstootelijke beteekenis werd voorgesteld op het gebied der psychologie, leidde tot allerlei consequenties, die door Bavinck met scherpe blik werden ontdekt en doorzien. Als de strijd om het bestaan, de overerving en de aanpassing van zóó groote beteekenis zijn als deze theorie wil doen gelooven, dan is de mensch louter product van omstandigheden. Verander deze en ge verandert de mensch. Zoo voert deze leer tot de optimistische beschouwing van de almacht der opvoeding.

Dit, voorzoover we vooruit zien!

Maar zien we achteruit, dan ontdekken we, dat de menschelijke ziel eigenlijk uit de dierenziel, zelfs uit de plantenziel is ontstaan, en van deze slechts gradueel onderscheiden is.

Bavinck bestrijdt de geconstateerde feiten niet, zijn bezwaar is echter, dat men hieruit op onrechtmatige wijze tot conclusies komt, die van theïstisch standpunt veroordeeld moeten worden. Wanneer men uit de „genetische parallellen" (het woord is van Stern), die ontegenzeggelijk bestaan, zulk een verstrekkende theorie afleidt, overschrijdt men het gebied van het empirische op bedenkelijke wijze, men houdt op met wetenschap bezig te zijn, 't wordt roman. De grootsche stijl van Bavincks principiëele bestrijding van deze verstrekkende theorie is een der vele uitingen van zijn rijk polemisch talent.

6. *Erfelijkheid van psychische eigenschappen.*

Wanneer Bavinck de recapitulatie-hypothese zoo afdoende weerlegt, rijst de vraag, hoe zijn standpunt t. o. v. de erfelijkheid van psychische eigenschappen is.

Zijn oordeel stellen we temeer op prijs, omdat wel eens verkondigd is, dat de nieuwe wetenschap met haar leer der overerving (erfelijke belasting) de oude leer der erfzonde heeft hersteld en bevestigd.

De psycholoog-theoloog alleen kan dit probleem van alle zijden bezien. Bavinck bespreekt het uitvoerig in zijn Bijbelsche en religieuze psychologie.

Van welke beteekenis dit vraagstuk is, beseffen we, als we de consequenties trekken. Is de mensch *louter product van erfelijkheid,* dan is de verantwoordelijkheid niet te handhaven. *Bestaat de erfelijkheid niet,* dan krijgt Pelagius en met hem Locke en Rousseau gelijk, en komt de mensch goed en onschuldig ter wereld.

Temeer stijgt dit alles in belangrijkheid, daar de leer der erfzonde door de boven gegeven algemeene Pelagiaansche zienswijze, uit de handboeken der paedagogiek geheel is verdwenen.

Bavinck zet eerst uiteen, hoe de leer der erfelijkheid en die der erfzonde essentiëel verschillen. Steunt de eerste leer op evolutie, de tweede gaat van creatie uit. Behoort erfelijkheid tot de natuurprocessen, de erfzonde is van buiten de natuur ingekomen en ethisch van aard. Ten derde berust de erfzonde op toerekening, de erfelijkheidsleer kent geen ethische, alleen physische en psychische verschijnselen. Zoo bewegen beide zich op een eigen terrein.

Dit wil intusschen niet zeggen, dat er geen verband tusschen beide zou bestaan. Bavinck erkent de leer der herediteit als een steun van de leer der erfzonde tegen de tabula-rasa theorie in iedere vorm. De herediteit bewijst, dat wij geen individuen zijn, die

onafhankelijk naast elkaar staan, maar dat we in al onze eigenschappen mee bepaald zijn door ons voorgeslacht. Gaan we langs hun lijn terug, dan komen we bij den stamvader van het menschelijk geslacht en blijkt, hoe we physisch en psychisch en ook in religieus-ethisch opzicht zijn kinderen zijn.

Er blijft evenwel op het terrein van de overerving van eigenschappen zoo veel, dat mysterie is. Dit thema overheerscht ook het door Duitsche maatregelen opnieuw urgente sterilisatie-vraagstuk, waaraan Bavinck in de Nieuwe Opvoeding onder de titel: Rasverbetering, een korte en zakelijke beschouwing wijdt. Wel heeft men in de plantkunde de bekende Mendelsche regels, en leert de z.g.n. dominans-wet, dat bijv. uit een huwelijk van twee blauwoogigen geen bruinoogige kinderen geboren worden, maar dit alles betreft de physische eigenschappen, en dan nog wel een zeer beperkt aantal daarvan. Psychische eigenschappen zijn zoo gecompliceerd, dat geen enkele de Mendelsche regels volgt.

Afgezien van deze tot voorzichtigheid manende feiten, hebben ook godsdienst en zedelijkheid, persoonlijkheid en vrijheid bij zoo gewichtige aangelegenheid recht van meespreken. Tegenover de degenereerende macht der zonde staat de regenereerende macht der genade. De christen-denker, die met deze beide feiten rekening houdt, zal evenmin tot somber pessimisme vervallen als dat hij zich tot luchthartig optimisme verleiden laat.

Als voorbeelden van deze *optimisten* noemt Bavinck in de Nieuwe Opvoeding onzen Heymans en den Duitscher Meumann.

7. *Het optimisme* van Heymans kennen we het best uit zijn in onovertroffen vorm gegoten, rijke rectorale oratie: de toekomstige eeuw der psychologie. Zooals de 19e eeuw de natuurwetenschap tot ongekende hoogte zag stijgen, zoo moet in de 20e eeuw de psychologie het aanschijn der wereld doen veranderen. Ze kan dat, beter nog, dan de natuurwetenschap het deed. Ze zal ook meer beteekenen voor de mensch en de menschheid. Het saldo van ons leven toch wordt gevormd door 2 factoren: 1e de uitwendige omstandigheden, en 2e de reageerende persoonlijkheid.

De natuurwetenschap moge nu met haar vele gaven, die de 19e eeuw als tot één lange Sint Nicolaasavond hebben gemaakt, onze uitwendige omstandigheden op bijna magische wijze hebben omgetooverd, de neurasthenie en zelfmoord, in Duitschland euphemististisch „Freitod" genoemd, zijn onrustbarend toegenomen, wijl de cultuur de 2e factor, de persoonlijkheid, niet wijzigen kon. Dat nu is de roeping en de mogelijkheid van de psychologie. 't Zal een arbeid zijn van vele generaties, maar die komen er! Bij de voortplanting van het geslacht genieten de beteren de voorrang! De

psychische eigenschappen zijn erfelijk. Zoo sterven we, om in onze beteren te herleven. Eens zal vervuld worden de steeds weer opbloeiende hoop, die haar zuiverste uitdrukking vond in het simpele woord van den ouden mysticus: „Ich glaub, es wird noch alles gut".

De critiek op Heymans' rede vinden we in Bavinck's paedagogische werken niet. In dat opzicht stelt het hoofdstuk Rasverbetering teleur. 't Is een zeer objectieve weergave van feiten, het critisch gedeelte is te beknopt gebleven.

Toch stond Bavinck zeer critisch tegenover een zoo optimistische toekomstverwachting. Ze gaat immers uit van de onbewezen evolutie-hypothese, die in de kringen der wetenschap wel noode wordt losgelaten, doch op te onoverkomelijke bezwaren stuit, om met een goed geweten te kunnen worden gehandhaafd.

In Bavincks Dogmatiek, zijn Wijsbegeerte der Openbaring en zijn Schepping of ontwikkeling vinden we hierop een immanente critiek. Al vormen schepping en ontwikkeling niet in ieder opzicht een tegenstelling, hun eschatologieën loopen hemelsbreed uiteen. Niet door immanente zelfontwikkeling, niet langs lijnen van geleidelijkheid maar door geweldige crisis en worsteling zal eens de verwachting der geloovigen in vervulling gaan.

Terwijl Heymans van de ontwikkeling der psychologie voor heel het leven een gouden toekomst verwachtte, beperkt Meumann zich tot het terrein van de paedagogiek en didactiek. Maar daar zal dan ook de psychologische instelling in tegenstelling met de verouderde logische, begripsmatige beschouwing een revolutie veroorzaken, zooals die nimmer werd gezien. Waarin vroegere paedagogische stelsels ook mogen hebben verschild, ze kwamen alle hierin overeen, dat ze vanuit bepaalde normen deductief een stelsel opbouwden, zonder met de feitelijke gegevens van de kinderlijke natuur rekening te houden.

Nu heeft reeds niemand minder dan Immanuël Kant, in zijn Schrift Uber Pädagogik, een pleidooi voor psychologische proefnemingen gevoerd. „Men beeldt zich in", schrijft hij, „dat bij de opvoeding experimenten niet noodig zijn en dat men „aus der Vernunft" beoordeelen kan, of iets goed of niet goed zijn zal. Men dwaalt hierin zeer, en de ervaring leert, dat onze proeven dikwijls tot geheel andere uitkomsten leiden, dan we verwacht hadden."

Ook Bavinck heeft oog voor de noodzakelijkheid van psychologische onderzoekingen omtrent de faculteiten en het ontwikkelingsproces van het kind. Met het meeste in Meumann's gevolgtrekkingen en redeneeringen kan hij van harte zijn instemming betuigen. Evenwel — hij heeft zijn bedenkingen. Deze gelden de leer van de onbegrensde mogelijkheid, waarmee de menschelijke vaardigheden zich kunnen ontwikkelen, doch meer nog de over-

dreven verwachting, die Meumann van zijn systematische experimenten koestert. De psychologie is een descriptieve wetenschap. Kan dus nimmer ten grondslag worden gelegd aan een normatieve wetenschap, zooals de paedagogiek is.

We deelen deze bezwaren, doch voegen er een aan toe.

Een der kenmerken van de nieuwe psychologie is de leer van de eenheid der persoonlijkheid, en de eenheid van het psychische.

De mensch is op geen enkel oogenblik een alleen voelend, denkend of willend wezen, hij reageert met heel zijn persoon.

Het komt ons voor, dat de scherpe scheiding der functies tot in het elementaire, bewijst, dat Meumann, hoe verdienstelijk zijn arbeid overigens zij, behoort tot een school, die voorbijging.

Belangrijk is voor ons de vraag, of Bavinck dit bezwaar voorbijzag, en of dan ook zijn psychologische opvattingen niet meer de toets van onze tijd kunnen weerstaan.

Begonnen we dit hoofdstuk niet met een redelijke eisch van clementie? Uit het korte woord, dat de bewerker professor Hepp aan de 2e druk van de Beginselen der Psychologie vooraf doet gaan, vernemen we, hoe Bavinck nog op zijn ziekbed de beginselen, waarvan dit boekje uitging, onverzwakt handhaaft. Ze behielden zijn leven lang de instemming van den schrijver.

In dit „voorwoord" verraadt professor Hepp ons tevens, hoe Bavinck soms gedrukt ging onder het gevoel, voor zijn psychologie een geheel nieuwe constructie te moeten geven. We verliezen ons niet in gissingen, hoe deze constructie zou zijn geweest. We wenden ons liever tot latere publicaties van Bavinck en constateeren dan niet zonder voldoening, hoe reeds in de Stone Lectures over de Wijsbegeerte der Openbaring de Aristotelische tegenstelling „ziel en lichaam" de plaats moet ruimen voor een andere: „het Ik en zijn functies". We zullen nader zien, hoe deze nieuwe opvatting ook in zijn studie over het onbewuste en in: de overwinning der ziel, overheerscht, zoodat we overtuigd zijn, dat Bavinck het nieuwe inzicht in de totaliteit der persoonlijkheid huldigde.

8. *Het onbewuste.*

Bavincks studie over het Onbewuste vangt aan met een begripsbepaling, waarin men tevergeefs naar een definitie zoekt. Het gaat hier eer om de verhouding van het bewustzijn, het zelfbewustzijn en het zijn van de mensch. Bewustzijn en zelfbewustzijn blijken in dit onderzoek niet het wezen, doch een eigenschap van het Ik te zijn. Zoo is dan het zijn rijker dan het bewustzijn en in dat „meerdere" heeft ook het onbewuste een plaats.

Hoewel de naam: het onbewuste, van jongere datum is, zoo is de zaak, die met deze naam is bedoeld, reeds zeer oud.

In een kort overzicht van de geschiedenis van het begrip gaat de schrijver na, welke plaats het in de loop der tijden in de psychologische structuur van de mensch is toegekend. De nieuwere leer van het onbewuste wortelt in de wilsphilosophie van Schelling. Von Hartmann, wiens „Philosophie des Unbewussten" in 1869 het licht zag, erkent daarin gul, dat hij niet de ontdekker van het onbewuste is, doch slechts de gegevens nauwgezet heeft verzameld, en, niet zonder speculatie, tot een wijsgeerig systeem heeft verwerkt.Hoezeer omstreeks het midden der 19e eeuw de leer van het onbewuste „en vogue" was, kan blijken uit het bekende werk „Psyche" van den beroemden Dresdener medicus, dat aanvangt met de bekende zin, die een programma bevat: Der Schlüssel zur Erkenntnis vom Wesen des bewussten Seelenleben liegt in der Region des Unbewusstseins."

Het intellectualisme van Herbarts school en het materialisme van Moleschott, Feuerbach, Büchner en Vogt bleken niet bij machte, de idee van het onbewuste te verdingen. De stichting van de Engelsche „Society for Psychical Research" in 1882 bewijst, dat de studie der z.g.n. occulte verschijnselen uit de voorwetenschappelijke in de wetenschappelijke phase is overgegaan. De hypothesen van hen, die materialistisch georiënteerd, de telepathie meenden physisch te kunnen verklaren, brachten ons niet nader tot een aannemelijke verklaring van het wezen van dit verschijnsel. Zoo krijgt de leer van het onbewuste in de psychologie recht op steeds warmer belangstelling en geniet thans een breede behandeling.

Bavinck komt, na deze oriënteerende inleiding, tot zijn groepeering en beschrijving der verschijnselen. Zijn logische geest ordent de verschijnselen in vijf gebieden. Ze zijn: het physiologisch-onbewuste, het psychisch onbewuste, het niet-meer bewuste, het subconscious en het occulte. Er is hier een zich al verder verwijderen van het somatische.

Het eerste gebied omvat de automatismen en de reflexen, die daarin verschillen, dat de eerste hun prikkel in het orgaan zelf, de andere buiten het organisme hebben. Bavinck acht ook de reflexen geheel van het bewustzijn onafhankelijk. Dat dit niet geheel juist is, blijkt uit het feit, dat de snelle beweging van een vreemde hand voor onze oogen wèl, die van onze eigen hand geen reflexorische ooglidbeweging ten gevolge heeft. Daar de prikkel dezelfde is, speelt het bewustzijn toch blijkbaar een rol.

Onder het psychisch onbewuste vat Bavinck samen al de aangeboren hebbelijkheden, als instincten, vermogens, disposities, neigingen. „Zonder dat wij het willen of weten, werkt al dat onbewuste in ons bewuste leven in en geeft er richting en leiding aan".

„In het onbewuste, in de ziel zelve met al wat haar aangeboren is, ligt de wortel van 's menschen persoonlijkheid; ziel en bewustzijn vallen volstrekt niet saam; het zelf is veel rijker dan het ik".

Na deze habitus innati, onze aangeboren eerste natuur, is er ook nog de habitus acquisiti, een door gewoonte als 't ware verkregen tweede natuur. We zouden hier van aangeleerde reflexen en aangeleerde instincten kunnen spreken.

Onder het „subconscious" bespreekt Bavinck de slaap en het droomleven, de hypnose en enkele vormen van psychische afwijkingen, terwijl het occulte al die verschijnselen omvat, die het studieobject van de parapsychologie zijn. Hier verheft zich het onbewuste tot een vraagstuk van wereld- en levensbeschouwing. De psychomonist Heymans verklaart de mogelijkheid van het invallen van de gedachten van den een bij den ander uit het feit, dat ze stammen uit een beide omvattend hooger bewustzijn. De leer van een dieper en hooger „Zelf" neemt zelfs de vorm van een religie aan.

In enkele korte conclusies geeft Bavinck zijn eigen standpunt weer. Belangrijk is daarin vooral een samenvatting van de leer der Heilige Schrift over het onbewuste leven. Met Dr Kuypers zijn we van oordeel, dat de 4e conclusie, die het ongewenscht vindt, een bijzondere leer van het onbewuste op te stellen, in onze tijd niet ongewijzigd kan worden gehandhaafd. Daartoe is deze leer voor de paedagogische zielkunde van een te groot belang.

Moge de voortgang van het psychologisch onderzoek gedurende het laatste decennium alzoo een grooter beteekenis van het onbewuste aan het licht hebben gebracht, dan Bavinck geneigd was, daaraan toe te kennen, we zijn niettemin zeer dankbaar, dat we ook deze studie mogen bezitten. Ze getuigt, hoe Bavinck de ontwikkeling der wetenschap, zelfs tot op de grensgebieden van het biologische eenerzijds en het occulte anderzijds waardeerend en critisch volgde. Maar bovenal belangrijk achten we, dat Bavinck de wortel van 's menschen persoonlijkheid zoekt in het onbewuste.

9. *De ziel overwint.*

Het begrip persoonlijkheid wordt door Bavinck geaccentueerd in zijn rede: de ziel overwint. Deze titel is ontleend aan het bevrijdingswoord, dat Dr Van Ginneken in zijn „Handboek der Nederlandsche Taal", als banier vooropdraagt: Psychè nikai !

Deze rede, die de teleurstelling van de materialistische levensbeschouwing in de philosophie schetst, teekent daarna de overwinning van het hoogere zieleleven in de levensontwikkeling van de mensch. Hier treedt weer de beteekenis van het „Ik" naar voren,

dat eigenaar is van verstand en wil, dat zelfbewustzijn en zelfbepaling bezit. „Als persoon gaat de mensch boven zichzelf uit, aanschouwt en kent, regeert en leidt hij zijn eigen wezen, wordt hij zijn eigen meester en heer". „Het is de ziel die als persoonlijkheid de zinnelijkheid overwint en aan het geestelijke en eeuwige deel krijgt."

't Is deze ziel, die het ééne subject van de psychische werkzaamheden is, en als substantie gedacht, eigen scheppende spontaneïteit bezit.

We achten hiermee voldoende in het licht gesteld, dat Bavincks laatste psychologische geschriften ons het overtuigend bewijs leveren, dat zijn latere opvattingen, mogen ze dan wat het principiëele betreft naar eigen getuigenis onveranderd zijn gebleven, de invloed der moderne onderzoekingen hebben ondergaan. De elementen-psychologie wordt door hem achtergesteld bij de leer van het ééne subject, zoodat de persoonlijkheids-gedachte tot haar volle recht komt.

Zoo ging Bavinck ook hier met zijn tijd mee.

HOOFDSTUK VII.

DE PAEDAGOGIEK VAN BAVINCK.

Als men de paedagogische literatuur van het eind der vorige eeuw eens opslaat, wordt men getroffen door de zeldzaam vernuftige wijze, waarop men het toen klaarspeelde, de philosophische ondergrond van de vraagstukken weg te doezelen.

Vooral de schrijvers van examenboeken hadden het in deze kunst verbijsterend ver gebracht.

Sedert het onderwijs staatsmonopolie was, had verlicht despotisme in bond met deïstische geloofsopvattingen, de Nederlandsche staatsschool verneutraliseerd en de examens waren op deze neutraliteit ingesteld.

De bijzondere onderwijzers, die zich voor deze examens voorbereidden, putten hun opvoedkundige wijsheid uit bronnen, waarin omtrent de grondvragen van de opvoeding met geen woord werd gerept. Toch is „paedagogiek een wijsgeerig vak en hangt ten nauwste met theologie en philosophie samen. De geschiedenis der opvoeding en van hare theorie bevestigt dit bij alle volken en in alle tijden. Theologen en wijsgeeren zijn het daarom vooral, die zich met het probleem der opvoeding hebben bezig gehouden."

Het hooge plan, waarop volgens dit aan Bavincks rede: „Rich-

tingen in de paedagogiek", ontleende citaat de paedagogiek staat, was vreemd aan de fin-de-siècle-periode, die we boven noemden. Op het terrein der andere wetenschappen dacht men meer in de diepte. Daar werd de groote vraag naar wat achter de verschijningswereld schuilt, met groote energie doorvorscht. Evenwel, zonder tot een bevredigend resultaat te leiden.

Als karakteristiek van deze periode noemt Bavinck dan ook het ontbreken van een „einheitliche" wereld- en levensbeschouwing. De diepe ontevredenheid met al het bestaande had geleid tot een streven om te komen tot een nieuwe religie en een nieuwe moraal, een nieuwe kunst en wetenschap, een nieuwe school en een nieuwe paedagogiek. Toen Bavinck dit streven op het terrein der levensaanschouwing had ontdekt, gaf hij in 1904 in zijn bekende rectorale oratie een kostelijk pleidooi voor de waarheid en schoonheid der Christelijke Wereldbeschouwing.

Geldt het in deze rede een *algemeene* karaktertrek van die tijd, in de Paedagogische beginselen, die in hetzelfde jaar verschenen, wordt hetzelfde streven nagegaan op het *speciale* terrein van de Paedagogiek. Zonder te trachten, de rijke inhoud van dit meesterwerk in een overzicht samen te vatten, willen we pogen enkele hoofdpunten naar voren te brengen.

Om den schrijver recht te doen, vragen we alle aandacht voor de *titel* van het werk. 't Gaat om principia. 't Is een bestrijding van de „moderne" en een verdediging en uiteenzetting van de Christelijke beginselen. We kunnen dus een polemisch en een thetisch gedeelte verwachten. De historische instelling van Bavinck, die door de overtuiging wordt gedragen, dat men ook beginselen het best leert kennen, als men hun ontstaan opspoort en hun ontwikkeling nagaat, maakt, dat ieder hoofdstuk behalve een polemisch en thetisch, ook een historisch gedeelte bevat.

We onderscheiden bij de opvoeding:

1e. een doel, waartoe we opvoeden.
2e. een uitgangspunt, waar de opvoeding aanvangt.
3e. een weg (= methode), die van het uitgangspunt leidt naar het doel.

Na een algemeene inleiding krijgen we dus 3 hoofdstukken: I. Doel. II. Uitgangspunt. III. Methode der Opvoeding.

Inleiding.

„A quoi sert l'enfance?" vraagt Claparède in zijn veelszins merkwaardig standaardwerk: Psychologie de l'enfant. En hij antwoordt, dat het kind niet zoozeer een incompleet mensch is als wel een candidaat. 't Eigenaardige van de kinderleeftijd is niet gebrek aan weten en kunnen, maar dorst naar weten en kunnen.

't Is deze gedachte die in de leiding van Bavincks werk domineert: „Van alle schepselen op aarde wordt de mensch het meest hulpeloos en hulpbehoevend geboren". Terwijl het dier wel dresseerbaar, niet opvoedbaar is en de engel in eens en volwassen werd geschapen, staat de mensch tusschen dier en engel in. Omdat hij meer dan het dier is, is opvoeding *mogelijk*. Omdat hij niet volmaakt geschapen werd, is opvoeding *noodzakelijk*.

Deze opvoeding is er nu in ruimere en in engere zin. De laatste is opzettelijk, de eerste geschiedt door de ontelbaar vele factoren, die onopzettelijk inwerken op het leven van een kind. Reeds tachtig jaren geleden zag de Herbartiaan G. Waitz volgens het vierde hoofdstuk van zijn „Allgemeine Pädagogik", dat het werk van deze „verborgene Miterzieher" allerminst een onverdeelde zegening is. Assimilatie aan en door het milieu is alleen dan een voordeel, als dat milieu te loven valt.

De opvoeding *in engere zin* moet dikwijls het werk van de opvoeding *in ruimere zin* neutraliseeren, bestrijden.

Bavinck definiëert nu opvoeding als *„de leiding en vorming, welke door de volwassene aan de onvolwassenen ten koste wordt gelegd, opdat zij straks kunnen optreden als menschen in den waren zin des woords."*

Volgens deze definitie houdt met het volwassen zijn de opvoeding op. Ten onzent is Kohnstamm van andere gevoelens. Volgens hem is er geen enkele reden, de opvoeding tot een leeftijd te beperken. De mensch is immers nooit af, derhalve zal de opvoeding steeds doorgaan. Hiertegen is terecht wel opgemerkt: wanneer er altijd en overal wordt opgevoed, dan wordt er nooit en nergens opgevoed. De wetenschap der opvoeding is dan geworden tot een maatschappij-leer en heeft opgehouden een zelfstandige wetenschap te zijn met een eigen object.

We raken hier de vraag, of opvoedkunde een wetenschap is. Bavinck wil deze naam toekennen aan dat deel der paedagogiek, dat ons *het doel, de voorwaarden en normen der opvoeding doet kennen*. Zoodra de paedagogiek over de toepassing gaat spreken, is zij *een kunst*. Zoo onderscheidt Bavinck dus een wetenschappelijke basis en een daarop gebouwde technologie. De eerste verzamelt de verschijnselen, die uitingen van de opvoeding zijn, in alle tijden en bij alle volken. Uit deze feiten zoekt zij het algemeen geldige en hoopt zoo tot inzicht in het wezen der opvoeding te geraken. Daarbij komt echter de vraag naar de oorsprong, het wezen en de bestemming van de mensch naar voren. Deze kennis is uit geen ervaring af te leiden. Zoo moet de paedagogiek dus haar

inhoud ontleenen aan religie en ethiek, aan theologie en philosophie eenerzijds en anderzijds aan physiologie, psychologie en sociologie. Het zijn de z.g.n. grond- en hulpwetenschappen van de paedagogiek.

De paedagogiek, die met de Schrift niet rekent, ontleent hare beginselen aan de wijsbegeerte van de dag. *„Christelijke paedagogiek zegt, wat naar des Heeren Woord de mensch is, welke bestemming hij heeft en hoe hij daarheen geleid wordt".*

Resumeerende vinden we dus, dat het in de inleiding gaat in § 1—3 over: Opvoeding; in § 4—6 over: Opvoedkunde.

Belangrijke onderdeelen zijn in: I. de mogelijkheid en noodzakelijkheid en het begrip der opvoeding, deze in ruimere en engere zin. De laatste omvat ook 't onderwijs; II. De waarde en beteekenis der opvoedingswetenschap. Paedagogiek en Wereldbescchouwing.

I. *Het doel der Opvoeding.*

Het heeft bevreemding gewekt, zelfs critiek uitgelokt, dat Bavinck het opvoedingsdoel aan het uitgangspunt vooraf laat gaan. Men acht de omgekeerde volgorde meer logisch, wijl meer natuurlijk.

Voor Bavinck heeft echter niet het primaat, wat het eerst komt in tijdelijke zin, maar wat het meest belangrijke is.

„Bij de opvoeding komt alles *in de eerste plaats* aan op *het doel*, dat men zich met haar voor oogen stelt. De bestemming beslist over den weg, die ingeslagen moet worden." Heeft niet Murray Butler in „The meaning of education" gezegd, dat de degelijkheid van onze opvoedingstheorie afhangt van de degelijkheid van ons mensch- en levensbegrip?

Zoo worden dan de opvoedingsidealen, waarover dit hoofdstuk handelt, beheerscht door de godsdienstige of wijsgeerige wereldbeschouwing. Het geeft eerst *de historie* van het opvoedingsdoel in vogelvlucht, waarop een principieele beoordeeling volgt. Als dan de conclusie luidt: alle ondeugdelijk, wordt het ideaal der Christelijke opvoeding in zijn wijde strekking beschreven.

Bavinck begint met de karakteristiek van het doel der opvoeding bij de volken der oudheid, waartusschen Israël een eigen plaats inneemt. Eindigt de ontwikkelingsgang bij de klassieke volken in humanitas, in algemeen-menschelijke beschaving, in Israël zijn de „verba et gesta Deï", de woorden en daden Gods de grondslag van alles, wat bestaat en geschiedt. Hier blijft de opvoeding nationaal, en is door en door religieus en theocratisch.

In deze oude wereld, met haar judaïstische en paganistische elementen, komt nu het jonge Christendom en worstelt zijn titanenstrijd, om het groote goed, dat Christus op aarde bracht, tot

gemeengoed van al de volken te maken. Het brengt aan deze wereld de schat der absolute waarheid, die niet vrucht was van menschelijk onderzoek, maar van Goddelijke openbaring.

In deze kernwaarheid brengt de Christelijke religie een organiseerend beginsel, dat een middel tot concentratie van alle onderwijs en opvoeding vormt.

In de derde plaats heeft ze ons geschonken de juiste blik op heel het natuurlijke leven.

Het contact tusschen het Christendom eenerzijds en het klassicisme en judaïsme anderzijds, bracht vooral door de eenheid van taal het gevaar van nivelleering mee. Toen dit gevaar zich in de vorm van wereldgelijkvormigheid onder de geloovigen openbaarde, trokken ernstige vromen in de eenzaamheid zich terug. Zoo ontstond het ascetisch levensideaal, dat wereldmijding voor wereldwijding in de plaats stelt. Men vergeet, dat God Adam in een weeldehof plaatste en Abram rijk maakte. Het evenwicht tusschen natuurlijk- en genadeleven wordt verbroken ten koste van het eerste. Tot de natuur haar rechten herneemt en zich in ongebonden kracht verheft. Als 't ascetisme en piëtisme van de menschen „leider nur Christen" (Schiller) gemaakt heeft, komt het oude ideaal van de humanitas weer boven. „'t Niets menschelijks vreemd" wordt de leuze, die een vergoelijking wordt van het al te menschelijke, dat wel geen opvoedingsideaal, doch levensrealiteit werd.

Het humanistisch opvoedingsdoel gaat in twee richtingen uiteen. Het intellectualistisch humanisme zweert bij de leuze van Socrates, die kennis tot deugd proclameerde, terwijl het ethisch intellectualisme de goede wil als hoogste waarde erkent.

Hoe men 't neme, de volmaking der persoonlijkheid, òf door het verstand, òf door de wil, blijft het doel van de opvoeding. Pestalozzi hoopt door „harmonische Ausbildung aller Kräfte" niet minder te bereiken dan „Veredelung des Menschengeslechts". Het humanisme doet een consequente aanval op de christelijke levensgedachte. Voor het theocentrisch komt een anthropocentrisch levens- en opvoedingsdoel.

Tegen het Middeleeuwsch ascetisme kwam ook een andere richting in verzet, n.l. het realisme. Met reformatie en renaissance maakte het een eind aan de Middeleeuwen. De scholastiek had Schrift- en natuuronderzoek beide veronachtzaamd.

Nu bracht de Renaissance, die in haar eerste periode vooral philologisch was, met de studie der klassieken ook de studie van de Bijbel naar voren. Zoo bereidt de renaissance de reformatie voor, die evenwel niet philologisch, maar theologisch Schriftonderzoek wil. Het realisme komt in de physische periode van de renais-

sance op. Dan wendt men zich niet meer naar de klassieken, de overlevering, maar ziet vooruit. Niet de boeken, maar de dingen zullen de leermeesters zijn. De Middeleeuwen hadden niets nieuws gebracht. Het realisme voelt dit tekort, men gaat zoeken naar een „ars inveniendi", een uitvindkunst.

„De lichten drijven boven" spot Bacon van Verulam, als hij Aristoteles' gezag naar beneden haalt. „Vox populi, vox Deï" moge goed zijn op godsdienstig of politiek terrein, de ware wetenschap ruimt alle idolen op, ook alle overgeleverde weten. De nieuwe wetenschap zou aan de bevordering der cultuur, aan de veredeling der menschheid, aan de volmaking der maatschappij dienstbaar worden gemaakt.

Deze richting bracht ook in de practijk en theorie der opvoeding belangrijke wijziging. Aan de oude school verwijt ze het kweeken van onmondigen, die aan de leiband van het gezag loopen. Woordenkramerij, verbalisme, formalisme, scholasticisme waren de gebreken van de oude opvoeding.

Dit moet anders worden. 't Moet voortaan alles gaan naar de orde en loop der natuur, luidde een grondstelling van Ratichius. De beste methode is die, welke bij de natuur aansluit, zei Comenius. Zoo wordt aanschouwing verheven tot fundament van alle kennis.

Bavinck vervolgt deze gang der historie tot op onze tijd. Het realisme bereikt pas zijn zegepraal door de Fransche revolutie, de evolutieleer van Darwin en het socialisme van Marx. De radicale realisten, de z.g.n. Reform-paedagogen, willen als met een zondvloed al het oude wegstormen en met „nieuwe huwelijken, nieuwe huizen, nieuwe scholen, een nieuwe maatschappij, een nieuwe godsdienst en een nieuwe moraal" scheppen een nieuwe toekomst, waarin alles ideaal zal zijn! „Zukunfts-pädagogik"!

Na de geschiedenis: *de polemiek.*

In bijzonderheden, dat geeft Bavinck gaarne toe, valt er in menig opzicht van de nieuwe theorie zelfs nog te leeren en winst mee te doen. Maar Bavinck schrijft over beginselen, en bestrijdt haar daarom principiëel.

Al stemmen al de richtingen in de nieuwe opvoeding daarin overeen, dat ze de mensch autonoom verklaren en hem tot „Selbstzweck" der opvoeding maken, er zijn in die richtingen onderling weer zeer merkwaardige controversen. We noemen twee slechts. Individu of gemeenschap, humaniara of realia?

Er zijn krachtiger gronden ter bestrijding van 's menschen autonome levenshouding. Is hij geen schepsel? Dan is autonomie, religieus gesproken, afgoderij en in wetenschappelijke zin leugen en onverstand.

Ook voelt de mensch zich burger in een hooger rijk, van onzienlijke en eeuwige dingen. Van nature erkent de mensch heteronomie. De Gods-idee is in hem ingeplant. Met zulke grondfeiten moet de opvoeding rekening houden en dat doet het Christelijk opvoedingsideaal.

Dit is: *menschen te vormen tot menschen Gods, die tot alle goed werk volmaaktelijk zijn toegerust.* (2 Tim. 3 : 17).

Hiermee hebben we de samenvatting van *het thetisch gedeelte* van het hoofdstuk.

De ziel is van nature christin. Zoo leert de werkelijkheid. Maar de christelijke religie leert meer. Zij biedt verzoening van 's menschen schuld, vrede voor zijn hart, rust voor zijn conscientie. De vele tegenstellingen, die in de nieuwe opvoedingstheorie vijandig tegenover elkaar staan, worden in het Christelijk ideaal volkomen verzoend.

Niet altijd is de hoogheid van dit ideaal ten volle in het oog gehouden. Zoo zagen we reeds de afdwaling van het ascetisme, waartegen humanisme en realisme hun stem verhieven. Trad het practicisme in de vorm van wereldgelijkvormigheid op, dan boden ascetisme en piëtisme weer heilzaam tegenwicht.

Het zuiverst is de harmonie van het Christelijk ideaal nog gegrepen en vastgehouden in de Gereformeerde kerk en belijdenis. Gereformeerd beginsel eischt, dat niet, zooals in het humanisme en realisme, de mensch als doel en middelpunt der opvoeding wordt beschouwd, maar de eene mensch is schepsel Gods. Daarom kan 't hooge ideaal eener christelijke opvoeding worden samengevat in de trilogie: Godsvrucht, wetenschap en beschaving.

Herbart heeft, schrijvende over het doel der opvoeding, gezegd: „Was man wolle, in dem man erzieht, das richtet sich nach dem Gesichtskreise, den man zur Sache mitbringt."

Het hier besproken hoofdstuk stelt Herbart in het gelijk. Het gaf het doel der opvoeding, zooals de paedagogen aller eeuwen het zich, al naar hun „Gesichtskreise", vormden. Het werd gekeurd en afgewezen. Ook Bavinck ontleent zijn doel aan zijn „Gesichtskreise". En daarom ziet hij de mensch als Gods beeld en gelijkenis, de mensch, wiens Goddelijke adel verplicht tot een wandel voor Zijn aangezicht in oprechtheid en waarheid.

II. *Het uitgangspunt der Opvoeding.*

De opvoeding van de mensch onderstelt kennis van de mensch. Bij ieder mensch staan we voor een zieleleven, dat in veelheid en complicatie van verschijnselen de zichtbare natuur om ons heen

nog overtreft. Daarom is er veel studie noodig, om in deze chaos eenige orde te brengen.

De psychologie moet ons leeren, wat er bij de geboorte in het kind zit en wat er van buiten wordt ingebracht.

Zoo is een deugdelijke psychologie voor de paedagogiek een onmisbare hulpwetenschap.

De oudere psychologie had als methode de zelfwaarneming, concludeerde uit de waargenomen verschijnselen tot de natuur van de ziel en liet over oorsprong, wezen en bestemming van de mensch het licht der bijzondere openbaring vallen.

De nieuwere psychologie beperkt zich tot de verschijnselen, wil van geopenbaarde waarheden niet weten en verwijst de studie over het wezen der ziel naar het terrein der metaphysica.

Omdat we in het vorige hoofdstuk van dit boek Bavincks psychologie meer uitvoerig beschreven, kunnen we ons hier bekorten.

Als onderstellingen, van welke de moderne psychologie uitgaat, schenkt Bavinck hier vooral aandacht aan het evolutie-beginsel en de tabula-rasa-theorie.

Tegenover het eerste wordt gehandhaafd de leer van de schepping des menschen naar Gods beeld. Zoo kunnen we ook spreken van de majesteit van het kind, maar in hoogere zin dan de moderne psychologie zulks bedoelt. Tegenover de ontkenning van wat Kant heeft genoemd het „radical Böse" in den mensch, stelt Bavinck de leer van de erfzonde, volgens Diesterweg het gewichtigste vraagstuk der opvoeding.

Bij de erkentenis van zonde en schuld mag de Paedagogiek evenwel niet in somber pessimisme blijven staan. Even ernstig als het onloochenbare feit der zonde, even verheven is het ingeschapen zedelijk ideaal in de mensch.

En daar hebben we het conflict. We moeten, maar we kunnen niet. Hoog is het ideaal, diep is onze val.

Kants zelfverloochening is onmogelijk. Er is maar één oplossing: het Kruis van Golgotha. „De paedagogiek, die dit Kruis veracht, weet niet, wat zij doet. Zij versmaadt de lamp voor haar voet, het licht op haar pad en wandelt in duisternis rond."

Behalve een leer van ellende is er ook de leer van verlossing en dankbaarheid. Er is niet alleen zonde, er is ook genade.

Deze genade is er, naar Gereformeerde opvatting, in tweeërlei zin.

Ten eerste een algemeene genade, die ons verklaart, hoe er nog zooveel natuurlijk en zedelijk goeds in de mensch is overgebleven.

Ze beteugelt de doorwerking der zonde in alle mensch en menschheid, en kroont aller leven met de vele goede gaven en volmaakte giften, die van den Vader der lichten afdalen.

De rijkste genade is de bijzondere genade, die door wederge-

boorte en bekeering, die hoogste gaven van Gods welbehagen, het kind brengt in gemeenschap met Christus. De doop is van deze genade zegel en onderpand. Zoo kan de Christelijke paedagogie menschen Gods *vormen*, omdat ze er *zijn*. Het ideaal der Christelijke opvoeding is dan ook tastbaarder, reëeler, dichterbij dan alle oude en nieuwe utopieën, want het *wordt* omdat het *is*, en het *zal zijn*, omdat het *was*.

III. *De methode der Opvoeding.*

Methode beteekent: weg. Nu we het doel en het uitgangspunt der Christelijke opvoeding beide leerden kennen, blijft er, om het wezen der opvoeding te verstaan alleen nog over het bepalen van de weg, die beide verbindt.

Men kan de keuze van de leerstof op twee wijzen bepalen, n.l. door op de *waarde der leerstof* te letten of door ze te doen afhangen van de *belangstelling van het kind*.

Om twee moderne termen te gebruiken: „vom Gegenstand aus" of „vom Kinde aus". In Bavincks taal is dit: het *objectieve* of het *subjectieve* gezichtspunt.

Bavinck vermijdt alle eenzijdigheid, die zooveel scholen en stelsels kenmerkt, door met beide gezichtspunten te willen rekenen. Evenals het doel der opvoeding wegens zijn grooter beteekenis aan het uitgangspunt vooraf ging, zoo gaat ook hier het objectieve voorop en handelen de paragrafen 32—40 over de vraag, wat *de leerstof* in haar geheel en in hare verschillende vakken van de methode te zeggen heeft, waarna in 41—55 de eischen, welke door *het kind* aan de methode gesteld worden, nader worden bezien.

De combinatie van de objectieve en subjectieve gegevens maakt het mogelijk, de factoren, die bij het vaststellen van een leerplan in aanmerking komen, op hun juiste waarde te schatten. Het begrip *Concentratie* vertegenwoordigt hier een goede gedachte, die juist op Christelijk standpunt ten volle tot haar recht kan komen. Daar in het tweede deel van het hoofdstuk weer een drietal onderwerpen speciaal naar voren komen, krijgen we het volgende schema.

De methode	1. De leerstof en de methode.	
	2. Het kind en de methode	*a.* Gezag.
		b. Aanschouwing.
		c. Tucht.
	3. Concentratie.	

1. *De Leerstof*. Vóór de reformatie overheerschte in de leerstof het religieuze element. Boeken bestonden niet, handschriften waren duur. De beroepen eischten geen theorie, men leerde ze al doende. Wel lagere scholen, doch geen eigenlijk volksonderwijs kende men in de Middeleeuwen.

Vele waren de verdiensten der Reformatie t.o.v. het onderwijs. Op haar scholen was het godsdienstonderwijs centraal.

Heel anders was dit bij het gelijktijdig optredende humanisme, dat zijn ideaal aan het klassieke verleden ontleende en eveneens bij het realisme, dat zich met beide voeten in het heden plaatst. Het humanisme met zijn sterk idealistische tendenzen moet het hoe langer zoo meer afleggen tegen het utilistisch georiënteerde realisme. En het utilisme maakt de mensch autonoom.

Daarom neemt het Christendom een principiëel ander standpunt in.

Christus heeft ons in zijn persoon, zijn woord en werk een onvergankelijke waarheid geschonken, die *doel* en tevens *middel* der opvoeding kan zijn. Doel, want de waarheid is waard, dat we haar zoeken met inspanning aller krachten, ze trouw bewaren en aan het nageslacht overleveren. Middel, want al de geïnspireerde Schrift is nuttig tot leering, tot verbetering, tot onderwijzing, die in de rechtvaardigheid is, opdat de mensch Gods volmaakt zij.

Bovendien heeft de Christelijke religie zich allengs met heel het menschelijk kennen en kunnen in verbinding gesteld, dit alles geassimileerd, en heeft daardoor de onderwijsstof tot een organische eenheid verbonden. Moge de hoogeschool nu een strenge vakindeeling der stof kennen, voor de lagere school is Gesamtunterricht gewenscht. Daarbij kan de organische eenheid der leerstof zoo lang mogelijk bewaard blijven. In het middelpunt staat het godsdienstonderwijs, waaromheen zich eerst de taalkundige, daarna de natuurkundige vakken groepeeren. Eindelijk komen dan nog de handenarbeid en lichamelijke oefening, waarvan de Christelijke religie de rechte waarde erkent en waaraan ze daarom wijding geeft.

De leerstof kon nu op drieërlei wijze worden onderwezen. We hebben de deiktische, de acroamatische (= monologische) en de erotematische (dialogische) methode.

Deze laatste heeft velerlei vorm, één daarvan is de heuristische, die door vele paedagogen wordt voorgetrokken, soms als de eenig deugdzame beschouwd. Ten onrechte. 't Is oneconomisch vermorsen van tijd en energie, als men met veel moeite laat zoeken een waarheid, die men ook eenvoudig kan meedeelen. Ook is 't zelf vinden mee bepaald door 't aanwezige apperceptiemateriaal. Met name geldt dit van het onderwijs in de religie en geschiedenis. Hier is het woord het universeele onderwijsmiddel.

Uit reactie tegen het verbalisme verlangde Comenius, dat de aanschouwing der dingen meer op de voorgrond zou treden. Door Pestalozzi werd deze deiktische methode om haar formeele waarde tot het absolute fondament van alle kennis. De Nederlandsche paedagoog Rijkens, plus royalist que le roi, propageerde Pestalozzi's onklare ideeën met zulk een overdreven eenzijdigheid, dat hij aanschouwing tot uitgangspunt van alle onderwijs wilde verheffen. Hij meende zelfs, dat de lagere-school-natuurkennis de mensch er toe brengt, niets aan te nemen op gezag. Zoo gaat ze het bijgeloof tegen en bewaart de mensch voor veel onrust en dwaasheden. Bavinck komt later op deze Aufklärungs-zotternij terug, volstaat hier met de eisch, dat ieder vak, zelfs ieder onderdeel van een vak zijn eigen methode eischt. Zoo zijn we boven de eenzijdigheid van de alleen-kennis-gevende methode verheven.

2. *Het kind en de methode.*

Evenals de moderne *didactiek* fout gaat in de eenzijdigheid van haar methodekeuze, vom Gegenstand aus, zoo dwaalt de moderne *paedagogiek* evenzeer, als ze „vom Kinde aus" haar ideeën ontwikkelt.

In vroeger tijd rustte alle onderwijs op twee zuilen: autoriteit en piëteit. De onderwijzer was de uitdeeler van een geestelijk goed, dat hij door het woord aan het nageslacht overleverde. Daarbij paste de acroamatische methode. Eerste deugd van de leerling was gehoorzaamheid.

Sedert de 18e eeuw heeft deze oude school veel onbillijke critiek moeten verduren. Heeft ze niet een geslacht helpen vormen, groot in de raadzaal, groot op het gebied van wetenschap en handel, in geestkracht, moed, beschaving en vrijheidszin.

Volgens de Reform-paedagogen moet er van die oude opvattingen niets overblijven: geen gehoorzaamheid, geen geloof op gezag, geen strenge tucht.

Als reactie tegen nivelleerende invloeden is er in deze nieuwe richting wel een en ander op te merken, dat waardeering verdient. Maar de beginselen zijn verwerpelijk.

a. Het gezag.

Allereerst is er de fundamenteele, allesbeheerschende quaestie van *het gezag*. Er is juridisch gezag (gezag van rechtswege) en zedelijk gezag (inhaerent aan ieder, die ergens meer dan anderen verstand van heeft).

De Revolutie erkent slechts dit laatste, voorzoover de verstandelijke meerderheid van den gezaghebber, door den onderdaan of het kind wordt erkend.

Wie aan God gelooft, eert in alle levensverhoudingen Zijn voor-

zienig bestel, en heeft in die zedelijke wereldorde een grondslag waarop hij verder arbeidt. Deze orde wijst aan onderwijzer en kind een eigen plaats, waarin beide hun rechten en plichten hebben, waarover Goddelijk bestel waakt.

b. De aanschouwing.

Zooals de moderne paedagogiek niet wil, dat het kind gehoorzaamt op gezag, zoo mag het evenmin gelooven op gezag. Voor het woord moet dan ook de aanschouwing in de plaats worden gesteld. Bavinck ontwikkelt hiertegen de volgende bezwaren. Aanschouwing, noch in zijn enge zin van waarneming door het oog, noch in de ruimere van waarneming door zooveel mogelijk zintuigen, kan fundament van onderwijs zijn. In de eerste plaats nemen we slechts een gering deel van de wereld rondom ons waar. Van het ethische, religieuze en historische is de voornaamste inhoud van ons weten door mededeeling, niet door aanschouwing verkregen. Grooter bezwaar is, dat er een essentiëel verschil bestaat tusschen waarneming en kennis.

„Anschauungen ohne Begriffe sind blind" (Kant). De voornaamste inhoud onzer kennis is niet voor aanschouwing vatbaar.

In de roep om aanschouwingsonderwijs en aanschouwelijk onderwijs, die zelfs met de eisch van schoolwandelingen en schoolreizen komt, vindt Bavinck veel overdrijving en misverstand. Maar daarnaast wijst hij gaarne een element van waarheid aan. En dit ligt in de zinspreuk die leert, dat alle kennis des verstands met de zinnelijke waarneming begint.

In een breede toelichting van deze spreuk betoogt Bavinck, dat het woord en niet de zaak het voornaamste middel van onderwijs is. Het beeld komt er bij ter illustratie en verduidelijking.

Ook de ontwikkelingspsychologie van het kind bevestigt deze conclusie. Bavinck onderscheidt drie perioden, welke hij in de laatste paragraaf van zijn boek noemt: 1e die van de receptiviteit, 2e die van de spontaneïteit, 3e die van de productiviteit. De eerste periode brengt het kind in huis, en in de eerste leerjaren der school door, het is de periode der aanschouwing, niet *zonder,* maar *met en bij* het woord.

Immers dat woord opent in sprookjes, vertelseltjes, geschiedenissen, verhalen enz. voor het kind een veel ruimere wereld, dan die het door eigen aanschouwing kent. In de volgende perioden maakt de deiktische leervorm geleidelijk voor de monologische en dialogische plaats, geleidelijk, omdat ook de perioden ongemerkt in elkander overgaan.

Aan Bavincks pleidooi voor het woord als drager van het onderwijs sluit zich aan een betoog voor het dogma op school. De leuze, dat het kind alleen mag leeren wat het verstaat, is dwaas. Wacht

een moeder met het leeren van de vadernaam aan het kleine kind, tot het verstaat, wat deze naam voor het kind inhoudt? 't Geheugen gaat aan het oordeel vooraf. Daarom blijft er ook plaats voor dogma's op de school, al kleedt men ze natuurlijk in de vorm der historie. De Bijbel zelf leert ons, hoe we ze op het bevattelijkst kunnen voorstellen. En het kind zal luisteren, want het luistert graag. Luisteren is een van zijn meest natuurlijke functies. Een luisterend kind is een kind in actie. De luisterschool kan zoo het beeld vertoonen van de ware école active.

c. *De tucht.*

Dit is het derde punt, waarbij de moderne paedagogiek een radicale hervorming verlangt.

Bepaaldelijk is men gekant tegen de lichamelijke straffen, die een vergrijp zijn tegen de majesteit van het kind.

De H. Schrift oordeelt anders. Zij zegt, dat de roede, uit liefde gehanteerd, voor het kind noodzakelijk en heilzaam is.

Een vergelijking van de schooltucht met de kerkelijke tucht en die der overheid, leert, dat de zedelijke- en de rechtsorde, die door de kerk en de staat gehandhaafd worden, in huis en school nog ongescheiden zijn. Zoo zien we, dat de tucht op alle terreinen noodig blijft, omdat de menschelijke natuur niet van die aard is, dat zij aan zichzelf kan worden overgelaten.

3. *Concentratie.*

Nadat zoo, al polemiseerend met de ideeën der revolutionaire paedagogiek, de objectieve en subjectieve gegevens voor de methode zijn gevonden, kunnen leerplan en leergang worden ontworpen.

Daarbij is sedert jaren op concentratie aangedrongen. We noemen de namen van Jacotot, Herbart, Ziller. Als Bavinck nog leefde, zouden er de namen Dewey, Kerschensteiner en Decroly e.a. bij genoemd kunnen worden.

Voorzoover hier de biogenetische wet ten grondslag ligt, wordt de concentratie op religieuze en psychologische gronden afgewezen.

Toch liggen er aan het begrip concentratie goede gedachten ten grondslag, die juist op Christelijk standpunt tot haar recht komen.

1e. Goede concentratie eischt overeenstemming van huis, kerk en school. De religieuze eenheidsschool, meer een politieke dan een paedagogische schepping, is daarmee veroordeeld. De school schept de religieuze verschillen niet, maar vindt ze.

2e. Concentratie eischt organische eenheid der leerstof. De Bijbel is het boek, dat de mensch alzijdig oriënteert. De Christelijke school behoeft noch handenarbeid, noch zaakonderwijs als z.g. concentratie-vak.

3e. Concentratie sluit in, dat ieder onderwijsvak een organisch geheel vormt. Dit brengt mee, dat de onderwijzer zich, door beperking der stof tot de hoofdzaken, de meester toont.

4e. Concentratie beteekent verder, dat het onderwijs zich organisch moet richten op heel het kind met al zijn vermogens en krachten. Het modewoord „totaliteit" was in 1904 nog niet in zwang. Toch leert Bavinck hier al, dat ken- en begeervermogen nooit gescheiden zijn; ze komen op uit dezelfde ziel en zijn werkzaamheden van een en dezelfde mensch.

Als we dan ook zeggen, dat het onderwijs zich moet richten op het kenvermogen, bedoelen we, dat we door de poort van het bewustzijn trachten door te dringen tot de binnenkameren van het hart. Daarom moet het onderwijs rusten op de „curiosité", de „passion" van het kind.

Dan bereiken we onwillekeurige opmerkzaamheid. Is die afwezig, dan dwingen we willekeurige opmerkzaamheid af. Dit is toepassen van het woord der Schrift, dat gehoorzamen beter is dan slachtoffer en opmerken dan het vette der rammen.

5e. Concentratie houdt rekening met de ontwikkelingsperioden van het kind.

Dan zal de onderwijzer eerst de leerstof aanschouwelijk voorstellen, dan begrijpelijk maken, daarna doen toepassen. En de leerling? De formeele leertrappen uit de school van Herbart waren: aanschouwen, denken, toepassen. Ze doen niet bepaald modern aan, maar hun toepassing wordt voor de middelmatige leerling door vooraanstaande denkpsychologen als de meest juiste grondslag voor de moderne didactiek aangeprezen.

Er schuilt dus rijpe wijsheid in de oude trilogie: oratio, meditatio, tentatio. Na biddend bepeinzen der wijsheid beproeven, wat wij met onze talenten ten nutte van de naaste en voor Gods eere, in dit korte leven doen.

De eerste druk der Paedagogische beginselen verscheen in 1904, de tweede druk kwam 13 jaar later. De voornaamste oorzaak van deze lange periode moet stellig gezocht in het feit, dat de onderwijzers, voor wie het boek in de eerste plaats bestemd was, het werk te moeilijk vonden.

Allengs verdiepte zich de studie, en Bavinck geeft uitbreiding aan zijn Paedagogische beginselen, door een nieuw Boek: de Nieuwe opvoeding en door een korte rede: Richtingen in de Paedagogiek.

In deze rede en de Algemeene Kenmerken der Nieuwe opvoeding vinden we de oriëntatie omtrent het Opvoedingsdoel der nieuwe paedagogen. In de hoofdstukken over empirische en toegepaste

psychologie een uitbreiding van de Beginselen der Psychologie, terwijl het slothoofdstuk Schoolorganisatie als vervolg op het slothoofdstuk der Paedagogische beginselen kan worden gezien. In een vorig hoofdstuk bespraken we reeds het psychologisch gedeelte van dit boek, we nemen nu, gebruik makende van het recht van den inleider, om veel over te slaan, slechts 3 punten om nader te bezien: de tests, de eenheids- en de werkschool.

1. *De tests.*

Bavinck omschrijft *de test* als een soort experiment, waarmee men een bijzondere psychische eigenschap of individueele psychische geaardheid wenscht vast te stellen. De initiateurs van de test-practijk Binet en Simon, stelden een metrische schaal vast, die het gemiddelde peil der kinderen in een bepaald levensjaar aangaf. Hun doel was: d'établir un diagnostique des états inférieurs de l'intelligence. De techniek van het testen beschrijft Bavinck niet, men vindt die in ieder leerboek, 't is hem alleen om de zaak zelf te doen.

Het oordeel valt niet gunstig uit. Bavinck heeft verschillende bezwaren. Het ijken der tests is moeilijk, het milieu der kinderen geeft begaafdheidsverschil. Objectief onderzoek is niet gemakkelijk. Is de algemeene intelligentie een centrale factor? Of 't product van correleerende eigenschappen? En 't begrip intelligentie, hoe omschrijft men dat? Domineert de fantasie, de opmerkzaamheid, het geheugen, de wilskracht?

We zouden de bezwaren kunnen samenvatten in deze zin: psychologie is geen physica. Daarom is aan het toepassen van de methode der natuurwetenschap: het meten, een gevaarlijke kant.

Er is thans een tendenz, die i.p.v. verklarende wil „verstehende" psychologie. Dan valt de natuurwetenschappelijke methode en daarmee de test. Zóó is de geschiedenis, na overschatting volgt onderschatting.

Intusschen heeft de ervaring ten gunste van de tests beslist. Het buitengewoon onderwijs vooral zou ze niet gaarne missen. Ook voor de beroepskeuze handhaven ze zich schitterend. En daarmee is hun beteekenis niet uitgeput.

Toch greep Bavinck het hoofdbezwaar zeer juist en zijn critiek is zeer vruchtbaar geweest, daar ze de proefnemers heeft overtuigd van de „onuitzegbaarheid" van de belangrijkste factor: de persoonlijkheid.

2. *De eenheidsschool.*

De eisch van de dusgenaamde *eenheidsschool* vloeit voort uit het vooropgezette ideaal: de school behoort een zaak der gemeen-

schap te zijn en allen ten goede te komen. Wanneer we al de elementen, die Bavinck opsomt, samenvatten, krijgen we de volgende omschrijving: de eenheidsschool is de volksschool, die bezocht wordt door jongens en meisjes, zonder dat gerekend wordt met maatschappelijke of religieuze verschillen of verschil in begaafdheid der leerlingen.

Aan de religieuze eenheidsschool wijdt Bavinck slechts een paar zinnen. De schoolstrijd is daar om te bewijzen, dat we er niet van zijn gediend.

Uitvoeriger staat hij stil bij de sociale eenheidsschool. Zooals terecht wordt opgemerkt, spelen democratische neigingen hier een voorname rol. Men verwijst naar Amerika en naar Duitschland, maar het beroep op deze landen toont gebrek aan kennis van de stand van zaken aldaar. Bavinck licht daarover nauwkeurig in. Dat de eenheidsschool het standsbewustzijn zou uitwisschen, is een van democratisch standpunt gezien, begrijpelijke wensch.

De practijk bewijst, dat het een vrome wensch is. Want op gymnasium, H. B. S. en universiteit werkt het standsverschil evenzeer door als in het leven. Bavinck wil een scherpe afscheiding der standen vergoelijken noch verdedigen, maar van de eenheidsschool verwacht hij geen nivelleering.

Ook van coëducatie is hij geen voorstander. „Bij de lagere school is deze nog mogelijk, omdat dan het geslachtsverschil nog niet zoo sterk spreekt; maar in de hoogere scholen is loochening van dit verschil een ernstige fout, een miskenning van de rechten van natuur en leven, een geweld, aan jongens en meisjes beide gepleegd. Differentiatie is niet schadelijk, maar bevorderlijk aan het onderwijs."

Deze laatste zin bevat in 't kort Bavincks oordeel over de eenheidsschool.

3. *De werkschool.*

Ook *de werkschool* ziet Bavinck als een verschijnsel, dat het gevolg is van de democratiseering der school. Alweer dus een meer politiek gekleurde dan psychologisch of paedagogisch verantwoorde eisch. Zoodra toch Bebels utopieën verwerkelijkt worden, zal ieder zonder onderscheid lichamelijke arbeid moeten verrichten.

Deze opvatting van de burgertaak brengt mee, dat in de leerstof der school een veel breedere plaats aan de arbeid moet worden ingeruimd. De tijden waarin alleen oog en oor de zintuigen waren, die voor de geestelijke vorming in dienst werden gesteld, zijn voorbij. Thans legt men, naar Amerikaansch voorbeeld, vooral de nadruk op manual training. Kerschensteiner werd in Europa de pionier van de werkschool. Veelal wordt deze term in tegen-

stelling met het woord leerschool gebruikt. Bavinck toont aan, dat deze tegenstelling minder juist is.

Op de leerschool is men actief, op de werkschool zal men dikwijls moeten luisteren. Het geldt hier een door de nieuwe tijd geëischt nieuw opvoedingsideaal.

Meer dan vroeger behooren we het kind voor het beroepsleven op te leiden. Vooral de lagere school moet meer aansluiting zoeken bij het later volgend vakonderwijs en daarmee bij het leven. Wel heeft de leerstof eigen recht en waarde, maar ze vervliegt, als ze in 't leven niet meer functioneert. Daarom is 't ook van zoo overwegende beteekenis, *hoe* de leerling leert. Vooral de formeele beteekenis van het onderwijs kome meer tot haar recht.

Zoo heeft Bavinck het vraagstuk gebracht van het terrein der politiek naar dat der paedagogische psychologie. Met het beginsel der zelfwerkzaamheid, dat het onderwijs moet beheerschen, is de tegenstelling luisterschool-werkschool verzoend.

In *de Opvoeding der Rijpere jeugd* bespreekt Bavinck Kerschensteiners werkschool in verband met de politieke opvoeding. Het ideaal van de staatsburgerlijke opvoeding wordt afgewezen, omdat het strijdt tegen de hooge en heilige gedachte van de katholiciteit van het Christendom. Verder bevat dit boek een belangrijk hoofdstuk over de godsdienstig-zedelijke opvoeding, met een grondige critiek op Rousseau's sophismen omtrent de godsdienstige ontwikkeling van het kind. Terecht noemt Rombouts dit boek merkwaardig in velerlei opzicht.

Vooreerst om het behandelde onderwerp, de neopedie, doch ook om zijn veelzijdige en rijke inhoud. Het boek bevat dan ook veel meer dan de titel doet vermoeden en is niet alleen voor jeugdleiders van beteekenis.

Wanneer we met dit hoofdstuk bedoelden de vele paedagogische brochures en redevoeringen en artikelen, die een onderdeel van het groote veld van onderzoek meer speciaal belichten, de revue te doen passeeren, we zouden niet weten, waar te eindigen. We wijzen alleen nog op de richtlijnen, die Bavinck in zijn Dogmatiek uit de Schrift heeft afgeleid. Immers, terecht oordeelt Dr Los, dat dit boek getuigenis aflegt van diep Christelijk denken, gegoten in schoone taal, zooals men die alleen bij Bavinck vindt en die verdient door alle aanstaande onderwijzers ingeprent te worden.

Stellen we nu de vraag, *hoe ver Bavinck ons bracht*, dan zouden we met Rombouts willen antwoorden: Hij gaf ons *goed-verankerde principes*.

Bavinck opende ons oog voor het feit, dat het terrein der paedagogiek is *een strijdperk van overtuigingen.*

Daarom moeten we principiëele voorlichting hebben op het gebied van de theologie, de dogmatiek, de philosophie, de psychologie en de ethiek. Bavinck gaf de hoofdlijnen aan, doch kwam niet tot een in details uitgewerkt systeem. Wie zijn geheele levensarbeid tracht te overzien, doet hem gaarne recht en eischt niet, dat hij behalve zijn groot levenswerk: de Dogmatiek, ook nog een systematisch werk over paedagogiek zou hebben gegeven.

Bavinck verrichtte pioniersarbeid. Zijn gezag gaat niet verder dan de waarde zijner argumenten. Omdat deze niet alleen aan de empirie, die met de dag rijker wordt, zijn ontleend, maar gegrond op de onveranderlijke waarheden van Gods Woord, blijven ze van waarde ook voor de nieuwe tijd. In details kunnen vele correctie's worden aangebracht. Maar Bavincks greep was meesterlijk, wanneer het hoofdlijnen betrof. Zoo staan in de paedagogische vraagstelling gezag en tucht steeds weer in het centrum, en wie de nieuwe scholen in binnen- en buitenland bezoekt, wordt getroffen door het feit, dat nog concentratie der leerstof en het probleem der verhouding van aanschouwelijk- en niet-aanschouwelijk denken in het middelpunt der belangstelling staan.

Belangrijker dan dit alles is evenwel, dat Bavincks arbeid ons zoo goede grondslag is, om verder te bouwen. Zijn geschriften werden terecht genoemd een uitstekende propaedeuse op de moderne paedagogiek.

Wie zich meer dan oppervlakkig met de nieuwe stroomingen in de opvoedkunde bezig houdt, vindt daar een veelheid van richtingen, die verwart. Er zijn vele, die naar de chaos leiden. We zagen de practijk van „self government" en vroegen ons af, of men in de eeuw van de kinderpsychologie de natuurlijke behoefte aan leiding niet heeft ontdekt. We bezochten scholen zonder leerplan en lesrooster en natuurlijk zonder hoofd, en stonden versteld over zulk een verwaarloozing van het kind, in de eeuw van het kind.

Met zulke ervaringen van de practijk der hooggeroemde „Zukunfts-Pädagogik" voor oogen, waardeeren we Bavincks arbeid te meer. En daarom mag de inleiding tot zijn werk slechts eindigen met de woorden: ad fontes! Naar de bronnen!

BLOEMLEZING UIT DE WERKEN VAN Dr H. BAVINCK

HET BEGRIP DER WETENSCHAP.

(Uit: Christelijke Wetenschap).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Deze hooghartige houding van de wetenschap tegenover het leven komt nu daarom niet te pas, wijl zij geen enkele bron van kennis heeft of hebben kan, die ook niet voor het empirische weten open staat. Wel is waar zal de wetenschappelijke man deze bronnen meer opzettelijk en dus ook met grootere nauwkeurigheid onderzoeken, dan de gewone mensch, maar dit verandert toch niets aan het feit, dat beiden dezelfde wereld zien, en haar waarnemen met dezelfde zintuigen. De denkers en wijsgeeren hebben dit menigmaal beneden hunne waardigheid geacht en zich boven het „vulgus profanum" [4]), verheven. De aristocratie van vele artisten, die zich zelf voor goden houden en als „Uebermenschen" [5]) laag op de „Herdentiere" [5]) neerzien, is niet altijd ook aan de mannen der wetenschap vreemd. Soms beweerden zij, in het bezit te zijn van nog een ander waarnemingsorgaan en nog eene andere wereld te zien, dan de alledaagsche mensch. Terwijl de menigte met de zinnelijke waarneming, met het geloof, met den schijn der dingen zich tevreden moest stellen, hadden zij de speculatieve rede [6]), de contemplatie [7]) te hunner beschikking en verhieven zich alzoo tot de hoogte der gnosis [8]) waar zij de ideeën der onzienlijke wereld aanschouwden van aangezicht tot aangezicht. En als deze contemplatie in een normalen weg niet bereikbaar bleek, werd soms eene kunstmatige methode van ascese [9]) bedacht, om de extase [10]) deelachtig te worden. Maar voor de wetenschap was dit altijd, evenals voor de religie en de kunst, eene gevaarlijke proefneming, die op wreede ontnuchtering en diepe teleurstelling uitliep.

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

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

Maar terwijl de wetenschap aan de eene zijde zich wachten moet voor de aanmatiging, dat zij over andere waarnemingsorganen beschikt dan de gewone mensch, heeft zij aan den anderen kant op haar hoede te zijn tegen die richting, welke de betrouwbare waarneming en kennis willekeurig beperkt. In het gewone leven gaan wij er allen stilzwijgend van uit, dat voor ons volstrekte zekerheid heeft, niet alleen datgene, wat wij zien met onze oogen en hooren met onze ooren, maar ook alwat op de getuigenis van ons zelfbewustzijn [12]) berust. Wij weten, dat er eene zichtbare wereld buiten ons bestaat, en met volkomen dezelfde, met geen meerdere misschien maar in elk geval met geen mindere zekerheid, weten wij, dat er is eene wereld van onzienlijke dingen, een rijk van het ware, het goede en het schoone. Dat ligt opgesloten in ons zelfbesef, en is met ons zelfbewustzijn onmiddellijk gegeven. Wij zijn geen dieren, maar menschen, redelijke, zedelijke, godsdienstige, aesthetische wezens. Het besef van waarheid, goedheid, schoonheid is in onze natuur ingeplant; het onderscheid van waar en onwaar, van goed en kwaad, van recht en onrecht, van goddeloos en godvruchtig staat voor ons bewustzijn even vast als het onderscheid van licht en duisternis, van dag en nacht, van zuur en zoet, van geluid en stilte, van nut en schade, van aangenaam en onaangenaam. We zouden de menschelijke natuur zelve moeten vernietigen, indien wij deze beseffen wilden uitroeien. Van die beseffen gaat daarom ook ieder mensch in het leven uit. Stilzwijgend liggen ze aan al zijn denken en handelen, aan al zijn gevoelen en willen ten grondslag. Op die beseffen is het huisgezin, de maatschappij, de staat, de godsdienst, de zedelijkheid, het recht, de gansche geschiedenis en organisatie der menschheid gebouwd. En daarvan heeft dus ook de wetenschap uit te gaan.

Evengoed als het speculatieve rationalisme, is dus ook het sensrealisme [13]) te weerstaan, dat willekeurig de waarneming, de

kennis der waarheid en de zekerheid beperkt, en voortdurend met zichzelf in tegenspraak verkeert. Want het gaat uit van de niet door zinlijke waarneming, maar door denken verkregen, wijsgeerige onderstelling, dat al onze kennis tot zinlijke indrukken zich herleiden laat en daartoe beperkt is. Het ziet over het hoofd, dat alle zinlijke waarneming [14]) qualitatief reeds even goed, als denken en redeneeren, eene psychische en zeer gecompliceerde werkzaamheid is. Het vergeet, dat de psychische verschijnselen eene wereld op zichzelve vormen en feitelijk voor alle menschen in de practijk van het leven in dezelfde mate eene bron van kennis zijn als de verschijnselen der natuur *). Het houdt er geen rekening mede, dat deze psychische wereld niet maar een proces van gewaarwordingen en gedachten is, maar in zich de getuigenis bevat van, heenwijst naar en den toegang tot een rijk van ideeën ontsluit, dat even reëel en even onweerstaanbaar is als de wereld, die we zien met onze oogen en tasten met onze hand. En het stelt zich daarom ten slotte in een onverzoenbare tegenstelling met de werkelijkheid en het leven, met de feiten van godsdienst en zedelijkheid, die het niet verklaart maar vernietigt of anders aan particuliere liefhebberij en willekeur prijs geeft.

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

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

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

als subjectief dualistisch naast elkaar; hare realiteit wordt voor ons bevestigd in het eene en ongedeelde zelfbewustzijn; ziel en lichaam zijn ten nauwste vereenigd, de onzienlijke dingen worden in de zienlijke openbaar. Wij nemen de zichtbare wereld niet waar dan door eene psychische werkzaamheid; het is de geest des menschen, die ziet door het oog en hoort door het oor. En omdat de geest hier het eigenlijke agens [15]) is en van de zintuigen alleen als van organen zich bedient, kan hij den geest, de gedachte, het woord in de dingen waarnemen en kennen. Hoe de onzienlijke dingen in de zienlijke verschijnen, weten wij niet. Wat van buiten tot ons komt, zijn physisch beschouwd niets dan trillingen van lucht en aether, die de zenuwen onzer zintuigen prikkelen. Op welke wijze deze physische verschijnselen teekenen, geleiddraden, dragers van gedachte zijn en in ons psychische gewaarwordingen en voorstellingen kunnen wekken, is ons onbekend. Maar het geheimzinnige van dit verband stoot het feit niet omver. Wij ontdekken door middel van dit verband gedachte in de wereld, wet in de natuur, orde in het heelal, schoonheid in het landschap, liefde in het oog, trouw in het hart. Van alle kanten dringen zich voorstellingen aan ons bewustzijn op. Zij komen ons toe langs verschillende wegen, door oog en oor, door waarneming en denken, door gezag en rede, door autopsie [16]) en traditie. Zij wijzen terug, niet alleen op een zichtbare wereld, die ons omringt, maar ook op een ideeënrijk, dat in de redelijke en zedelijke natuur des menschen tot openbaring komt. En daarom zijn we geen onverschillige toeschouwers, maar wij waardeeren en oordeelen, keuren goed en laken, bewonderen en misprijzen, hebben lief en haten. Daarom maken wij ook onderscheid tusschen waar en valsch, schiften de voorstellingen, die ons toekomen, trachten ze denkend te verwerken en stellen ons in de wetenschap de kennis der waarheid ten doel.

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

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

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

---

consider such an observation as a useful aid in fulfilling the duties of life. Well, astronomy is an organized body of similar observations, made with greater nicety, extended to a larger number of objects and so analyzed as to disclose the real arrangements of the heavens, and to dispel our false conceptions of them. That iron will rust in water, that wood will burn, that long kept viands become putrid, the most timid sectarian will teach wilhout alarm, as things useful to be known. But these are chemical truths: chemistry is a systematical collection of such facts, ascertained with precision, and so classified and generalized as to enable us to say with certainty, concerning each simple or compound substance, what change will occur in it under given conditions. And thus is it with all the sciences. They severally germinate out of the experience of daily life; insensibly as they grow they draw in remoter, more numerous, and more complex experiences; and amongthese, they ascertain laws of dependence like those which make up our knowledge of the most familiar objects. Nowhere is it possible to draw a line and say — here science begins.

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

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

*) Augustinus de Civ. Dei XI 31.

DENKEN EN ZIJN.

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

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

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

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

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

Nu is waarheid echter het onmisbaar goed voor ons kenvermogen en daarom het doel aller wetenschap. Indien er geene waarheid is, valt daarmede ook alle kennis en wetenschap. De Christelijke religie betoont daarom allereerst hierin hare wijsheid, dat zij de waarheid kennen doet en handhaaft als eene objectieve realiteit, die onafhankelijk van ons bewustzijn bestaat en die door God in zijne werken van natuur en genade voor ons is uitgestald. Daarmede in overeenstemming gaat ieder mensch spontaan van de overtuiging uit, dat de wereld objectief buiten hem bestaat en zoo bestaat, als hij bij zuivere waarneming ze kennen leert. Het aannemen van de realiteit eener buitenwereld en het vertrouwen op de waarheid der zinlijke waarneming is een spontane daad van geloof. Twijfel komt niet in hem op. Eerst als hij later zich rekenschap tracht te geven, om welke redenen en op welke gronden hij alzoo te werk gaat, kan twijfel bij hem oprijzen aangaande het rechtmatige zijner handeling. Wie hier niet van geloof wil uitgaan, maar afdoende bewijzen verlangt, verspert zich den weg tot wetenschap en heeft zijn voet op het hellend pad van het scepticisme [22]) gezet.

Alleen dan is er kennis der waarheid mogelijk, als wij uitgaan van het feit, dat subject en object, dat kennen en zijn aan elkander beantwoorden. Dit feit staat in het onmiddellijke besef van alle menschen vast en wordt door allen, die nog aan waarheid en wetenschap gelooven, bewust of onbewust aanvaard. Aan de wetenschap is de taak opgedragen, om dit feit te verklaren; maar zoo zij dit niet vermag, zal zij het toch, op straffe van zelfmoord, onverzwakt moeten laten staan. En tot verklaring zal zij alleen in staat zijn, als zij zich voorlichten laat door de wijsheid van het Goddelijk Woord, die ons de belijdenis op de lippen legt van God den Vader, den Almachtige, Schepper des hemels en der aarde. Deze belijdenis is niet alleen het eerste artikel van ons Christelijk geloof, maar ook de grondslag en hoeksteen van alle kennis en wetenschap [23]). Alleen bij deze belijdenis is te verstaan en te handhaven de harmonie van subject en object, van denken en zijn. De organen onzer waarneming zijn krachtens den gemeenschappelijken oorsprong verwant aan de elementen, waaruit het gansch heelal is samengesteld en doen ons, elk voor zich, de wereld kennen op eene bijzondere wijze en van eene bijzondere zijde. In elk van deze woont eene specifieke energie [24]), maar eene energie, die correspondeert met de onderscheidene werkingen, die van de objectieve wereld op de zintuigen uitgaan.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

dat de philosophie [30]) niets anders wezen zou dan samenvatting van de resultaten der verschillende wetenschappen en ze alleen in elkaar zou hebben te zetten als de raderen van een uurwerk. Wijsheid is op wetenschap gegrond, maar blijft bij haar niet staan. Ze streeft boven de wetenschap uit en zoekt tot de grondbeginselen door te dringen. Zij doet dat reeds, als zij eene speciale groep van verschijnselen, godsdienst, zeden, recht, geschiedenis, taal, cultuur enz. tot voorwerp van haar denkende beschouwing maakt en er de leidende ideeën in tracht op te sporen. Maar zij doet dit bovenal, als zij naar de laatste gronden van alle dingen zoekt en daarop een wereldbeschouwing bouwt.

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

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

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

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

Aan dezen eisch voldoet alleen de Christelijke wereldbeschouwing. Want deze doet ons één God kennen, den levenden en waarachtigen God, en snijdt alle polytheïsme [31]) bij den wortel af. Er is niet een andere God voor het kind en den grijsaard, voor den eenvoudige en den geleerde, voor het hart en het hoofd. De scheiding, thans weer in navolging van de gnostiek [32]) door velen tusschen exoterische en esoterische leer, [33]) tusschen voorstelling en begrip, tusschen feit en idee gemaakt, is principiëel onaannemelijk. Want behalve dat zij in de practijk, in paedagogisch opzicht, tot allerlei misverstand en tot onware gedragingen aanleiding geeft, miskent zij zoowel de ideeënrijke realiteit van het zijn, als de gebondenheid van het bewustzijn aan de wereld der realiteit. Onjuist is het, dat waarheid alleen te vinden is *in* en *voor* het begrip, en dat alles daarbuiten beeld en gelijkenis is. Want wij hebben noch aan blinde feiten noch aan ledige ideeën genoeg. In de Christelijke religie zijn beide daarom ten nauwste vereenigd. Schepping en herschepping zijn daden Gods in den tijd, maar tegelijk belichaming van Zijn eeuwigen raad. De philosophie, die aan haar eigen idee getrouw blijft en zich niet in ijdele speculatie verliest, leidt daarom op tot dienzelfden God, dien de Christelijke religie ons als een God van wijsheid en genade openbaart. En de Christelijke religie maakt

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

AANSCHOUWING EN WOORD.

(Uit: Paedagogische Beginselen, § 48 vv.)

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

1°. Deze stelling keert zich tegen Plato [34]), die meende, dat alle kennis door de ziel in haar voorbestaan was opgedaan, als een schat diep in haar verborgen lag en nu enkel en alleen door herinnering uit haar kon te voorschijn gebracht worden. Zij keert zich tegen Cartesius [35]), die de Gods-idee „fix und fertig" aangeboren liet zijn. Zij keert zich tegen Kant [35]), die leerde, dat de ziel bepaalde vormen en kategorieën meebracht, waarin het van buiten door waarneming verkregen materiaal van kennis werd opgenomen en ingepast. En zij houdt tegenover dit rationalisme staande, dat de mensch niet autonoom is, dat hij de kennis niet geheel met eigen middelen uit zijn eigen geest kan te voorschijn brengen, maar dat hij aan de werken Gods in natuur en genade, aan de openbaring Gods in schepping en herschepping gebonden is, en dus zijne oogen

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

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

2°. Maar deze stelling keert zich ook tegen het empirisme en sensualisme, want ze zegt, dat de kennis des verstands wel met de zinnelijke waarneming begint, maar daarbij niet blijft staan, daarin niet opgaat, daarmede niet eindigt. Integendeel, zinnelijke waarneming, hoe uitgebreid ook en hoeveel voorwerpen ook omvattend, is nog geen kennis, is louter empirie, zooals ook het dier die bezit. Kennis ontstaat eerst dan, als de objecten der zinnelijke waarneming geordend, geclassificeerd worden, als er het algemeene, het wezen, de idee, de wet, de leidende gedachte in opgespoord en verstaan wordt.

3°. In de stelling ligt opgesloten, dat het eigenlijke orgaan in den mensch, dat de kennis vormt, niet de zinlijke waarneming, maar het verstand is. De kennis *begint* met de zinlijke waarneming, maar zij zelve wordt verkregen en bezeten door het verstand; alle cognitio is intellectualis. Als het verstand nu, door analyse en synthese, door abstractie en combinatie, de zinnelijke waarnemingen (voorstellingen) in kennis omzet, dan verwijdert zij zich niet van, dan verheft zij zich niet in ijdele speculatie boven, maar dan dringt zij juist te dieper in de werkelijkheid door, ontdekt haar onzichtbaren achtergrond, verstaat de gedachte, waarin de werkelijkheid rust, en neemt deze gedachte als het eigenlijke element van kennis in zich op.

4°. Dat het verstand op deze wijze de werkelijkheid verstaan en kennis verwerven kan, heeft zijn grond alleen in het feit, dat subject en object, mensch en wereld door één en denzelfden Logos geschapen, Joh. 1 : 3, en dus elkander verwant zijn. Ook wie dit feit loochenen, gaan bij het wetenschappelijk onderzoek altijd stilzwijgend van de onderstelling van dit feit uit. Want zonder de onderstelling, dat de werkelijkheid in gedachte rust, en dat die gedachte door ons denken kan opgespoord en verstaan worden, is geen kennis mogelijk.

5°. Indien het verstand daartoe in staat zal zijn, indien het in den chaos der waargenomen verschijnselen orde zal brengen, dan moet het zelf met normen toegerust zijn, die het in zijne denkende werkzaamheid leiden. Om in een doolhof den weg te vinden, is een leiddraad noodig. Het is volkomen waar, dat alle kennis des verstands met de zinlijke waarneming begint, en ook tot zekere hoogte waar, dat er niets in het verstand is, wat niet eerst was in de zinlijke waarneming. Maar het verstand zelf is niet uit de zinlijke waarneming ontstaan of verklaarbaar. Het wordt door den mensch zelf meegebracht, het is een bestanddeel van zijne natuur; en gelijk

alles, zoo is ook dit verstand in zijn bestaan en werkzaamheid aan wetten gebonden. Er is niets wetteloos in de gansche schepping; alles rust op de gedachte, wet, regel, en zoo is het ook met het verstand.

6°. Deze normen van het denken, als logische wetten aan ieder bekend en door ieder erkend, liggen niet als volmaakte ideeën, klaar en zuiver, in ons verstand verborgen, maar werken onbewust in ons denken in, sturen en leiden het, en worden langzamerhand, naarmate wij denken en het denken zelf tot voorwerp van ons denken maken, onszelven bewust. En wat alzoo van de denkwetten geldt, is ook op de religieuze, ethische en aesthetische normen van toepassing. In het leven zelf komen zij tot openbaring en ontdekken zij zich aan ons bewustzijn. Met het geloof aan God, dat bij alle menschen wordt aangetroffen, laat zich de bedoeling van het gezegde gemakkelijk ophelderen. Als wij opgroeien en tot bewustzijn ontwaken, ontwaakt ook in ons allengs het besef van eene Goddelijke macht, van welke wij afhankelijk zijn. Wie die Goddelijke macht is, weten wij niet uit onszelf, dat weten wij door onze ouders, enz. Evenals wij het spraakvermogen meebrengen, maar eene bepaalde taal leeren van de lippen onzer moeder, zoo brengen wij wel het besef mede van eene Goddelijke macht, maar het zijn onze ouders, die ons zeggen, wie die Goddelijke macht is, dat de waarachtige God die God is, welke zich in Christus heeft geopenbaard. De godsdienstige kennis wordt dus verkregen door de openbaring, die van buiten uit natuur en Schrift door het woord onzer ouders tot ons komt. Maar zij vindt om zoo te zeggen, weerklank in ons eigen gemoed. De openbaring Gods buiten ons onderstelt eene openbaring Gods in ons. De eene is incompleet en onvoldoende zonder de andere. Subject en object werken hier, als bij alle kennis saam; zij zijn beide onmisbaar.

7°. Maar als wij nu voor een oogenblik de openbaring Gods in zijn Woord wegdenken, doen wij de smartelijke ervaring op, dat al onze waarneming en kennis, niet alleen gebrekkig, maar ook valsch en bedorven is. Dit geldt nog weer in bijzonderen zin van onze kennis op godsdienstig en zedelijk gebied. De Heidenen bewijzen dit met hunne afgoderij en onzedelijkheid. Van nature kennen wij niet zuiver en juist de normen van het denkend en willend, van het religieuze en ethische leven, en nog veel minder richten wij ons leven daarnaar in. Integendeel, de natuurlijke mensch leeft met al die wetten Gods in voortdurenden strijd.

8°. Daarom heeft God in zijne genade ons ten eerste in zijne heilige wet weer de zuivere norm van ons godsdienstig leven doen kennen, en ten andere in zijn Evangelie ons den weg gewezen, waardoor de schreiende antinomie in ons bestaan weer weggenomen

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

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

Deze oefening van de zintuigen is in den regel geen zelfstandig voorwerp van studie, geen apart vak van onderwijs, maar heeft gewoonlijk onder en bij de gewone vakken van onderwijs plaats. Bijzondere omstandigheden maken eerst, dat één zintuig met opzet en boven andere geoefend wordt. Blinden spitsen hun oor en dooven scherpen hun gezicht. Jagers oefenen hun oog niet afzonderlijk, maar op en door de jacht, musici ontwikkelen hun gehoor onder de uitoefening van hun kunst. En ieder beroep en bedrijf eischt ontwikkeling van een of ander lichaamsorgaan boven andere. Wanneer harmonische „Ausbildung" van alle krachten en gaven als doel van den mensch wordt gesteld, dan is dat een ideaal, hetwelk met de werkelijkheid geen rekening houdt. Het leven eischt, dat bij den een deze kracht van het lichaam en deze gave der ziel meer tot ontwikkeling kome en bij den ander weer een andere kracht en eene andere gave. Bij geen enkel mensch zijn dan ook rechter- en linkerhand, oor en voet, hersens en spieren, hoofd en hart gelijkmatig geoefend. Maar juist omdat ieder in het leven straks een eigen kant uitgaat, is het noodig in het onderwijs op de lagere school de algemeene vorming vast te houden. Wanneer

echter van de oefening van één zintuig een afzonderlijk vak wordt gemaakt, dan dient ditzelfde ook te gebeuren voor elk ander zintuig, of men trekt het eene zintuig boven het andere voor en werkt groote eenzijdigheid in de hand.

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

Maar voordat het aanschouwingsonderwijs tot een apart vak wordt verheven, en het aanschouwelijk onderwijs als het eenige, ware onderwijs wordt voorgesteld, dient toch onderzocht te worden, of er nog niet een ander, minstens even belangrijk orgaan van waarneming en kennis is. Nu kunnen wij daarbij de lagere zintuigen buiten rekening laten, omdat deze wel van belang zijn, maar toch voorloopig volgens allen nog eene ondergeschikte plaats bekleeden. Dan blijft alleen het oor nog over. En de vraag rijst: wat is belangrijker bij het onderwijs, het oog of het oor, de zaak of het woord, de aanschouwing of het geloof? Bij het antwoord op die vraag is er in zoover nog overeenstemming, dat niemand nog het woord ten volle overbodig of schadelijk durft noemen. Sommigen spreken zich zeer sterk uit, en gaan de woordenkramerij, het geheugenwerk, het verbalisme, het scholasticisme met ruwe woorden te lijf. Maar als het er op aankomt, zien allen toch in, dat het woord onmisbaar is; slechts kome het in de tweede plaats. De vraag is dus nader deze: wat gaat vooraf, het woord of de zaak? Welk van beide is het voornaamste middel van onderwijs?

Het antwoord, op die vraag door de vroeger besproken objectieve methode, dat is, door het organisch verband der vakken aan de hand gedaan, is klaar en duidelijk genoeg. Als de religie het centrale vak bij het onderwijs is, als daar omheen de geestes-wetenschappen (letteren, geschiedenis, kunst) zich groepeeren, en deze weer door de natuurkennis omgeven worden, dan behoeft het geen betoog, dat het woord, en niet de zaak, het voornaamste middel van onder-

wijs is. Ook bij de eerstgenoemde vakken, godsdienst, geschiedenis, letteren enz. kan de zaak, dat is in dit geval het beeld, bijkomen. In vroeger tijd werd dit uitdrukkelijk gewenscht; de Bijbel met platen bewijst dat genoegzaam; en wij lijden in dit opzicht eer aan een tekort dan een te veel. Maar het beeld kwam er bij tot illustratie; de drager van het onderwijs was het woord. Roomsche paedagogen kunnen over deze verhouding, althans voor leeken, misschien anders denken; maar Gereformeerde Christenen handhaven, ook bij het onderwijs in de religie op school en catechisatie, deze schoone belijdenis: wij moeten niet wijzer zijn dan God, dewelke zijne Christenen niet door stomme beelden, maar door de levende verkondiging zijns Woords wil onderwezen hebben.

Nu is echter deze objectieve methode bij de moderne paedagogen in discrediet; zij maken het kind tot maatstaf van het onderwijs. Daartegenover zouden wij de opmerking kunnen maken, dat zij toch wel aan het objectief karakter der wetenschap zullen gelooven en dat er dan ook naar hunne meening een organisch verband, een organische „Gliederung" der wetenschappen moet bestaan. En wij zouden kunnen wachten, totdat zij deze van hun standpunt uit hadden in het licht gesteld en de plaats van iedere wetenschap in het organisch geheel hadden aangewezen. Misschien, dat ze dan tot de overtuiging kwamen, dat indien niet de theologie, toch de geestes-wetenschappen, ethiek, letteren, taal, geschiedenis, recht den voorrang boven de natuur-wetenschappen genieten. Maar zoolang er zulk eene encyclopaedie der wetenschappen, van uit het standpunt der moderne paedagogiek, niet bestaat, kunnen wij op dit punt den aanval niet richten en dienen wij de zaak nog van de subjectieve zijde te bezien. Welke gegevens biedt ons de mensch, biedt het kind in zijne ontwikkeling ons aan, om in den strijd tusschen woord en zaak eene keuze te doen?

50. Als wij nu op de eerste periode van het kinderleven letten, welke van de geboorte af tot het ontwaken van het zelfbewustzijn, tot het gebruiken der taal en tot den aanvang van den schooltijd doorloopt, schijnt het pleit geheel en al ten gunste van de aanschouwing door het oog beslist te worden. Het kind leidt eerst een tijd lang bijna uitsluitend een vegetatief leven; in dien tijd wordt heel het lichaam en worden ook de zintuigen physisch gesterkt en tot hun taak als organen van het sensitieve leven bekwaam en geschikt gemaakt. In dezelfde mate als die organen aansterken, ontwaakt dan ook het sensitieve leven, het leven der waarneming door lagere en hoogere zintuigen. Het verstandelijke leven sluimert nog geheel; de reactie van het kind op de ontvangen indrukken is nog zwak; het is overwegend passief en receptief. Maar het ont-

vangt in dezen leeftijd eene wereld van voorstellingen, het oriënteert zich in den kleinen kring van zijn bestaan, het leert in zijne beperkte omgeving een onnoemlijk aantal voorwerpen kennen, het doet den grooten voorraad van voorstellingen op, waarover het later vrij beschikken en waarmede het werken zal. En vele, zeer vele van die voorstellingen worden verkregen door het gezicht. Men kan *deze* periode inderdaad noemen de periode der aanschouwing.

Deze periode gaat in het menschelijk leven aan alle andere vooraf en moet eraan voorafgaan. Zij verschaft het materiaal voor alle latere geestes-werkzaamheid. Wat de letters van het alphabeth voor de taal, wat de woorden voor den dichter, wat de verven voor den schilder zijn, dat zijn deze in de eerste kinderjaren opgedane voorstellingen voor het intellectueele leven van den mensch. [37]) Zooals de taal uit enkele letters millioenen woorden vormt, zooals de dichter uit enkele woorden het machtigst epos schept, zooals de musicus uit enkele tonen de wegslependste symphonie componeert, zoo schept ieder mensch uit de in zijne jeugd verkregen voorstellingen de wereld van zijn innerlijk geestesleven. Deze eerste periode is de grondleggende voor ons gansche bestaan. Op haar bouwen wij tot in den grijzen ouderdom voort. Met haar materiaal arbeiden wij in al die verschillende betrekkingen, waarin later het menschelijk leven uiteenloopt.

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

Dit aanschouwingsleven van het kind is een feit, dat voor ieder vaststaat. Maar het is volkomen onjuist, daaruit af te leiden, dat de meeste, dat negen tiende, zooals sommigen zeggen *), van de

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

voorstellingen bij de kinderen uit de zinlijke aanschouwing, uit de aanschouwing met het oog ontstaan. Er is n.l. een hemelsbreed onderscheid tusschen deze ééne stelling: al onze voorstellingen zijn samengesteld uit elementen, aan de zichtbare wereld rondom ons ontleend, en deze andere: al onze voorstellingen zijn uit zinnelijke aanschouwing afkomstig. De eerste stelling is volkomen waar; de tweede is door en door valsch. Zij is zelfs reeds valsch met betrekking tot de eerste periode van het kinderleven. Want het kind ontvangt ongetwijfeld vele voorstellingen door aanschouwing van de voorwerpen in zijn omgeving, en die voorstellingen zijn talloos vele. Practisch kan dit ook daaruit nog bewezen worden, dat in deze periode van het kinderleven het prentenboek zulk eene groote beteekenis heeft; het kind leeft voor een groot gedeelte van aanschouwing; alles in de wereld is nog nieuw en vreemd voor het kind; het moet door zien zich oriënteeren en door aanschouwing zichzelf en de omgeving om zich heen op de rechte plaats en in de rechte verhouding stellen. Maar het is onwaar, dat het kind al zijne voorstellingen uit zinlijke aanschouwing ontvangt. Want ten eerste bedenke men, dat ook bij de aanschouwing de geest reeds actief werkzaam is. [38]) Zinlijke gewaarwording en waarneming is lang zoo eenvoudig, elementair en passief niet, als men dit gewoonlijk voorstelt. Maar ten tweede houde men wel in het oog, dat het kind, ook reeds in zijn eerste periode, vele, misschien nog meerdere, in elk geval nog belangrijker voorstellingen ontvangt op eene andere wijze en langs een anderen weg, dan door zinlijke aanschouwing, n.l. door het woord, dat anderen tot hem spreken, en vooral door het woord van de moeder.

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

zelf in de laagte te blijven, maar om de hoorders tot zichzelven op te heffen en hun bewustzijn te verrijken. God gaf zelf ons daarin een voorbeeld; Hij daalde in zijn Woord tot ons af, sprak tot ons in onze taal, ging in onze voorstellingswereld in, om daardoor ons op te heffen en tot zijne kinderen aan te nemen. Dezelfde Christus, die nedergedaald is, is ook degene, die opgevaren is ten hemel, en ons met zichzelven in den hemel heeft gezet.

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

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

51. Maar deze periode der aanschouwing houdt langzamerhand in het kinderleven op en maakt voor eene andere plaats. Natuurlijk wil dit niet zeggen, dat er aan die aanschouwingsperiode plotseling, in eens of zelfs ooit geheel een einde komt; wij blijven menschen en hebben altijddoor onze oogen te openen, om te zien wat de wereld ons te zien geeft. Maar als straks bij het kind het zelfbewustzijn ontwaakt, als het met meer zelfstandigheid en macht de taal leert gebruiken, dan treedt toch eene andere periode in, waarin het zwaartepunt niet meer als in de eerste periode in de

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

Voor twee fouten heeft hierbij de onderwijzer zich te wachten. De eerste werd menigmaal in vroeger tijd gemaakt; zij bestond daarin, dat de onderwijzer zich hoog boven het kind plaatste, om zijne voorstellingswereld zich niet bekommerde en in hoogdravende taal zijne wijsheid verkondigde. Deze periode van den pedanten schoolmeester viel samen met die van den deftigen dominé, die hoog in de lucht stond te preeken en geen woordje had voor de arme zielen aan zijn voet; ze viel samen met die van den trotschen hoogleeraar, die zich achter zijn klassieken verschanste en in ongenaakbare deftigheid zich opsloot. Dat was het verbalisme, het scholasticisme, waartegen Comenius en anderen in verzet kwamen. Maar aan den anderen kant dient toch ook vermeden te worden de verachting van de voorstellingswereld der kinderen, alsof deze totaal onbruikbaar ware en daarom geheel uitgeroeid en door eene nieuwe vervangen moest worden. Het meest maken aan deze verachting die reform-paedagogen zich schuldig, die het kind na de geboorte liefst terstond uit de ouderlijke woning in staats-inrichtingen zouden willen overbrengen en het kind van zijn eerste bestaan af stelselmatig zouden willen opvoeden, en kunstmatig eene voorstellingswereld daarin zouden willen aanbrengen. Want dit kunstmatige in de eerste periode zou nooit het frissche, het oorspronkelijke, het natuurlijke kunnen vervangen of vergoeden. Het ouderlijke huis is, trots al zijne gebreken, de omgeving, die bij de kinderziel in de eerste periode past. En de onderwijzer heeft niet op het gezin te smalen, maar dankbaar het kind te aanvaarden, dat de ouderlijke woning hem biedt. De voorstellingswereld van het kind moge gebrekkig zijn, zij is toch de grondslag, waarop hij

voortbouwen moet, en het materiaal, waarmede hij werken moet.

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

Maar daaruit leide men toch geen oogenblik af, dat het eigenlijk onderwijs door die stomme beelden en platen geschiedt. Onderwijs heeft van nature, als onderwijs, het woord tot drager en kan alleen door middel van het woord worden versterkt. Want onderwijs is altijd mededeeling van gedachten, overbrenging van voorstellingen uit het bewustzijn van den onderwijzer in dat van het kind. Het woord is de beste uitdrukking van ons bewuste leven; mimiek en

gesticulatie kunnen helpen, maar het woord is de eigenlijke tolk der gedachten. Tegenwoordig is het woord bij velen in discrediet *); de nieuwe mystiek heeft sommige menschen in den waan gebracht, dat zij zulk een diep, innerlijk leven hebben, dat zij het niet kunnen uitzeggen, tenminste niet in gewone woorden, zooals Vondel en Bilderdijk die bezigden. Maar wie een ander meedeelen wil, wat hij gevoelt, hoe hij zich iets voorstelt, wat hij van eene zaak denkt, die moet zich bedienen van het woord, en dan liefst van het eenvoudige, ongekunstelde, en daardoor juist altijd oorspronkelijke, levende woord. Dat woord is drager van het onderwijs, ook in vakken, zooals vormleer, natuurlijke historie, plantenkunde, waarbij van beelden en platen, en dikwerf ook zelfs van de zaken zelve een ruim gebruik gemaakt kan worden.

Men verwarre maar niet deze twee dingen met elkander: voor iemand, die de natuurwetenschap beoefent, is de werkelijke natuur zelve het rechtstreeksche voorwerp van zijn onderzoek en de bron van zijne kennis; als zelfstandig wetenschappelijk onderzoeker put hij zijne kennis niet uit de boeken, maar door waarneming en denken uit de dingen der natuur zelve. Maar heel iets anders is het, als deze wetenschappelijke natuuronderzoeker tevens hoogleeraar is en college gaat geven; dan treedt hij in dat college als docent op, geeft onderwijs en bedient zich van het woord. Wat hij dan als wetenschappelijk onderzoeker gevonden heeft, moge hij door voorbeelden ophelderen en door proeven bewijzen, drager van het onderwijs is het woord; en niet de proeven als zoodanig, maar het woord van den hoogleeraar is voor de studenten de bron van

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

hunne kennis. Op de hoogeschool kan dit onderscheid practisch dikwerf wegvallen; een college kan zoo ingericht worden, dat de hoogleeraar zelf een wetenschappelijk onderzoek instelt en tevens de studenten laat zien, hoe hij dat doet; hoogleeraar en studenten arbeiden dan als commilitones saam. Maar voor de lagere school blijft dit onderscheid ten volle bestaan. De onderwijzers hebben zelf hun kennis, ook van de natuur, uit de boeken opgedaan. Als zij eenige algemeene notities hebben over den bouw van eene plant, van een dier of een mensch, dan hebben zij die kennis niet zelf, door eigen onderzoek, uit de natuur opgedaan, maar dan hebben zij die, evenals alle menschen, die dit terrein niet wetenschappelijk bearbeidden, uit de boeken verkregen. En als zij nu in de school, niet aan studenten, maar aan kinderen les gaan geven, dan moeten zij zich niet gaan inbeelden, dat zij die algemeene natuurkennis, welke zij bezitten, nu voor de kinderen uit de voorwerpen of afbeeldingen zelven afleiden, maar dan is hun bescheiden taak deze, dat zij hunne kennis met behulp van die voorwerpen of afbeeldingen toelichten, om ze zoo gemakkelijker in het bewustzijn der kinderen in te dragen. En de eigenlijke drager van het onderwijs is het woord, want eene school kan niet zonder boeken.

Hetzij men aan dit woord een beschrijvenden, verhalenden, meedeelenden, ontwikkelenden, of vragenden vorm geeft, dit alles is van ondergeschikt belang; deze vorm wordt beslist door het onderwerp, waarover, en de personen, tot wie gesproken wordt; elke vorm is goed op zijn tijd en op zijne plaats; er is maar één vorm van voordracht, die nooit en nergens, noch in de school noch in de kerk noch in het parlement noch in de meeting deugt, en dat is „le genre ennuyeux". Maar overigens is elke vorm goed, die past bij het woord. In al die verschillende vormen en wijzen van voordragen is het woord de hoofdzaak. Dat is het voornaamste middel van onderwijs, de eigenlijke bron van kennis voor de leerlingen, in alle vakken, reeds in de natuurkennis en veel meer nog in religie, taal, geschiedenis, aardrijkskunde. „Sobald das Kind selbst zu sprechen beginnt, wird das Wort zum eigentlichen Zauberstabe des Unterrichtes und erhält in ihm eine immer höhere Bedeutung, je weiter der Zögling in der Erkenntnis fortschreitet. [39]) Mit Recht sagt Baco von Verulam: Visus est sensus inventionis; auditus sensus informationis" *) [40]). „Man behaupte, was man wolle; nicht die Dinge, die man schaut, sondern die Worte, die man hört, rufen in der Seele dasjenige Interesse wach, welches ein wirkliches „bei sich Sein" und „bei der Sache Sein" ist" **) [41]).

---

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

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

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

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

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

en het kind niets wil doen leeren, dan wat het begrijpt *) [42]). Gevolg daarvan is, dat de opvoeding op lateren leeftijd een vast fundament mist, dat het leven zijn stuur en richting verliest, dat knapen en jongelingen, meisjes en jongedochters wel veel hebben gezien en veel vage indrukken hebben, maar ten slotte zeer weinig weten en weinig vaste soliede kennis bezitten.

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

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

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

werkelijkheid haar eere stelt. Maar het leven wijst het anders uit. Ieder weet, dat de godsdienstige en zedelijke beseffen, die op zeer jeugdigen leeftijd, in de kinderziel worden ingeprent, iemand bijblijven tot aan zijn dood toe; zij wortelen diep, zij groeien met het leven zelf saam, zij zijn schier onuitroeibaar. [43]) Zelfs de ervaring van hen, die later deze beseffen uit hun hart willen uitrukken, geeft daaraan getuigenis; het kost strijd, de verzenen tegen deze prikkels der conscientie te slaan. Als de werkelijkheid dus beslissen moet, ligt de conclusie voor de hand, dat geen onderwijs op jeugdigen leeftijd zoo vruchtbaar is, als het onderwijs in de religie.

Wanneer de moderne paedagogiek deze tastbare werkelijkheid, dit onloochenbare *feit*, in het aangezicht weerspreekt, dan komt onwillekeurig het vermoeden op, dat er achter haar verzet tegen den godsdienst en het dogma op de school iets anders schuilt. Soms treedt dit ook klaar voor den dag. Op het Congres voor Kinderbescherming in Den Haag bleek het duidelijk, dat de leden het onderling er volstrekt niet over eens waren, wat onder bescherming van het kind moest worden verstaan. Men zou zoo zeggen, dat daartoe in de eerste plaats ook wel behooren mocht de bescherming van de godsdienstige en zedelijke belangen van het kind. Maar de bedoeling van sommige leden was juist eene gansch andere; bescherming van het kind beteekende in hun mond voornamelijk bescherming van het kind *tegen* den godsdienst. Op socialistisch standpunt is deze bedoeling te begrijpen. Want de socialisten hebben nergens meer last van dan van den godsdienst; deze staat tegen hen over en houdt de werklieden in grooten getale van hunne gelederen verwijderd. Zij moeten dus wel wenschen, dat het kind vrij van allen godsdienst worde opgevoed, opdat het hun later geen tegenstand meer biede. De godsdienstige en zedelijke energie moet van den aanvang af in het kind gedood worden, opdat aan de voorspoedige evolutie van het zoogenaamd historisch materialisme [44]) geen hoogere kracht in den weg zou staan *). Maar dit verzet tegen den godsdienst op de school bewijst juist de vruchtbaarheid van het onderwijs in de religie; het verzet zou zoo fel niet zijn, als het godsdienstig onderwijs in de harten der kinderen niet een dam opwierp, waarop de golven van het socialisme breken. De Christelijke School is tegen revolutie en evolutie naast de kerk het krachtigste bolwerk.

53. Daarom vragen wij voor den Bijbel, voor de Christelijke religie, voor het dogma op onze scholen de eereplaats. Ook voor het dogma. Velen schrikken bij het hooren van dit woord, maar

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

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

DE ONTWIKKELING DER PERSOONLIJKHEID.

(Uit: De Overwinning der Ziel.)

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

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

---

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

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

De grenzen tusschen deze verschillende perioden staan lang niet vast en zijn in den stroom van het leven ook nergens met nauwkeurigheid aan te wijzen. Maar deze schommeling doet niets te kort aan het feit, dat er zulke perioden bestaan; zij worden dan ook door allen erkend en zijn in de laatste jaren scherper dan ooit te voren in studie genomen en bepaald. Wij hebben thans niet enkel meer een algemeene, voor alle menschen in doorsneê geldende psychologie; maar de studie der ziel heeft zich eindeloos gedifferenciëerd, zoodat aan eene volledige opsomming niet te denken valt. Er is eene psychologie van zuigeling en kind, van het kind in huis en op school, van den knaap en het meisje, de jongeling en de maagd, den man en de vrouw. Er bestaat eene genetische, eene individueele, eene sociale, eene pathologische, eene crimineele psychologie [51]); eene psychologie van elk der psychische functiën, van voorstelling, verstand en wil, van denken en taal, aandoeningen en hartstochten, het religieuze, het ethische, het aesthetische gevoel enz. *). Er is aan de differenciatie, eenmaal begonnen, geen einde, omdat alles in en buiten ons voor ons slechts in het bewustzijn bestaat en alles dus ook van zijne psychologische zijde kan worden bezien.

Nu is het onmogelijk en voor ons doel ook onnoodig, om de ontwikkeling, welke de mensch doorloopt, in bijzonderheden na te gaan. In het algemeen kan men zeggen, dat zij de lijn volgt van de peripherie naar het centrum, van de receptiviteit naar de spontaneiteit, van het concrete naar het abstracte [52]), of vollediger nog naar Augustinus [53]), van de memoria tot den intellectus en de

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

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

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

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

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

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

voorstellingen, het oordeel uit de vergelijking der begrippen, het verstand uit de aanschouwing, de wil uit de begeerte, de geest uit de zinlijkheid? Wandelen wij bij dit alles, om met Willmann te spreken, op denzelfden vlakken grond slechts verder rechts door, of stijgen wij uit de benedenstad naar de akropolis [54]) op?

Het eerste werd in de oudheid door de Sophisten [55]), in de Middeleeuwen door de Nominalisten [56]), en in den nieuweren tijd door de sensualisten [57]), de associatiepsychologen [58]), de materialisten en de evolutionisten beweerd.

Daartegenover verdient het reeds terstond onze opmerkzaamheid, dat de menschheid over het algemeen het wezenlijk onderscheid tusschen voorstelling en denken in zoover heeft erkend, als zij tusschen dier en mensch een principiëel verschil aannam. Dit verschil werd echter dikwerf op eigenaardige wijze verklaard, zoo namelijk, dat men aan den mensch nog eene hoogere ziel toekende, dan die, welke hem met de planten en dieren gemeen was. De animistische [59]) volken schrijven bijv. aan den mensch veel meer dan ééne ziel toe, soms wel vier of vijf of zeven, meestal echter twee, die door Wundt als „Körperseele" en als *„Hauch- oder Schattenseele"* aangeduid worden.

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

Dezelfde opvatting treffen wij nu in het wezen der zaak in de Grieksche wijsbegeerte aan. Plato bijv. kende aan den mensch drie zielen toe, eene in den buik, eene in de borst en eene in het hoofd; de laatste was alleen de eigenlijk menschelijke ziel, die vóór de inwoning in het lichaam reeds bestaan had en na den dood bleef voortbestaan, terwijl de beide andere zielen met het lichaam wegstierven. Van eene innerlijke eenheid dezer drie zielen is bij Plato geen sprake, en in mindere mate ook niet bij Aristoteles [60]). Want ook deze kent aan den mensch drie zielen toe, waarvan de eerste, de anima vegetativa, den mensch met de planten; de tweede, de anima sensitiva, hem met de dieren gemeen is; en waarvan hij de derde, de anima rationalis, alleen bezit. Maar de wijze, waarop deze laatste ontstaat, voortbestaat en met de beide andere in verband staat, blijft bij den Stagiriet [61]) min of meer in het duister gehuld. Heel deze voorstelling hing met het Grieksche dualisme [62]) tusschen redelijkheid en zinnelijkheid saam. Maar al

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

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

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

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

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

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

Wanneer wij toch de natuur van het denken bij onszelf of bij anderen nauwkeurig onderzoeken, dringt zich de overtuiging op, dat wij daarin met eene werkzaamheid der ziel hebben te doen, die wezenlijk van het voorstellen verschilt. Wel vormen wij de begrippen op grond van en in aansluiting bij onze voorstellingen, want „Begriffe ohne Anschauungen sind leer"; maar om die begrippen — wel te verstaan, begrippen in eigenlijken logischen zin — en voorts oordeelen en besluiten te vormen, is er meer in ons noodig, dan abstraheeren en combineeren; er moet dan eene bijzondere acte des verstands plaats hebben, waardoor wij in de voorstellingen het algemeene, de idee of het wezen zien; eene intuitieve kracht, die van waarneming en voorstelling, abstractie en combinatie wezenlijk verschilt en dikwerf plotseling over het voorwerp van ons nadenken een helder licht doet opgaan en het heurèka, ik heb gevonden, naar de lippen dringt. Voorstellingen zijn daarom lang niet de eenige bouwstoffen van ons hoogere zieleleven; er is een denken zonder voorstellingen en zonder woorden — gelijk thans meer en meer algemeen erkend wordt [66]). En denken en dichten zijn niet door eene kloof gescheiden, maar werken liefdevol saam, en dragen saam een scheppend karakter.

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

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

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

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

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

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

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

het bewustzijn; op de volslagen ledigheid van het zelfbewustzijn, wanneer men den bewustzijnsinhoud wegdenkt; en op de nu en dan voorkomende, pathologische gevallen van dépersonalisatie [71]), waarbij iemand voor korter of langer tijd vergeet wie hij is, en zich inbeeldt een ander te zijn dan hij werkelijk is.

Maar al deze argumenten kunnen het machtige feit niet omverstooten, dat wij ons allen bewust zijn, dat het ik in ons hetzelfde blijft, niettegenstaande alle veranderingen, welke in den loop der jaren met ons in- en uitwendig hebben plaats gehad. In den stroom der verschijnselen, waarin ook ons zieleleven opgenomen is, blijft de ikheid, de eenheid en identiteit der persoonlijkheid, onwankelbaar als een rots in het midden der baren staan. Deze eenheid is eene gansch andere dan die, welke door associatie tusschen de bewustzijnsinhouden gelegd wordt, want deze laatste is objectief en bestaat tusschen de voorstellingen, begrippen enz. onderling. Maar de eenheid van de persoonlijkheid draagt een ander karakter; zij is subjectief; d. w. z., zij kenmerkt zich hierdoor, dat de persoonlijkheid al de voorstellingen, gedachten, begeerten enz. in haar bewustzijn als *hare* voorstellingen enz. kent en erkent. Zij heeft er het besef van, dat al datgene, wat in het bewustzijn voor haar gegeven is, *haar* toebehoort, *haar* geestelijk eigendom is, onderscheiden van en tegengesteld aan de inhouden van alle andere bewustzijns. Zelfs is zij zich bewust, of kan althans door nadenken bewustzijn verkrijgen van die andere eenheid, welke de associatie [72]) tusschen de voorstellingen enz. onder of in het bewustzijn vlecht.

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

---

*) Heymans, Het Ik en het psychisch monisme, Tijdschr. voor Wijsbegeerte 1907, derde aflevering. A. Binet, Les altérations de la personnalité[2]. Paris 1902. Niebergall, Person und Persönlichkeit, Leipzig 1913. Zimmermann, Persönlichkeit, Stimmen aus Maria Laach 1909, bl. 18—29, 161—168.

PRIMAAT VAN VERSTAND OF WIL?

(Uit: Verzamelde Opstellen).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

omdat de wilsvrijheid, die toch een feit is, allen dwang uitsluit. Omgekeerd echter heeft de wil wel ter dege groote macht over verstand en rede. Want ten eerste is het de wil, die de waarnming en het denken aan het werk zet en aan het werk houdt; opmerkzaamheid is daarom minstens evenzeer eene werkzaamheid van den wil als van het verstand [81]); en ten andere drijft de wil, wortelend in het begeeren en niet zelden in de begeerlijkheid, de waarneming en het denken in eene bepaalde richting. Anders zou er immers ook niet van eene zondige verduistering des verstands sprake kunnen zijn. Uit het hart zijn de uitgangen des levens, ook van het leven des verstands. Wat voor philosophie men heeft, hangt daarvan af, wat voor mensch men is. Verstand en wil staan dus in wisselwerking, het hoofd verrijkt het hart, maar het hart richt en leidt het hoofd.

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

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

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

WAT DE BIJBELSCHE PSYCHOLOGIE LEERT OMTRENT DEN MENSCH.

(Uit: Bijbelsche en Religieuze Psychologie).

Alsnu in het kort opmakende, wat de Bijbelsche psychologie ons tot verrijking onzer kennis geschonken heeft, noemen wij in de eerste plaats hare leer van den goddelijken oorsprong en de goddelijke bestemming van den mensch. In het Heidendom bestaat er niet veel meer dan een flauw vermoeden van; de philosophie, bijv. van Plato [82]), sprak soms eene verwante gedachte uit en de godsdiensten der volken zijn alle op soortgelijke onderstelling gebouwd; Paulus haalt het getuigenis der Grieksche dichters aan, dat wij Gods geslacht zijn, Hand. 17 : 28. Maar eene klare, heldere voorstelling ontbreekt, omdat de historie van de schepping onbekend is. Deze zelfde armoede aan duidelijke en vaste gegevens doet zich in den tegenwoordigen tijd voor bij hen, die de H. Schrift verwerpen en de mechanistische evolutie-leer zijn toegedaan. Bij hen is van een goddelijken oorsprong des menschen geene sprake meer; hij komt op en verdwijnt als de dieren des velds. Maar de Schrift ziet in de schepping des menschen eene gansch bijzondere daad Gods. Nu komt het hier in dit verband op de détails niet aan; of men de schepping van het eerste menschenpaar en de formatie van iederen mensch meer of minder middellijk denke, meer creatianistisch of meer traducianistisch [83]) zich voorstelle, het doet op dit oogenblik minder ter zake; hoofdzaak is, dat de mensch, volgens de H. Schrift, op eene bijzondere wijze en naar Gods beeld werd geschapen.

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

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

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

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

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

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

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

In dit opkomen voor de rechten en de waarde der persoonlijkheid ligt een element, dat wij aan de H. Schrift, aan het Christendom hebben te danken. Twee plaatsen zijn genoeg, om dit te bewijzen. In Gen. 9 : 6 wordt menschenmoord verboden, omdat de mensch naar Gods beeld is gemaakt; en inderdaad er is geen andere afdoende reden denkbaar, waarom doodslag van een dier geoorloofd, en die van een mensch ongeoorloofd zou zijn, dan die hierin ligt, dat de mensch wezenlijk van het dier onderscheiden en Gode verwant, Gods geslacht is. Wie met de evolutietheorie de grens tusschen mensch en dier uitwischt, beiden tot dezelfde soort brengt, moet dan ook principiëel lichtvaardig over den doodslag van een mensch gaan denken, of uit vrees voor deze consequentie bij het Boeddhisme [88]) steun zoeken en alle leven, ook in het dier, en zelfs zoo mogelijk in de plant, onschendbaar achten. Opmerkelijk, dat beide deze richtingen dan ook in onze dagen tallooze tolken vinden; eenerzijds wordt door sommigen zeer cynisch geleerd, dat men tegenwoordig aan zwakken en kranken veel te veel zorg besteedt en liever met de sterken moest medewerken tot verheffing van ons geslacht, en anderzijds wordt een sentimenteel medelijden gepredikt, dat nog meer over dier en plant, dan over den mensch zich ontfermt.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DE EXPERIMENTEELE PAEDAGOGIEK, HAAR RESULTATEN EN TEKORT.

(Uit: De Nieuwe Opvoeding).

De experimenteele paedagogiek onderscheidt zich volgens Meumann van de vroegere in belangrijke opzichten. De opvoedkunde, welke in vorige tijden algemeen gehuldigd werd, miste den empirischen grondslag [92]); ze kende de feitelijke verhoudingen niet, vergiste zich in de natuur en de ontwikkeling van het kind. In plaats van de werkelijkheid te bestudeeren, ging zij van begrippen uit, stelde van te voren het uitgangspunt en het doel der opvoeding vast, en leidde dan deductief uit deze min of meer speculatieve beschouwingen de normatieve regelen af, welke voor onderwijs en opvoeding hadden te gelden. De experimenteele paedagogiek gaat gansch anders te werk. Zij tracht vóór alle dingen de werkelijkheid te leeren kennen, dat is, zich op de hoogte te stellen van al de verhoudingen en toestanden, welke er bij het kind onder het leeren en ook bij den meester onder het onderwijzen intreden. Zij ziet dus af van alle apriorische [93]) 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 [94]). Als zij de normen niet willekeurig van te voren vaststelt, maar uit de feitelijke verhoudingen afleidt, dan maakt zij immers den opvoeder meer zelfstandig tegenover van te voren opgelegde regels, doet hem vreugde krijgen aan zijn beroep en biedt zij ook aan de kinderen veel meer gelegenheid tot zelfwerkzaamheid en tot ontwikkeling van al hunne krachten. *)

Het gebied, dat de experimenteele paedagogiek te bearbeiden

*) Meumann, Experim. Pädag. I² 7—13.

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

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

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

**) Meumann t. a. p. I² 47 v.

ment is maar eene der vele methoden van het empirisch onderzoek. Daarbij komt, dat het experiment in de paedagogiek evenals in de psychologie, slechts indirect[96]) te gebruiken is. Psychische verschijnselen toch, zooals gewaarwordingen, voorstellingen, lust- en onlustgevoelens enz., zijn niet quantitatief, maar qualitatief van aard. Ze kunnen niet rechtstreeks geëxperimenteerd worden, wijl ze niet voor getal en maat vatbaar zijn. Maar wij kunnen ze wel door prikkels van allerlei aard teweegbrengen en daarbij dan nauwkeurig en met behulp van instrumenten gadeslaan, welke physische veranderingen in het gelaat, in den toestand of de houding van het lichaam enz. met die psychische verschijnselen gepaard gaan. In zooverre is dus voor een experimenteel onderzoek in de psychologie en ook in de paedagogiek plaats, als er[97]) correlatie is tusschen ziel en lichaam. Wijl deze bij de lagere functies veel sterker is dan bij de hoogere, neemt de beteekenis van het experiment af, naarmate psychologie en paedagogiek met hooger liggende problemen zich gaan bezig houden.

Voorts bedenke men wel dat de experimenteele, of meer algemeen de empirische, objectieve methode nooit[98]) de subjectieve, die der zelfwaarneming, missen kan. Wel heeft men deze methode menigmaal bestreden, en in zooverre terecht, als men wees op de gevaren van vergissing en dwaling, waaraan het gebruik dezer methode blootstelt. Maar als men de zelfwaarneming absoluut veroordeelt en bij de psychologie geheel uitschakelen wil, dan maakt men deze zelve onmogelijk. Want alle kennis van het zieleleven van anderen, ook van het schoolkind, is op de kennis van onszelven gebouwd. Wij kunnen, gelijk reeds gezegd werd, dat zieleleven bij anderen niet rechtstreeks waarnemen, maar krijgen er alleen eenige kennis van, doordat het zich naar buiten in teekenen van verschijning, woord of daad openbaart, en wij die teekenen dan kunnen en mogen verklaren naar analogie van hetgeen wij in dergelijke gevallen bij ons zelven 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 zelven menschen zijn en eens kinderen zijn geweest. *)

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

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

wezen kan. Welke belangrijke diensten zij ook moge bewijzen, zij kan niet alle vragen beantwoorden, die bij de opvoeding aan de orde komen, wijl zij niet alle voor empirisch en nog veel minder voor experimenteel onderzoek vatbaar zijn. Zoo is het bijv. naar deze methode onmogelijk, het doel der opvoeding vast te stellen, gelijk Münsterberg, Meumann e. a. dan ook ten volle erkennen en daarmede 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 daarmede bereiken wil. Maar daar ligt dan verder ook nog in opgesloten, dat de leerstof haar eigen aard en wet medebrengt, waaraan de experimenteele paedagogiek niets veranderen kan, maar die ze in bescheidenheid te erkennen heeft. Elk vak, rekenkunde, meetkunde, geschiedenis, moedertaal enz. bepaalt dus tot zekere hoogte zelf, hoe de stof geordend en behandeld moet worden; al moet daarbij ook gerekend worden met de belangen van den leerling, deze geven toch niet uitsluitend den doorslag.

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

vallig. Moet men bijv. uit het feit, dat vele leerlingen weinig belang stellen in godsdienstonderwijs, in rekenkunde, in geschiedenis, in talen enz. eenvoudig concludeeren, dat deze vakken voor hen geschrapt 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, *) en blinkt datgene, waarin men algemeen overeenstemt, niet altijd door nieuwheid uit. Maar dat alles doet niet te kort aan het feit, dat de empirische paedagogiek, in verband met de empirische psychologie en paedologie, tot dusver hare taak, om n.l. de geestelijke en lichamelijke ontwikkeling van het kind gedurende den schooltijd en onder den schoolarbeid nauwkeurig na te gaan, met eere heeft vervuld en op niet onbelangrijke resultaten bogen kan.

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

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

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

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

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

*) Om bij wijze van voorbeeld iets uit de overstelpend rijke literatuur aan te halen, zij genoemd: Van Wayenburg, De geestelijke vermoeidheid, in: Moderne Kinderstudie, Zutphen 1913, blz. 3—43. T. J. de Boer, Ontwikkeling van de kindertaal, ib. blz. 205—229. Meumann, Experim. Pädagogiek, drie deelen. Id. Oekonomie und Technik des Gedächtnisses[2]. Leipzig 1908. Gutberlet, Experim. Psychologie usw. Paderborn 1915, Id., Die experimentelle Psychologie im Dienste des Lebens, Philos. Jahrbuch 1917, Heft 2 blz. 131—171. Erismann, Angewandte Psychologie, Berlin, 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.

**) Meumann, Experim. Pädag. I[2] 666—704.

gaat de psychische en physische ontwikkeling niet gelijkmatig toe, maar heeft ze plaats in groote, periodische wisselingen, zoodat nu eens de eene, dan de andere functie zich meer ontwikkelt. De lichamelijke groei van het kind gaat niet geleidelijk voort, maar verloopt in perioden van langzamer en sneller toename; in de jaren vóór de puberteit treedt eene langzamer ontwikkeling in van het lichaam in zijn geheel en in al zijne leden, organen en functies, in de puberteitsjaren daarentegen heeft een sterkere groei en uitzetting plaats. Met deze lichamelijke ontwikkeling, vooral die van de hersens, gaat de geestelijke parallel; ook zij verloopt niet geleidelijk, maar periodisch, en toont eveneens de tendenz, om het kind in staat te stellen, dat het zich successief al datgene verwerft, wat het voor het leven noodig heeft. Elke aanleg in het kind krijgt als het ware zijne eigene beurt. Ten vierde wisselen bij deze ontwikkeling variatie en repetitie (herhaling, gewenning, oefening, mechaniseering) elkander af, en wel zoo, dat beide door het doel der opvoeding in verband en samenwerking worden gezet. Eerst staat de variatie, de vooruitgang, de volmaking op den voorgrond, daarna treedt meer de oefening naar voren, waardoor de leerling het nieuwe in zich opneemt en geheel en al tot zijn eigendom tracht te maken. Een en ander geldt volgens Meumann zoowel bij den wil als bij het verstand; naar zijne meening is de mogelijkheid van beider ontwikkeling onbegrensd; door oefening kunnen wij alles bereiken, zelfs ons bekeeren en zaligmaken. *) Ten vijfde eindelijk is de ontwikkeling der eene functie bevorderlijk aan die der andere; er zijn psychophysische ontwikkelingscorrelaties, bijv. tusschen zintuiglijke waarneming en opmerkzaamheid, tusschen perceptie en apperceptie, tusschen de elementaire en de 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. [99]) Noch Rousseau, noch Pestalozzi heeft daarom gelijk; het kind moet zelf naar zijn aanleg en aard ontwikkeld worden, maar op die ontwikkeling behoort de opvoeding door anderen in te werken en er leiding aan te geven. De opvoeding zij dus beide, „naturgemäss", inzoover zij zich aan den leerling en zijne eigenaardige

*) Verg. ook Meumann, Intelligenz und Wille². Leipzig, Quelle und Meyer 1913, blz. 42 v.

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

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

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

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

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

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

Maar afgezien van deze opmerkingen, de wetten, welke Meumann over den ontwikkelingsgang van het kinderlijk zieleleven formuleert, zijn weinige in aantal, en bovendien zeer vaag en algemeen. Natuurlijk is daarbij de bescheidenheid te loven, die verbiedt meer te zeggen dan men verantwoorden 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 bearbeiden heeft; maar Meumann beloofde in den aanvang van zijn werk, dat de empirische paedagogiek den opvoeder in staat zou stellen, sich jederzeit über die Begründung seiner pädagogischen Massnahmen klar zu sein. Daar schijnt het toch bij deze algemeene wetten nog ver vandaan te zijn, minstens even ver als bij de opvoedkundige beginselen, die eene vroegere paedagogiek hem aan de hand deed.

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

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

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

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

DE MACHT DER OPVOEDING.

(Uit: Paedagogische Beginselen).

Tegen de psychologie van het kind, gelijk zij tegenwoordig beoefend en aan de paedagogiek ten grondslag gelegd wordt, bestaat echter nog een ander en ernstiger bezwaar. Zij gaat bewust of onbewust van de darwinistische evolutie-leer uit, dat is van de gedachte, dat de ziel des menschen niet is eene geestelijke substantie met bepaalde attributen, [100]) maar langzamerhand met al hare eigenschappen en werkzaamheden geworden is. *) Ziel is n.l. niets anders dan een collectief begrip voor de gezamenlijke psychische functies van het plasma. Zulke psychische functies zijn reeds eigen aan de cel, die de basis van alle organische wezens is; reeds in protoplasma, in het protozoon [101]) zijn er gewaarwording en beweging op te merken, en is er dus eene ziel aanwezig. Deze ziel ontwikkelt zich allengs door het planten- en dierenrijk heen tot den mensch, die aan het hoofd der zoogdieren staat, en dan van den gewonen mensch weer af tot den hoogst staanden cultuurmensch toe. Tusschen plant, dier en mensch is er noch physisch noch psychisch een klove, maar altijd een geleidelijke overgang. De hoogste geestelijke werkzaamheden van den mensch, abstraheeren, denken, spreken, hebben zich langzamerhand uit lagere vormen van het zieleleven bij dieren en planten ontwikkeld. De mensch bezit geen enkele geesteswerkzaamheid, welke hem uitsluitend eigen is. Zijn gansche zieleleven is van dat der hem verwante zoogdieren niet in soort, maar in graad, niet qualitatief maar alleen quantitatief onderscheiden. Deze „Stammesgeschichte der Seele" historisch na te gaan, is de taak der phylogenetische [102]) psychologie of phyletische psychogenie. Zij stelt in het licht, hoe de ziel in de opstijgende reeks der organische wezens allengs tot haar hoogste ontwikkeling gekomen is. Van deze phylogenetische psychologie is de ontogenetische, individueele, biotische psychologie onderscheiden. Deze onderzoekt, hoe de ziel met hare werkzaamheden allengs in het individu tot ontwikkeling komt, en streeft er

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

naar, om de wetten te leeren kennen, welke die ontwikkeling beheerschen. Maar beide ontwikkelings-reeksen staan met elkander in nauw verband. De ontogenie is eene recapitulatie der phylogenie. „Die Keimesgeschichte ist ein Auszug der Stammesgeschichte". [103])

Welke richting deze opvatting van het ontstaan van den mensch en van zijn zieleleven aan de paedagogiek geven moet, is niet moeilijk aan te wijzen. De mensch brengt op dit standpunt geen ziel en geen lichaam met bepaalde vermogens en krachten mede, maar hij is langzaam geworden en geheel en al een product der omstandigheden. Strijd om het bestaan, selectie, overerving, aanpassing, gewoonte hebben hem gemaakt en maken hem nog tot wat hij is. Wijzig dus de omstandigheden, en gij kunt den mensch vormen tot wat gij wilt. De menschheid heeft het in hare hand, wat er van haar in de toekomst worden zal. De darwinistische evolutieleer leidt tot het geloof aan de almacht der opvoeding. Kersversch is dit geloof niet. Van de opvoeding van het opkomend geslacht verwachtte Plato de verwezenlijking zijner sociale idealen. Cartesius loochende de aangeboren individualiteit des menschen en beweerde, dat zij het resultaat van opvoeding was. De Bazelsche bisschop Christoph von Uttenheim verlangde, dat de reformatie der kerk met die der kinderen beginnen zou. [104]) Leibniz zeide [105]): si l'on réformait l'education, on réformerait le genre humain. [106]) Helvetius beweerde, dat alle menschen psychisch gelijk werden geboren, en eerst door de opvoeding ongelijk werden gemaakt. [107]) Fichte sprak: willst du über den Menschen etwas vermögen, so musst du mehr thun als ihn bloss anreden, du musst ihn machen, ihn also machen, dass er gar nicht anders willen könne, als du willst, dass er wolle" *) [108]).

Maar terwijl vroeger dergelijke verwachtingen slechts door enkelen gekoesterd werden, zijn ze nu het anker der hoop geworden van een generatie, die den hemel uit het oog en het hart heeft verloren en thans zelve een paradijs op aarde inrichten wil. Met het Darwinisme is het socialisme in bond getreden, om een klaagzang aan te heffen over den ellendigen strijd om het bestaan, die alle levende wezens gewapend tegenover elkander doet staan, maar om juist door en na dien strijd een toekomst te verwachten, die in haar schoot voor alle menschen het geluk en den vrede draagt. Zoo pessimistisch als het socialisme denkt over het heden, zoo optimistisch gelooft het aan de toekomst. Het wil staan op een hechten wetenschappelijken grondslag, maar het verliest zich in eene utopie.

---

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

Dit groote verschil in de beschouwing van het heden en de toekomst is al op zichzelve niet geschikt, om vertrouwen te wekken in den ernst en de waarheid der Reform-paedagogiek. [109]) Maar zij verkeert innerlijk ook met zichzelve in tegenspraak. Want strijd om het bestaan met natuurlijke en sexueele teeltkeus, met overerving en aanpassing is de eenige weg, waarin naar hare meening alle vooruitgang tot stand gekomen is en tot stand komen kan. Alleen langs dien weg heeft het organische uit het anorganische, het dier uit de plant, de mensch uit het dier zich ontwikkeld. Op die wijze kan ook in de toekomst alleen het hoogere type mensch, de betere maatschappij, de gelukstaat voor allen er komen. Maar — deze gelukstaat onderstelt dat de strijd om het bestaan, welke voorwaarde is van alle leven en ontwikkeling, ophouden en voor een algemeenen vrede plaats maken zal. Dan valt feitelijk de gelukstaat met den dood, en het socialistisch gelijkheids-ideaal met het kerkhof saam. Het is dezelfde antinomie, [110]) die wij bij Hegel [111]) aantreffen; toen deze Berlijnsche wijsgeer de absolute [112]) philosophie had gevonden, had eigenlijk de wereld stil moeten blijven staan; toen zij nochtans voortging, was de absolute philosophie geoordeeld. Dialectische methode [113]), dat is de leer van een eeuwig worden, en absolute philosophie, dat is de leer van een onveranderlijke waarheid, zijn met elkaar niet te vereenigen. Op dezelfde wijze zijn de pessimistische gedachten, door socialisten en reformpaedagogen over het heden gekoesterd, in zooverre zij ernstig gemeend zijn, eene weerlegging van hunne optimistische verwachtingen voor de toekomst. Als de wereld heden zoo slecht is, bestaat er weinig hoop op, dat zij morgen volmaakt zal zijn. De moderne paedagogiek belooft eenerzijds, dat zij, wanneer de opvoeding naar haar wensch is ingericht, den toekomstigen mensch goed zal maken, maar onderstelt anderzijds door haar beroep op de darwinistische evolutieleer, dat de strijd om het bestaan allengs aan een hoogere type van mensch het aanzijn zal schenken. Volgens de evolutionistische psychologie komt alles vanzelf door den strijd om het bestaan terecht; volgens de Reform-, dat is volgens de revolutionaire paedagogiek moet de nieuwe opvoeding den mensch der toekomst vormen. Beide theorieën strijden met elkaar en kunnen toch elkaar niet missen; want als de evolutionistische psychologie ineenstort, verliest de revolutionaire paedagogiek haar grondslag, en als de laatste onhoudbaar blijkt, is ook de eerste geoordeeld.

26. Nu is het hiervan niet zoo heel ver meer af, dat de evolutionistische psychologie door velen te licht wordt bevonden. Wel is waar staat de evolutie in het algemeen onder de tegenwoordige mannen van wetenschap nog als een dogma vast. Dit kan ook niet

anders, zoolang het geloof aan een almachtig Schepper wetenschappelijke contrabande wordt geacht; want plant en dier en mensch moeten toch ergens vandaan komen, en indien zij niet aan creatie hun oorsprong danken, blijft er niets anders over, dan dat zij langzamerhand door evolutie ontstaan zijn. Men snijdt het wonder in stukjes, en denkt, dat het dan voor de slappe maag van het tegenwoordig geslacht gemakkelijker te verteren zal zijn. Maar al moge de idee der evolutie nog algemeen gangbaar zijn, de wijze, waarop Darwin ze eenigszins begrijpelijk zocht te maken, is thans volkomen ongenoegzaam tot hare verklaring gebleken. Evolutie zelve is geen principe, geen kracht, waaruit iets wordt, maar alleen een vorm en wijze, waarop iets wordt. Evenals de natuurwetten geene machten boven de dingen zijn, maar alleen beschrijvingen van de wijze, waarop de krachten in de dingen werken, zoodat het dus in de eerste plaats op die krachten in de dingen aankomt; zoo is evolutie op zichzelve geen kracht, maar werkingswijze van eene kracht.

Dit geldt in sterker mate nog van den strijd om het bestaan. Zeker is er zulk een strijd, en menigmaal heeft hij nut, verhoogt hij de activiteit, versterkt hij de kracht. Maar die „struggle for life" is geen scheppend principe, geen oorzaak van zijn; hij kan ontwikkelen, wat er is, maar niet scheppen, wat er niet is. Hij brengt geen vermogens, geen krachten voort, maar onderstelt ze, en laat ze uit de potentie in actus [114]) overgaan. Hij oefent een orgaan, maar schept het niet nieuw; ex nihilo nihil fit [115]). In zekeren zin wordt dit ook door Haeckel erkend, en daarom maakte hij de gevolgtrekking, dat de ziel van den mensch reeds in kiem inzit in het allerlaagste organisme, in de cel, in het protozoon, ja zelfs reeds in het atoom, want in ieder atoom zijn volgens Haeckels monisme geest en stof onafscheidelijk met elkander verbonden. Deze gevolgtrekking is echter het beste bewijs, dat de stelling niet deugt, dat m. a. w. de mensch met zijne vermogens en krachten juist niet uit den strijd om het bestaan, uit natuurlijke en sexueele teeltkeus te verklaren is. En inderdaad levert de historie geen enkel bewijs, dat er ooit in dien weg een organisch wezen uit anorganische stoffen, een dier uit een plant, een mensch uit een dier is voortgekomen. Zoover wij terug kunnen gaan, zijn menschen menschen geweest. Van eene altijd doorloopende, nergens onderbroken „Stammesgeschichte der Seele" is niets bekend. En ook de ontogenie levert daarvoor geen bewijs. Al is er analogie tusschen haar en de phylogenie, al kunnen wij in den eersten tijd het onderscheid niet waarnemen, dat tusschen het embryo van een mensch en van een dier bestaat; toch bewijst de uitkomst, dat het er geweest is; nooit ontwikkelt zich het embryo van een dier tot een

mensch of van een mensch tot een dier. En waar de natuur alzoo eeuwen achtereen de grenzen der soorten eerbiedigt, behoeft de moderne paedagogiek er niet op te hopen, dat het haar ooit gelukken zal, om het dier tot een mensch of den mensch tot een engel te maken. Als zij, de basis der werkelijkheid verlatende, dergelijke verwachtingen gaat koesteren, houdt zij op wetenschap te zijn en wordt roman.

Eindelijk verdient het ook nog overweging, dat de genetische psychologie, afgezien nu van haar onhoudbare, evolutionistische onderstelling, volstrekt niet geeft en geven kan, wat men er van verwacht. Het laat zich begrijpen, dat men staande voor het verbazend ingewikkelde en onoverzienbaar rijke zieleleven van den mensch, op de gedachte komt, om tot zijne oorsprongen en elementen terug te gaan en zoo tot een beter begrip ervan te komen. Misschien, dat de studie van het zooveel eenvoudiger zieleleven bij het kind, of ook bij het dier, ons te hulp kan komen bij het onderzoek van de psychische verschijnselen bij den mensch. Van het eenvoudige schrijdt men dan geleidelijk tot het saamgestelde, van het elementaire tot het ingewikkelde voort. Maar hoezeer deze methode zichzelve schijnt aan te bevelen, zij wordt toch door eigenaardige bezwaren gedrukt. Ten eerste toch is het niet waar, dat wij het zieleleven bij dieren, omdat het eenvoudiger is of ons zoo toeschijnt, gemakkelijker en beter zouden kennen dan bij onszelven. Wij nemen immers dat zieleleven bij dieren niet rechtstreeks waar en dringen er niet binnen in door. Wat wij waarnemen, zijn alleen de naar buiten tredende levensuitingen, en deze duiden wij naar en verklaren wij uit een psychisch beginsel, dat in de dieren woont. Maar dat wij uit die levensuitingen tot eene dierlijke psyche besluiten, dat doen wij en kunnen wij alleen doen, omdat wij zelven psychische wezens zijn en verwante verschijnselen bij de dieren naar analogie van onszelven verklaren. Hoe verder de dieren van ons afstaan, hoe minder wij ze dan ook begrijpen, wijl de analogie dan steeds zwakker wordt. Hoe lager het psychisch leven staat en hoe eenvoudiger het dus wordt, des te meer is de kennis voor ons onbereikbaar. Dierpsychologie kan daarom ook niet door den eerste den beste beoefend worden; maar ze onderstelt degelijke kennis van de menschenziel. Daardoor alleen worden wij er voor behoed, om het psychisch leven der dieren te laag en te hoog te stellen. Naarmate wij den mensch beter verstaan, zullen wij ook van het dier ons eene juiste voorstelling vormen. Daarentegen is het een hopeloos werk, om door de studie van het zieleleven bij de dieren het menschelijk zieleleven te willen leeren kennen, want vooreerst is alle studie van de dierlijke psyche op die der menschelijke ziel gebouwd, en ten andere is het de omgekeerde weg, om het beter

bekende uit het minder goed of slecht bekende te verklaren *).

Ditzelfde geldt van de psychologie van het kind. Ook deze heeft haar recht en haar waarde. Maar studie van het zieleleven bij een kind onderstelt de gelijke kennis van het zieleleven bij den volwassen mensch. Ook een kind kan zich in de eerste jaren zelf geen rekenschap geven van zijn inwendig leven. Wij moeten dus de levensuitingen van het kind verklaren naar analogie van onszelven. Maar hoeveel gevaar is er hier voor vergissing en misvatting! Van menschen, die vreemde volken hebben bezocht, is het bekend, hoe menigmaal zij woorden en handelingen geheel verkeerd hebben begrepen en van de godsdienstige en zedelijke overtuigingen dier volken een averechtsche voorstelling hebben gegeven. En zoo ook begrijpen wij ieder oogenblik de kinderen verkeerd. Dit gevaar is alleen daardoor te voorkomen, dat wij, niet vóór alle dingen met de studie van het zieleleven bij het kind beginnen, om vandaar tot die van het zieleleven bij den volwassene over te gaan, maar omgekeerd eerst onszelven een degelijke kennis van het psychisch leven bij den volwassene verschaffen, om dan, met die kennis toegerust, te trachten tot het zieleleven van het kind door te dringen. En dan kan zeker omgekeerd de kennis van dit zuiver opgevatte zieleleven bij het kind er toe bijdragen, om ook het zieleleven bij den volwassene beter te verstaan. De paedagogiek heeft met de psychologie van het kind haar winst te doen, maar deze laatste is alleen voor beoefening vatbaar op grondslag van de psychologie van den volwassene **). „Wer die Seele des Kindes verstehen will, muss zuvor Menschenkenner im weitesten Sinne geworden sein ***) [116]).

27. Zoo blijft het erbij, dat de paedagogiek den mensch en het kind onderstelt. Zij heeft het kind niet te maken, maar te vormen; niet te scheppen, maar op te voeden. Lichaam en ziel komen niet door de opvoeding tot stand, maar gaan aan haar vooraf en liggen aan haar ten grondslag. Te spreken van psychogenie of psychogenese, dat is van eene langzame wording der ziel, is onverstand. Er is vanzelf ontwikkeling binnen bepaalde grenzen en tot eene bepaalde hoogte; maar ontwikkeling onderstelt schepping [117]), evolutie is op creatie gebouwd; er is alleen dan en daarom ontwikkeling, indien en omdat er iets *is*, dat ontwikkeld kan en moet worden. Geen strijd om het bestaan, geen natuurlijke en sexueele teeltkeus, geen aanpassing en overerving, geen omgeving en gewoonte kan iets uit niets voortbrengen, maar alleen bewaren en sterken wat

*) E. Wasmann S. J. Instinkt und Intelligenz im Tierreich[3]. Freiburg i. Br. Herder 1905 bl. 6 v.

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

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

er is. De opvoeding heeft dus uit te gaan van, is gebonden aan, is afhankelijk van, is bepaald door het kind, dat er is en dat haar ter verzorging wordt toebetrouwd. Dat kind heeft zij te aanvaarden, gelijk het is, met al zijne vermogens en krachten, met al zijn aanleg en gaven. Zij heeft te aanvaarden, gelijk God het haar schenkt.

Zeker is er overerving. Uit éénen bloede maakt God het gansche geslacht der menschen. Menschen brengen menschen voort; Adam gewon een zoon naar zijn beeld. Bepaalde ouders geven aan bepaalde kinderen het aanzijn. Lichamelijke en geestelijke eigenschappen gaan dikwerf over van geslacht tot geslacht. Bodem, klimaat, ras, omgeving, beroep en allerlei toestanden en omstandigheden hebben invloed op den mensch. Machtig is de werkelijkheid, waarop het traducianisme [118]) steunt, en onmiskenbaar daarom ook de waarheid, welke daarin geformuleerd wordt. Maar in het traducianisme heeft ook het creatianisme zijn recht; te midden van het empirisme behoudt ook het nativisme [119]) zijne plaats. Elk mensch is product der gemeenschap, lid van een groot geheel, maar in die gemeenschap ook een eigen ik, een zelfstandig persoon, eene levende ziel, welke in waarde de gansche wereld overtreft. Oppervlakkig is het dan ook, genetische (historische) beschrijving met wetenschappelijke verklaring te vereenzelvigen. Wie studie maakt van de ouders en voorouders van Goethe, van de omgeving, waarin hij opgevoed is, van de gaven, die hem geschonken zijn, van de factoren, die op zijne vorming gewerkt hebben, en dit alles dan in eene biographie haarfijn uiteenzet, moet niet meenen, dat hij daarmede den persoon van Duitschlands grootsten dichter heeft verklaard; hij heeft hoogstens beschreven, hoe en wat Goethe geworden is, maar in het minst niet den oorsprong van zijne zelfstandige, geniale persoonlijkheid ontdekt. Vóór en na blijft Goethe eene gave, die wij dankend te aanvaarden hebben, ook al begrijpen wij haar herkomst en haar wezen niet. En zoo is het in zekeren zin met ieder mensch gesteld. Elk kind is een gave Gods.

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

schappen en gaven zijn het kapitaal, waarmede de mensch reeds bij zijne generatie begiftigd wordt; zij is het aangeboren, onvervreemdbaar goed, dat hem toebetrouwd wordt; zij maken saam de talenten uit, waarmede hij straks in het leven arbeiden en woekeren moet.

De voorstanders van de gelijkheid, die niet alleen bij de socialisten, maar ook onder psychologen en paedagogen te vinden zijn, willen van dit onderscheid in bedeeling niet weten. Zij ontkennen den individueelen aanleg, de aangeboren gaven, de in de natuur zelve meegebrachte krachten, en stellen er voor in de plaats, dat de mensch alles worden kan, wat de som van alle omstandigheden van hem maakt; niets is in letterlijken zin zijn eigendom, dat wil zeggen iets, dat hem in onderscheiding van anderen toebehoort; alles is hem geschonken, n.l. door de maatschappij; deze is dan ook de eenige eigenares, die geven en nemen kan wat zij wil, die ieder mensch maken en breken kan. Maar een feit ontkennen is nog niet het vernietigen. De gelijkheids-theorie loopt zich te pletter tegen de rots der werkelijkheid. Physisch is het onderscheid tusschen man en vrouw, zwakke en sterke, gezonde en kranke zoo tastbaar, dat geen mensch, hoezeer hij het beproeve, het ontkennen en uitroeien kan. En ook psychisch is de realiteit zoo machtig, dat allen, die bijv. met Herbart in theorie [120]) de vermogens der ziel loochenen, toch ze bedektelijk weer onder den naam van disposities, geschiktheden, vaardigheden invoeren *). Een mensch komt niet als tabula rasa ter wereld. Er liggen vermogens en disposities, krachten en gaven, talenten en geschiktheden in hem verborgen, die in ieder mensch verschillend zijn en op de vrijmacht Gods terugwijzen. Hij is het, die armen en rijken maakt, die aan een iegelijk uitdeelt gelijkerwijs Hij wil, en van Zijn doen geen rekenschap geeft.

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

*) Pfänder t. a. p. 173—182.

vormen, leiden, ontwikkelen wat er is. Uitgaande van, zich aansluitende bij datgene, wat haar door God in Zijn vrijmachtig bestel geschonken wordt, treedt zij in Zijn dienst en wordt een instrument van Hem, die, wat Hij scheppende in het aanzijn riep, door Zijne almachtige en alomtegenwoordige kracht voortdurend onderhoudt en regeert.

28. De eenzijdige verheffing van de waarde der psychologie voor de paedagogiek brengt nog dit nadeel mede, dat de andere vakken, die voor haar van beteekenis zijn, op den achtergrond en soms geheel in de schaduw treden. Zoo doen vele psychologen en paedagogen, alsof er geen religie en theologie bestaat, of maken er zich met eenige algemeene en niets zeggende phrases van af. Op het in April 1904 te 's Gravenhage gehouden congres voor Kinderbescherming vond de godsdienstige opvoeding van het kind zeer geringe belangstelling. De heer Ketelaar begreep niet recht, waarom in die zoo gemengde vergadering het punt: religieuze opvoeding, ter sprake was gebracht en hoopte, dat het bestuur een volgend maal dergelijke onderwerpen, die niet tot practische resultaten kunnen leiden, niet weer op de agenda zou plaatsen. En de heer Gerhard verklaarde, onder applaus, dat hij aan geen God geloofde. Indien nu zulk een gewichtig belang, als de religieuze opvoeding, verzwegen of ontkend wordt, rijst onwillekeurig de vraag op, wat bovengenoemd congres toch onder kinderbescherming verstaat. Bestaat die bescherming soms daarin, dat de religieuze beseffen en behoeften van het kind van stonden aan onderdrukt en gedood worden, dat het kind van de wieg af tegen den godsdienst in veiligheid wordt gebracht en zoo door de opvoeding geschikt gemaakt wordt voor de godsdienstlooze maatschappij der toekomst? Indien dit de bedoeling is, kan men er staat op maken, dat men op den duur niets dan teleurstelling ontmoet. Want de religie is altijd een der machtigste factoren in de geschiedenis geweest, zij is onuitroeibaar in de menschelijke natuur gegrond; wie haar miskent of loochent, bewerkt alleen, dat zij later met dubbele kracht zich verheft. God laat zich niet onbetuigd; al zegt de zwakke mensch, dat hij aan geen God gelooft, God laat hem niet los.

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

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

Lijnrecht daartegenover staat het pessimisme, vertegenwoordigd door vele denkers en dichters, in den ouden, maar vooral in den nieuweren tijd, zooals Hobbes, Schopenhauer, Von Hartmann, Bahnsen, Mainländer, Leopardi, Shelley, Byron, Heine, Ibsen, Zola, Dostojewski, Tolstoï enz. Voor deze mannen zijn geen kleuren zwart genoeg om den mensch te teekenen, en geen woorden scherp genoeg, om de maatschappij te hekelen. Deze wereld is de slechtst mogelijke; zij heeft haar oorsprong niet in het woord, maar in een blinden, alogischen, onzaligen wil, en zou, indien de ellende nog een graad erger ware, niet kunnen bestaan. En evenzoo is het gesteld met den mensch en de menschheid. Het egoïsme, de boosheid is in hen radikaal. De eene mensch is een wolf voor den anderen. Door wetten moeten zij tegen elkaar beveiligd en van elkander afgesloten worden, als de dieren door de traliën hunner kooien. Waarachtige, innerlijke verbetering is dan ook niet mogelijk, zou hoogstens alleen door „eine Art von Wiedergeburt" tot stand kunnen komen. Daarom is door opvoeding slechts „Berichtigung der Erkenntnis", uitwendige beschaving en intooming, maar geen uitroeiing van het kwaad bereikbaar. Want „operari sequitur esse", het handelen volgt het zijn en het innerlijk wezen van den mensch is voor geen verandering vatbaar. Zijn karakter is constant, onveranderlijk, onvormbaar; de moreele kern van den mensch, waar-

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

uit al zijne handelingen voortvloeien, dat is zijn wil, is ontoegankelijk voor zedelijke inwerking en veredeling. Eene waarachtige, grondige veredeling zou alleen op den weg der generatie tot stand kunnen komen en in castratie van slechte exemplaren kunnen bestaan *).

Zoo staat, niet bij een ondergeschikt, maar bij een principiëel, allesbeheerschend vraagstuk, het ja van den een tegenover het neen van den ander. Wie van beide heeft gelijk? Welke beschouwing moet door de paedagogiek worden overgenomen en toegepast? Voor het pessimisme pleit de ernst, waarmede het zedelijk vraagstuk gesteld en naar een antwoord gezocht wordt. Er is immers volgens de getuigenis van aller conscientie eene zedewet, die hoog boven ons staat en onvoorwaardelijke gehoorzaamheid vordert. Over den oorsprong en ook over den inhoud dier zedewet is verschil. Jezus zeide, dat die zedewet begrepen was in deze twee geboden: gij zult God liefhebben bovenal en den naaste als uzelven. Velen, zooals bijv. de heer Gerhard, weten het beter; het eerste gebod is voor hen dwaasheid, want zij gelooven aan geen God. Maar het tweede gebod vindt bij hen toch in dien zin en in die mate instemming, dat zij zeggen: alle zedelijkheid heeft één grondslag; het belang der gemeenschap. Zedelijk leeft, al wie met bewustheid er naar streeft, niets te doen wat schaden kan aan zichzelf, zijn tijdgenooten of zijn nageslacht. Gemeenschapsliefde, gemeenschapszin is de grondslag der zedelijkheid. Voldoende komt ons deze omschrijving van den inhoud der zedelijkheid lang niet voor. Maar voor het oogenblik stellen wij er ons mede tevreden; het is toch nog een zedelijk ideaal. Voorts zal er, bij overigens uiteenloopende gedachten over den inhoud der zedewet, hierover wel tusschen allen overeenstemming bestaan, dat die zedewet voor ons optreedt in den vorm van een kategorischen imperatief [121]), ons onvoorwaardelijk, overal, ten allen tijde, in alle omstandigheden bindt; en ook nog eindelijk over dit punt, dat zij onzen ganschen persoon opeischt, met geen uitwendige handelingen zich tevreden stelt, maar op onze innerlijkste genegenheden beslag legt, aan geen legaliteit genoeg heeft, maar echte, diepe, volkomene moraliteit verlangt.

Welnu, laat de mensch zich toetsen aan dit ideaal! Laat hij zichzelf onderzoeken ernstig en nauwgezet, even exact als wanneer

---

*) Zoo vooral Schopenhauer; zie zijn: Die beiden Grundprobleme der Ethik, 3te Aufl. Leipzig 1881, bl. 50 v. 249 v. Die Welt als Wille und Vorstellung, 6te Aufl. herausgeg. von J. Frauenstadt, Leipzig 1887 II 604. Parerga und Paralipomena 5te Aufl. Leipzig 1888 II 246 v. Verg. Dr Otto Arnold, Schopenhauers pädagogische Ansichten im Zusammenhange mit seiner Philosophie. Langensalza Beyer 1906.

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

Maar bij deze erkentenis van zonde en schuld, van machteloosheid en ellende kan de mensch, kan ook de paedagogiek niet leven. Als wij van niets anders wisten dan van 's menschen zedelijke verdorvenheid, zou er van opvoeding geen sprake kunnen zijn, zou het ons ook aan den moed en de kracht falen, om het werk der opvoeding ter hand te nemen; en de slotsom van al onze wijsheid zou geen andere zijn, dan dat al wat bestaat, waard is te gronde te gaan. De theorie en de practijk der opvoeding *moeten* dus wel, om recht van bestaan te hebben, en zichzelve in het leven te behouden, naar eene meer optimistische beschouwing van den mensch uitzien *); en dikwerf hebben paedagogen luchthartig van het zedelijk vraagstuk zich afgemaakt, zonder ernstig onderzoek de onverdorvenheid der menschelijke natuur gepredikt, alle schuld der menschelijke ellende op de maatschappij geworpen en zoo de mogelijkheid der opvoeding, den moed tot den arbeid, de hoop op de toekomst gehandhaafd. Maar ontkenning van een feit is geen teniet doen van het feit. Een blinddoek berooft onszelven wel van het gezicht, maar verandert de werkelijkheid niet. Het optimisme beurt wel een oogenblik op, maar houdt straks voor de realiteit van het leven geen stand en slaat dan gewoonlijk in diepe teleurstelling en doffe moedeloosheid om.

Zoo verkeert de moderne paedagogiek in eene innerlijke tegenstrijdigheid. Tusschen pessimisme en optimisme slingert zij heen en weer. Zij *kan* de macht der zonde niet loochenen, want de

*) Kant en Schopenhauer zijn daarom beiden ter wille van de practijk op hunne leer van het diepe bederf der menschelijke natuur teruggekomen en hebben „Selbsterlösung" voor den mensch mogelijk geacht. Vergelijk *mijne:* Christelijke Wereldbeschouwing², Kampen, J. H. Kok 1913.

ellende is rondom zoo onuitsprekelijk groot; en zij *moet* ze toch loochenen, want anders vermoordde zij zichzelve en gaf allen moed tot den arbeid en alle hoop voor de toekomst op. Dit is hetzelfde tragisch conflict, dat in alle kunst, in alle wetenschap en wijsbegeerte, en overal in het menschelijk leven aan het licht treedt. Niet-kunnen en toch moeten; zedelijke onmacht en toch absolute verplichting; diepe val en desniettemin souvereine hoogheid van het zedelijk ideaal. Er is maar ééne verzoening van dit conflict: het kruis van Golgotha.

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

Ten eerste leert ons de Heilige Schrift de eigenaardige en bijzondere plaats kennen, welke de mensch in de lange rij der schepselen inneemt. Hij is beeld Gods. Dat is zijn rang, zijn stand, zijn adeldom. Aller schepselen aard en wezen, plaats en taak wordt bepaald door de verhouding, waarin zij tot God staan, door de beteekenis, die zij naar Zijn bestel hebben voor de glorie van Zijn naam. De verhouding van den mensch tot God is van zoo intiemen aard, zijne verwantschap aan God is zoo groot, dat ze alleen daardoor eenigermate onder woorden te brengen is, dat de mensch naar Gods beeld en gelijkenis geschapen heet. En die innige verhouding tot, die nauwe verwantschap aan God strekt zich uit over den ganschen mensch. Hij is maar niet drager van Gods beeld, doch zelf Gods beeld, Zijn geslacht, Zijn zoon.

Vergelijking met andere Christelijke belijdenissen doet de heerlijkheid van deze onze Gereformeerde confessie nog te schooner uitkomen. Bij Rome [122]) is het beeld Gods een toevoegsel aan, een teugel van den mensch, eene opgezette kroon op zijn hoofd. Bij de Lutherschen gaat het beeld Gods in de religieus-ethische eigenschappen op en breidt het zich niet uit over den ganschen mensch. Daar is het beeld Gods te hoog en te goed voor den mensch, hier is de mensch in zijne peripherie, afgezien van het religieus-ethisch middelpunt, te laag voor het beeld Gods. Daar komt het beeld Gods slechts van buiten af aan den mensch toe en blijft eeuwig boven hem staan, hier blijft een groot stuk van het menschelijk bestaan en leven rondom het beeld Gods liggen, zonder er ooit in opgenomen te worden. Bij geen van beiden komt het tot eene echte, wezenlijke, algeheele doordringing van mensch en beeld Gods. Maar naar de Gereformeerde religie zijn deze twee één. De mensch is beeld Gods, omdat hij en in zoover hij mensch is;

en het beeld Gods is mensch, omdat het en in zoover het Gods beeld is.

Dit alles geldt nu verder zoo van den enkelen mensch als van heel de menschheid en van elke organisatie in die menschheid. Ieder mensch is beeld Gods, bijzondere expressie van het beeld Gods, dat in het menschelijk geslacht tot ontvouwing komt; elk mensch is eene eigene gedachte Gods, en dus in het geheel opgenomen met een eigen roeping, plaats en taak. Creatianisme en traducianisme, nativisme en empirisme, individualisme en socialisme, herediteit en variabiliteit, zelfstandigheid en afhankelijkheid bevatten beide bestanddeelen van waarheid. De mensch is een zelfstandig, eigensoortig wezen; hij is niet voortgekomen uit het dier en kan er ook niet door geleidelijke ontwikkeling uit voortkomen; maar hij wordt ook niet uit niets geschapen, hij is door zijn lichaam aan heel de aarde, door zijn psychische natuur aan alle organische wezens verwant, en als redelijk-zedelijk wezen lid van de gemeenschap, die in gezin, geslacht, volk, menschheid wordt opgebouwd. ieder mensch is een letter in het alphabeth en tevens een eigen woord.

Dit is de beschouwing van de Schrift over den mensch. Men kan ze verwerpen, en de paedagogiek kan er mee spotten, maar wat heeft men er dan voor in de plaats te stellen? Wijsbegeerte en wetenschap bewaren op die vraag een diep stilzwijgen. De vraag naar 's menschen oorsprong is onoplosbaar buiten de Schrift om; en de paedagogiek, die aan de Schrift den rug toekeert, weet reeds aanstonds bij het begin op deze gewichtige en allesbeheerschende vraag geen antwoord te geven. Zij is volkomen onkundig aangaande den oorsprong van den mensch; maar wat vertrouwen verdient zij dan, wanneer zij straks over het wezen en de bestemming van den mensch gaat handelen? Nu is echter de oorsprong van den mensch voor heel de opvoeding van zoo principiëele beteekenis, dat ieder, en inzonderheid ook de paedagoog, zich daarover een oordeel vormen *moet*. Hij kan dit gemakkelijk opnemen en er zich met oppervlakkig gekeuvel van afmaken; maar hij moet toch van eene of andere beschouwing uitgaan. En dan komen er maar twee meeningen in aanmerking: schepping door God of ontwikkeling uit het dier. Wie de eerste verwerpt, *moet* de laatste aanvaarden, niet omdat het wetenschappelijk onderzoek dit leert, maar uit *armoede*, omdat er geen andere beschouwing overblijft. Maar als de mensch een ontwikkeld dier is, en dus in zijn innigste wezen altijd een dier blijft, wat komt er dan van de opvoeding terecht? Zij houdt alleen de keus, om tot dressuur [123]) zich te bepalen, of om — wijl dressuur het innerlijk wezen niet verandert — met Schopenhauer de toevlucht te nemen tot generatie en castratie,

dat is tot kunstmatige teelt en tot van staatswege gereglementeerde fokkerij van een beter soort menschexemplaren.

30. De evolutionisten werpen den Schriftgeloovigen voor de voeten, dat niets dan hoogmoed hen drijft, als zij de schepping des menschen naar Gods beeld staande houden. Wat verbeeldt zich de mensch op deze kleine aarde, die slechts een stip is in het onmetelijk heelal? Hij moet bescheidenheid leeren, en bedenken, dat hij niets is dan een golf op den oceaan.

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

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

eerbied voor de feiten, telt haar niet; de moderne kunst en litteratuur spot er mede; en de moderne paedagogiek doet, alsof zij niet bestaat.

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

Dit getuigenis der Schrift over de verdorvenheid van den mensch komt nu weer het volledigst en zuiverst in de Gereformeerde belijdenis tot zijn recht. Want dewijl het beeld Gods niet mechanisch met den mensch verbonden, maar organisch in zijne natuur was opgenomen, moet de zonde ook den geheelen mensch, centraal en totaal, schuldig en onrein maken. Zoover als het menschelijke in den mensch zich uitbreidt, zoover reikte in hem ook eenmaal het beeld en de gelijkenis Gods, en zoover strekt ook de schuld en de onreinheid der zonde zich uit. Maar ook in dezen zondigen toestand blijft de mensch en ieder mensch zelfstandige persoonlijkheid en lid der gemeenschap. In de erfzonde en in alle

andere zonden zijn schuld en smet steeds met elkander verbonden. Tusschen de pessimisten en de belijders der Gereformeerde religie bestaat dit groot onderscheid: genen werpen de schuld van alle ellende steeds op de maatschappij, op de dierlijke natuur, die in de menschen woont, op den blinden alogischen wil. Maar de Christen begint met zichzelven: ik ben in zonden ontvangen en geboren, ik heb gedaan dat kwaad was voor uwe oogen, ik heb gezondigd tegen den hemel en voor u, ik ben niet meer waard, uw zoon genaamd te worden. De zonde is geen hypothese, opgesteld ter verklaring van ethische verschijnselen; zij is de ontzettende realiteit in ons eigen leven, en moet dus worden de belijdenis onzer eigene lippen. En zoo heeft ook de paedagogiek haar te nemen en te verstaan.

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

Ten eerste in den zin van eene algemeene genade, die ons verklaart, hoe, in weerwil van het verderf der zonde, er nog zooveel natuurlijk en zedelijk goeds in den zondigen mensch is overgebleven. Wie deze algemeene goedheid Gods over al zijne schepselen ontkent, moet er toe komen, om de zonde en haar verderf te verzwakken, of den mensch als een stok en een blok te beschouwen.

Maar de algemeene genade Gods laat eenerzijds het diepe kwaad der zonde onverzwakt staan en doet toch den gevallen mensch nog in vele zegeningen deelen. Het hart des menschen is bedorven van der jeugd aan, zijn verstand verduisterd, zijn wil ten kwade geneigd, de leden zijns lichaams zelfs zijn wapenen der ongerechtigheid. Maar God regent over rechtvaardigen en onrechtvaardigen, en laat zijne zon opgaan over boozen en goeden. Hij laat zich aan niemand onbetuigd, maar doet goed van den hemel, geeft regen en vruchtbare tijden, en vervult onze harten met spijze en vroolijkheid. Zijne barmhartigheid is over al zijne werken, en Zijn naam is heerlijk over de gansche aarde.

Van twee zijden werkt deze algemeene goedheid Gods op den mensch in, van buiten en van binnen. Van buiten beteugelt God de zonde door weldaden en zegeningen, door oordeelen en gerichten, door wetten en gewoonten, door arbeid en beroep, door kunsten en wetenschappen, door maatschappijen en staten. En van binnen breidelt God de ongerechtigheid des menschen, door in hem nog te onderhouden verstand en rede, bewustzijn en geweten, natuurlijke liefde en waarheidsliefde, godsdienstige en zedelijke beseffen, gevoel van schaamte en eer, vrees voor schande

en straf. Al deze dingen zijn goede gaven en volmaakte giften, nederdalende van den Vader der lichten: God houdt er het menschelijk geslacht, de menschelijke samenleving door in stand en voert er Zijn raad door uit. Daarom zijn ze ook voor de paedagogiek van groote waarde. Wie deze natuurlijke gaven miskent en veracht, vervalt tot moedeloos en werkeloos pessimisme, evenals degene, die alleen dit goede ziet en de zonde niet telt, tot een oppervlakkig optimisme overslaat. Zij zijn een fonds dat door God uit genade aan den mensch geschonken wordt, en dat dus de opvoeding met zorg moet leeren bewaren en besteden. Er zou geen verstandelijke en geen zedelijke opvoeding mogelijk zijn, als God daarvoor in de natuurlijke gaven niet den grondslag legde en de gelegenheid opende. Elke paedagogiek heeft, ook al wil zij er in theorie niets van weten, haar bestaan aan de algemeene genade Gods te danken. Zij zelve is een gave en een bewijs dier genade. En ook de Christelijke paedagogiek heeft de dure roeping, om al deze gaven dankend te aanvaarden en ze tot harmonische ontwikkeling te brengen. En dit zal ze wederom het best kunnen doen, als zij intellectualisme en mysticisme, moralisme en piëtisme beide vermijdt en in de Gereformeerde lijn zich beweegt.

Van hoeveel waarde deze algemeene genade echter ook zij, zij is de hoogste, de rijkste genade niet. Want zij beteugelt het kwaad, maar roeit het niet uit. Zij breidelt, maar herschept niet; zij toomt in, maar vernieuwt niet; zij bindt in, maar verandert niet. En daarom voegde God aan de algemeene nog een bijzondere genade toe, de genade der wedergeboorte en der bekeering, die alleen ontvangen wordt in de gemeenschap met Christus. Evenals al zijne gaven, deelt God ook deze Zijne heerlijkste en kostelijkste gave naar Zijn welbehagen uit. Maar naar dat welbehagen heeft Hij er lust in, om ze uit te deelen in den weg des verbonds, en ze dus niet alleen te schenken aan volwassenen, maar ook aan kinderen, niet alleen aan de geloovige ouders maar ook aan hun zaad. En de kinderdoop is daarvan het zegel en onderpand.

Bij deze genade der wedergeboorte [124]), in den kinderdoop beteekend en verzegeld, sluit de Christelijke paedagogiek zich aan. Zooals er geen theorie en geen practijk der opvoeding zou zijn, als God niet in Zijne algemeene genade natuurlijke gaven aan Zijne menschenkinderen schonk, zoo zou er geen Christelijke opvoeding van onze kinderen in echten zin mogelijk wezen, als ze niet rusten mocht in-, en uitgaan van die geestelijke gaven, welke God in Zijne bijzondere genade verleent. Daarom alleen kan de Christelijke paedagogiek aan haar hooge doel beantwoorden, n.l. het vormen van menschen Gods, tot alle goed werk volmaaktelijk toegerust, omdat God zelf in Christus menschen weer naar Zijn

beeld en gelijkenis herschept. Menschen Gods scheppen, kunnen wij niet, kan ook de beste Christelijke opvoeding niet. Maar menschen Gods vormen, volmaken, tot alle goed werk toerusten, door middel van de onderwijzing des Woords, dat is mogelijk, indien er en omdat er menschen Gods *zijn*. En dat er zulke menschen zijn en zullen zijn, ook van kindsbeen af, dat staat vast op grond van Gods belofte, naar de trouw van Zijn genadeverbond. De Christelijke paedagogiek streeft naar een hoog ideaal. Veel hooger staat dit ideaal dan de „höhere Typus des Menschengeschlechts" en de socialistische heilstaat, welke het oog van vele moderne paedagogen bekoort. En toch is het tastbaarder, reëeler, dichterbij dan alle oude en nieuwe utopieën, want het *wordt* omdat het *is*, en het *zal zijn*, omdat het *was*.

DE GODSDIENSTIGE OPVOEDING VAN HET KIND.

(Uit: De opvoeding der rijpere jeugd.)

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Voorts is het onjuist, dat het kind voor den godsdienst onvatbaar en ongeschikt zou zijn. Dit is wel het geval ten aanzien van den natuurlijken godsdienst van Rousseau, die in het aannemen van eenige abstracte redelijke waarheden bestaat. Maar dat is niet de godsdienst, zooals hij in werkelijkheid leeft en vooral niet de godsdienst, zooals het Christendom hem doet kennen. Want deze wordt aan het *kind* op kinderlijke wijze voor oogen gesteld, en treedt voor hem op, niet in abstracte leerstellingen, maar concreet [127]) in personen en gebeurtenissen der Bijbelsche geschiedenis, met Christus tot middelpunt. En hiervan gaat op het kind wel terdege een invloed uit, die van godsdienstigen aard is, en het kinderlijk gemoed op geheel eigenaardige wijze in beweging brengt. Natuurlijk op kinderlijke wijze; maar volstrekt toch niet zoo uitwendig en oppervlakkig, dat hetgeen in de ziel van het kind plaats grijpt, nergens anders in bestaan zou, dan, gelijk Rousseau

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

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

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

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

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

---

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

De allereerste aanvangen daarvan zijn echter niet te vinden. Afgezien zelfs van de onnaspeurlijke werkingen van den Geest Gods in de ziel van het kind, weten de vromen er meestal later niet veel anders van te zeggen, dan dat het religieuze leven bij hen diep achter hun bewustzijn teruggaat en als het ware al met de geboorte begon. Er is inderdaad ook een godsdienstige aanleg, een „zaad der religie", dat ieder mensch in zijn ziel meebrengt; Tertullianus [128]) zeide daarom, schoon met eenige overdrijving, dat de ziel van nature Christin is. Maar een aanleg en kiem is op zichzelf niet genoeg; tot de ontwikkeling van het zaad is ook een vruchtbare bodem, is ook regen en zonneschijn van noode. Evenals wij wel van nature het spraakvermogen bezitten, maar de taal van onze moeder leeren, zoo komt de religieuze aanleg alleen in eene religieuze omgeving, door de ouders, tot ontwikkeling. Van hen hangt het middellijkerwijze af, of die aanleg verstrikt, abnormaal of normaal, in verkeerde of in goede richting ontwikkeld zal worden.

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

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

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

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

HET GEWETEN.

(Uit: Kennis en Leven.)

De leer van het geweten heeft thans vooral te rekenen met de beschouwingen, die door de aanhangers van het stelsel van Darwin over den mensch in het algemeen, en zeer bepaald over diens zedelijke bewustheid in het midden gebracht worden. Immers, het Darwinisme, de afstamming des menschen van de dieren leerend, kan niet tevreden zijn, voordat het ook op het geestelijk wezen van den mensch van toepassing blijkt, en aangetoond heeft, dat ook dat geestelijk wezen moet en kan worden verklaard uit de wisseling van de stof. Tegenover hen, die dus juist in het geestelijk wezen, met name in het geweten het specifiek menschelijke zien, datgene wat den mensch van alle andere wezens onderscheidt, komt het dus voor de Darwinisten hierop aan, om de idee der ontwikkeling, der Evolutie, ook op het geestelijk leven des menschen toe te passen, en deze toepassing wetenschappelijk te rechtvaardigen. Dit is dan ook reeds door verschillende verdedigers van het stelsel van Darwin, vooral door de beide Engelsche wijsgeeren Alexander Bain [129]) en Herbert Spencer [130]), beproefd. Volgens hen kan het geweten niet iets specifiek menschelijks, niet een bijzonder vermogen, noch een enkelvoudig verschijnsel wezen; dan immers bleef het geweten onverklaard en de evolutie zou hier niet gelden. Het moet volgens het Darwinisme een verschijnsel wezen, dat aanwezig in den mensch, toch hem alleen niet toekomt, maar uit verschillende bestanddeelen saamgesteld, in zijne factoren kan worden opgelost, terwijl van die verschillende factoren analogieën in de dieren moeten kunnen aangewezen worden.

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

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

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

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

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

deels van buiten af is gevormd. Grootendeels, maar ook geheel? Heeft het geweten geheel geen inhoud, zelfs geen vagen, algemeenen? Is het geheel ledig, enkel eene „tabula rasa", waarop geschreven kan worden, wat geboorte, opvoeding, omgeving maar wil? Velen geven daarop nog een ontkennend antwoord en zeggen, dat het geweten wel eenigen algemeenen inhoud, b.v. het „Suum cuique" [133]) heeft. Bij groot verschil is er immers ook onder de verschillende volken eenige overeenstemming op te merken. Paulus zegt, dat de Heidenen, de wet niet hebbende, van nature de dingen doen, die der wet zijn, en dus zichzelven eene wet zijn. En duidelijk is, dat wij van het geweten niet maken kunnen, wat wij willen, maar dat het dikwijls zich tegen iets, dat wij er in zouden willen opnemen, verzet. Als ethisch orgaan des menschen heeft het met het ethische verwantschap, gelijk ons oog het orgaan is, om het licht te aanschouwen. Toch is het zeer moeielijk aan te wijzen, welke plichten nu bepaald noodwendige uitspraken van het geweten zijn, a priori [134]) meegebracht en niet van buiten ontvangen. Het komt mij zelfs voor, dat daartoe terug te willen gaan, en na afrekening aller verschillen een geweten te willen overhouden met een zekeren hoofdregel, of een paar plichten tot inhoud, al zeer onhistorisch is, ter kwader ure aan het „retournons à la nature" van Rousseau herinnert, en ten slotte blijken zou eene onmogelijkheid te wezen. Wij kennen het geweten altijd slechts in concreto, zooals het in huisgezin, staat, maatschappij, door godsdienst, kunst, wetenschap, door al de zedelijke machten van een volk historisch is gevormd.

Maar, hoe dit ook zij, dit is onwedersprekelijk en toont zich altijd en overal, dat het geweten bestaat. Zoo diep zonk niemand in de zonde weg, of het geweten laat zijne stem nog hooren. Absoluut gewetenloos is geen mensch, is Satan en zijne Engelen alleen. *Wat* goed en *wat* kwaad is, daarover heerscht het grootst mogelijk verschil. *Dat* er goed en kwaad is, dat beiden niet hetzelfde zijn, zooals de Materialisten [135]) ons thans willen doen gelooven, is eene kennis, die ieder mensch is aangeboren. Het bewustzijn van plicht, van iets, dat onvoorwaardelijk gehoorzaamheid eischt, is elk menschenkind ingeplant. De ervaring leert ons alleen, *dat* iets is; maar *waarom* iets is, of het goed of kwaad, schoon of leelijk, waar of onwaar is, dat leert ons de ervaring niet. En toch zijn we daarmede niet tevreden, wij constateeren niet alleen, wij critiseeren ook en spreken ons oordeel telkens uit. Dat kunnen wij niet laten, wij moeten altijd waardeeren, goed- of afkeuren, hoog of laag schatten. Niets is er, waarbij de mensch met het constateeren alleen zich voldaan acht, en ook niet naar het redelijke en noodwendige er van vraagt. Nu leert het Positivisme van A. Comte

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

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

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

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

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

Maar indien dan het geweten in het bewustzijn van goed en kwaad en in het be- of ontschuldigen onzer daden zich openbaart, wat is dat geweten dan zelf, in zijn aard en wezen, waar zetelt het in den mensch, wat is die geheimzinige macht toch, die de categorie van goed en kwaad op al onze daden en woorden, op heel onzen toestand toepast? Is het een afzonderlijk vermogen in ons, of moet het tot een der drie zielsvermogens [136]) denken, gevoelen en willen, gebracht worden? Ons dunkt van neen. Het geweten staat niet naast onze gedachte, gevoel of wil, en nog veel minder gaat het in een dezer drie op. Het staat boven die vermogens, heeft er autoriteit over, en legt aan elk hunner zijn maatstaf aan.

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

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

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

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

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

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

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

DE EENHEIDSSCHOOL.

(Uit: De Nieuwe Opvoeding.)

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

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

---

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

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

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

Het streven naar eene eenheidsschool doet nog te vreemder aan,

---

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

wijl het opkomt in een tijd, waarin de differentiëele 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 differentiëeren 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 denkbeeldige, gronden aanbevolen. Maar naast de voordeelen kwamen allengs toch ook nadeelen aan het licht, die zelfs in Amerika door vele paedagogen, o. a. Stanley Hall, werden ingezien en erkend. Vooral werd aan deze coeducatie [139]) een zware slag toegebracht door de differentiëele 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 differentiëeren 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 hoogere scholen is loochening van dit verschil eene ernstige fout, eene miskenning van de rechten van natuur en leven, een geweld, aan jongens en meisjes beide gepleegd. *)

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

---

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

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

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

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

---

*) Evenals anderen, is ook de heer A. H. Gerhard inzake de algemeene kosteloosheid van het lager onderwijs tot andere gedachten gekomen. Terwijl hij deze vroeger verdedigde, is hij thans van meening, dat hare invoering onder de bestaande omstandigheden geen heilzame gevolgen doet verwachten, de verdwijning der standenverschillen niet medebrengen zou, en niet noodzakelijk met verplicht onderwijs gepaard 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.

dividualiseering 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 geschift 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 [142]), repetentenklassen, hulpklassen, hulpscholen enz.). Maar het een leidt tot het ander; naarmate er meer zulke scholen komen, wordt het voor de ouders lastiger, om uit die vele scholen voor hunne kinderen eene keuze te doen; ze hebben in vele gevallen voorlichting en raad van noode. En daarom is het eisch des tijds, dat er bureaux voor schoolkeuze worden opgericht, waarin zaakkundige raadgevers zitting hebben, die op de hoogte zijn van de individueele begaafdheden der leerlingen en van de schoolverhoudingen, en die daarom van advies kunnen dienen, als ouders vragen, of zij hunne kinderen na de lagere school nog verder onderwijs zullen laten genieten, en zoo ja, welke school dan voor hen het verkieslijkst is. *)

---

*) Stern, Die Jugendkunde blz. 48.

DE ARBEIDSSCHOOL.

(Uit: De Nieuwe Opvoeding.)

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

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

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

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

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

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

In vroeger tijd was dat anders. In de Middeleeuwen en nog langen tijd daarna richtte men bij onderwijs en opvoeding zich in de eerste plaats tot het *oor;* de meester sprak, en de leerling had te luisteren, het gehoorde in zijn geheugen te prenten, en het dan later op zijne beurt aan anderen mede te deelen. Alle werkzaamheid ging van den meester uit, die sprak met gezag; de leerling was passief en had slechts aan te nemen, wat door het woord tot hem gebracht werd. Deze methode maakte in den nieuwen tijd, die met het realisme aanbrak, voor deze andere plaats, dat men bij het onderwijs zich voornamelijk richtte tot het *oog.* Reeds Comenius [143]) 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. **) Maar ook deze methode is wederom voorbijgegaan, of althans zoo gewijzigd, dat men bij het onderwijs minstens even sterk den nadruk legt op

---

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

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

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

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

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

---

*) Verg. boven blz. 16 v.

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

***) Kerschensteiner, Der Begriff der staatsbürg. Erziehung[3]. Leipzig Teubner 1914. Id., Grundfragen der Schulorganisation[3]. Leipzig Teubner 1912. Peters, Einführung in die Pädagogik. Leipzig Teubner 1901, blz. 55 v. Mijne Opvoeding der rijpere jeugd, blz. 201 v. S. S. in De School met den Bijbel 25 Jan. 1917 en verv. J. Bruinwold Rieder, De lagere school op nieuw-opvoedkundigen grondslag III. De schoolhervorming in Duitschland. (De werkschool tegenover de voormalige leerschool). Amsterdam van Looy 1912, die ook aan het slot literatuur vermeldt.

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

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

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

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

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

En dan is daarbij voetstoots te erkennen, dat onderwijs en opvoeding in den tegenwoordigen tijd veel meer dan vroeger het kind voor het beroepsleven behooren op te leiden. Daaruit behoeft, en mag ook niet volgen, dat het onderwijs uitsluitend aan de practijk wordt dienstbaar gemaakt en de waarheid onderworpen wordt aan den maatstaf van het nut. Want, gelijk vroeger reeds werd opgemerkt, de leerstof heeft eene eigene, zelfstandige, objectieve waarde, onafhankelijk van het gebruik, dat de leerling van haar maakt. Evenzeer is de gevolgtrekking af te wijzen, dat bij de 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. Duitsche 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

---

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

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

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

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

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

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

Hiermede is niet eene dusgenaamde harmonische vorming van alle vermogens en krachten naar alle zijden bij alle menschen bedoeld. Want deze is onmogelijk; elke opvoeding, die met de werkelijkheid rekent, dat is met den eigen aard en de bestemming der leerlingen, is eenzijdig en stuurt in eene bepaalde richting. De differentiatie in het leven worde geëerbiedigd in de school; niet alwat goed is, is voor alle menschen te allen tijde geschikt. Daarom is de eisch van Bebel ongerijmd, dat ieder geleerde en kunstenaar gedurende een gedeelte van den dag physischen arbeid verrichten moet, *) tenzij onder dezen arbeid misschien eene wandeling of eenige andere ontspanning wordt verstaan. Het omgekeerde, dat een arbeider een geleerde of kunstenaar zou moeten wezen, stelt de dwaasheid van den eisch voldoende in het licht. En het beroep op groote mannen als Da Vinci, Cellini en Lincoln, die in zoovele opzichten uitmuntten, 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 bevatting der leerlingen en evenzoo naar de onderscheidene plaatselijke toestanden niet uit. **) In ieder land neemt immers de school, lagere zoowel als hoogere, een eigen karakter aan, in Duitschland en Frankrijk evengoed als in Engeland en Amerika. Zelfs trachtte Emile Boutroux onlangs aan te toonen, dat de Idee des Ganzen eene groote Duitsche gedachte was, die in metaphysica, poëzie, muziek aan meesterwerken het aanzijn heeft gegeven, maar tevens de Duitschers verleid had, om aan de opvoeding tot einddoel te stellen de verovering en de beheersching der wereld. En zoo verschillen ook binnen het eigen land de gedachten ten zeerste, welk vak in de school op den voorgrond moet staan; Kerschensteiner bijv. legt nadruk op de nationale, Kabisch op de historische, Foerster op de zedelijke opvoeding. Er is verscheidenheid van gaven, laat deze dan ook in het onderwijs en de opvoeding tot haar recht komen!

---

*) Bebel. Die Frau. blz. 284.
**) Ziegler, Allgem. Pädag. blz. 123 v.

BIBLIOGRAPHIE. *)

A. Voor een dieper doordringen in Bavinck's wereld- en levensbeschouwing, zijn de volgende werken van beteekenis:

Godsdienst en wetenschap, een boek voor denkende menschen, bewerkt naar geschriften van Dr H. Bavinck, door Dr A. H. van Andel, 1921.

Gereformeerde Dogmatiek (4 dln), 1895, (4e druk 1928—1930).

Magnalia Deï, 1907, (2e druk 1931).

Christelijke Wereldbeschouwing, 1904, (3e druk 1929).

Christelijke Wetenschap, 1904.

Wijsbegeerte der openbaring, Stone-lezingen gehouden te Princeton, 1908.

Verzamelde opstellen op het gebied van godsdienst en wetenschap, 1921.

Kennis en Leven, opstellen en artikelen uit vroeger jaren, 1922.

Schepping of ontwikkeling, 1901, (2e druk 1919).

Hedendaagsche moraal, 1902.

Het Christelijk huisgezin, 1908, (3e druk 1930).

De vrouw in de hedendaagsche maatschappij, 1918.

De overwinning der ziel, 1916.

De navolging van Christus en het moderne leven, 1918.

B. Psychologische en Paedagogische werken:

Beginselen der Psychologie, 1897 (2e druk, herzien door Dr V. Hepp, 1923).

Bijbelsche en religieuse Psychologie, 1920.

Paedagogische beginselen, 1904, (3e druk 1920).

De opvoeding der rijpere jeugd, 1916, (2e druk 1932).

De Nieuwe opvoeding, 1917, (2e druk 1928).

De taak van het Gereformeerd Schoolverband, uitgave van „De Standaard", 2e druk, 1912.

Over Bavinck:

Dr V. Hepp. Dr Herman Bavinck, bij W. ten Have, A'dam, 1921.

---

*) Voorzoover geen andere uitgever is genoemd, zijn de hieronder genoemde werken verschenen bij J. H. Kok te Kampen.

Ds J. H. Landwehr. In Memoriam, Prof. Dr H. Bavinck herdacht door een zijner oud-leerlingen, 1921.
A. Dijksterhuis. „Bavinck's Paedagogische beginselen", in Paedagogische Geschriften III, bij J. Muusses, Purmerend, 1932.
Dr S. O. Los. Herman Bavinck, in Moderne Paedagogen en Richtingen, bij „De Standaard", 1933.
Dr J. Brederveld. Hoofdlijnen der Paedagogiek van Dr Herman Bavinck, met critische beschouwing, bij „De Standaard", 1927.
Frater S. Rombouts. Prof. Dr H. Bavinck. Gids bij de studie van zijn pedagogiese werken in Malmberg's Paedagogische Bibliotheek, 1922.

AANTEEKENINGEN VAN DEN INLEIDER.

1) Zie voor de verhouding van wetenschap en wijsheid: Denken en Zijn, pag. 85. Voor het Bijbelsch begrip Wijsheid: zie Dr S. O. Los: Het gevoel in de Heilige Schrift, pag. 193—196.
2) Door aanschouwing en geloof tot kennis. Deze spreuk is een uitbreiding van Anselmus' principe: Credo, ut intelligam = ik geloof, opdat ik wete.
3) Wat hier van wetenschap in het algemeen gezegd wordt, geldt in het bijzonder van de paedagogiek. Ook van haar beslist men niet a priori, d. i. zonder voorafgaand onderzoek, of ze een wetenschap is. Wanneer kunnen we van een wetenschap spreken? Bavinck toont hier aan, dat het moeilijk is, precies aan te geven, wanneer het empirische weten in wetenschappelijk weten overgaat. De volgende alinea geeft het wezensverschil. Het eerste blijft staan bij het *dat*, is practisch, het tweede dringt door tot het *waarom*, zoekt de wet, die alles beheerscht. Nu zijn er in de opvoeding deze beide elementen: ze is practijk, heeft als zoodanig 't karakter van een *kunst*. Ze is ook theorie, zoekt de normen en het doel der opvoeding, en mag daarom de naam *wetenschap* dragen. Zie Paed. Beg. § 5.

   Niet allen deelen Bavincks standpunt. Daar is in de eerste plaats de groote groep positivistische paedagogen, voor wie het begrip wetenschap beperkt blijft tot hetgeen in maat en getal is uit te drukken. Daar vallen de normen van de paedagogiek geheel buiten. Op deze grond ontkennen o. a. Claparède, Brugmans, Meumann, Hamaker, dat normatieve paedagogiek een wetenschap is.

   Claparède noemt de normatieve paedagogiek minachtend „dogmatique", de empirische is pas „scientifique".

   In ons land vertolken Hamaker en Brugmans dezelfde gedachten. De eerste meent, dat de opvoeding nog tot een wetenschap worden moet. Er zijn nog te weinig feiten, om inductief wetten vast te stellen. Daarom bevat zijn geschrift: „Over wetenschappelijke opvoeding", een oproep tot samenwerking, om gegevens te verzamelen. Zijn sinds 1 Jan. '35 onder den titel: „Tijdschrift voor ervaringsopvoedkunde" verschijnend blad beoogt hetzelfde doel.

   Volgens Brugmans wil de paedagogiek het kind veranderen. De wetenschap zegt niet, dat we de wereld moeten veranderen. Ze is neutraal. Doelbepaling valt buiten de wetenschap, dus ook normatieve paedagogiek.

   Terwijl de moderne paedagogen alleen het exacte, d. i. hier de experimenteele paedagogiek wetenschap willen noemen, staan de Christelijke paedagogen naast Bavinck.

We noemen in ons land Hoogveld, Kohnstamm en Waterink.

Prof. Dr J. Hoogveld, hoogleeraar aan de R. K. Universiteit te Nijmegen, beantwoordt de vraag of paedagogiek een wetenschap is, bevestigend in het Tijdschrift voor Zielkunde en Opvoedingsleer XIII, blz. 220 v.v. Hij onderscheidt een empirische, een wijsgeerige en een theologische paedagogiek.

Professor Kohnstamm, hoogleeraar te Utrecht en te Amsterdam, bespreekt de vraag in Persoonlijkheid in wording, blz. 9 e.v.v. Volgens hem wordt de classificatie der wetenschappen beheerscht door de essentiëele scheidingslijnen, die de realiteit vertoont. In de werkelijkheid zijn „klassen", iedere „klasse" heeft zijn wetenschap. Nu valt in het personalisme de nadruk op de natuurlijke eenheid van de geheele menschelijke persoonlijkheid, daarom zijn psychologie, ethiek en paedagogiek samen eigenlijk één wetenschap, n.l. psychagogiek of eubiotiek. Later gebruikt Kohnstamm hiervoor de naam anthropologie.

Het uitvoerigst is de kwestie behandeld door Prof. Waterink in deel I, eerste stuk, van zijn Inleiding tot de theoretische paedagogiek. Hij sluit zich aan bij de beschouwing van de wetenschap, zooals Dr Kuyper die gaf in zijn Encyclopaedie der H. Godgeleerdheid. Deze definieert wetenschap als het product van de drang van de menschelijke geest om de kosmos naar de momenten in zich af te spiegelen en naar de relatiën door te denken. Volgens Waterink heeft de paedagogiek eigen momenten en eigen relatie's, en kan deze volgens wetenschappelijke methoden tot een eigen systematisch geheel opbouwen.

Het laatst geven we de opvatting van den nestor der Nederlandsche paedagogiek, Prof. Dr J. H. Gunning Wz. In zijn Paed. Opst. 1e bundel, pag. 81 zegt hij: „Ik mag als bekend veronderstellen, dat ik mij niet schaar onder degenen, die de paedagogiek als een wetenschap beschouwen, of althans hopen en vertrouwen, dat zij zich metterdaad daartoe zal opwerken. Ik deel noch dat vertrouwen, noch die hoop, omdat de streng-wetenschappelijke paedagogiek m. i. onvermijdelijk zal moeten optreden met de praetentie van bindende voorschriften te geven."

Uit bovenstaande is duidelijk, dat niet a priori kan worden beslist, of paedagogiek een wetenschap is. Professor Waterinks opvatting is het best gedocumenteerd.

4) Vulgus = plebs = het gewone volk. Profanum, van pro en fanum = vóór het heiligdom liggend, vandaar: niet geheiligd, onheilig, gemeen. Vulgus profanum = de gemeene man.

5) Termen ontleend aan Friedrich Nietzsche. (1844—1900). Deze bekende Duitsche philosoof eindigt zijn snelle ontwikkeling in een zeer uitgesproken antichristelijke levensbeschouwing. „Het Christendom is het grootste ongeluk voor de menschheid geweest". „De eenige sympathieke figuur in het Nieuwe Testament is Pilatus."

Tot deze uitspraken komt Nietzsche, door dat hij is de philosoof van *het leven*. Alleen wat voor het leven waarde heeft, is waar.

't Komt er niet op aan, wat je doet, als 't het leven slechts bevordert. Je mag dan liegen, stelen, een misdaad begaan! Medelijden behoef je niet te hebben. Dat is slechts een product van de gevloekte Christelijke slavenmoraal, de moraal van de kudde. Het Christendom wil het zwakke beschermen. Dat is verkeerd. Alleen het sterke heeft recht om te leven. Macht is het eenig ideaal voor de mensch. Daarom zijn de Napoleons en Bismarcks de goeden, omdat zij de machtigen zijn. Dit geslacht der grooten moet zich voortplanten, daartoe hebben alleen zij het recht. Dan overwint door evolutie de mensch het al te menschelijke en komt een hooger type, de Uebermensch.

Deze zal aan deze wereld genoeg hebben, een andere wereld is er trouwens niet. Die is er bij gelogen. „Wie van bovenaardsche dingen der hoop spreken, zijn giftmengers, of ze 't weten of niet."

In zijn gezonde dagen was Nietzsche ongenaakbaar, trotsch. „Mijn Zarathustra is het grootste geschenk, dat de menschheid ooit heeft ontvangen. Het is het hoogste en diepste boek, dat er bestaat." In 1889 werd hij krankzinnig. Voortaan klaagde hij aldoor: Moeder, ik ben zoo dom! Multa tulit — hij heeft veel geleden. (Zie art. Nietzsche: Koks Chr. encyclopaedie, van Prof. Dr T. Hoekstra.)

6) Zooals speculatieve (= metaphysische of wijsgeerige) zielkunde zich bezig houdt met de vraag van het *wezen* der ziel, zoo tracht de speculatieve rede door te dringen in de wereld der onzienlijke dingen. Speculatie is streven naar bovenzinnelijke kennis.

7) Lett. beschouwing. In tegenstelling met het actieve leven, was het leven der monniken contemplatief.

8) Gr. Kennis. De gnostiek der eerste eeuwen van het Christendom trachtte door speculatief denken de waarheden van de godsdienst te bewijzen. In de moderne theosofie zijn punten van overeenkomst met de oude gnosis aan te wijzen.

9) Gr. Oefening. Grondgedachte is: de wereld, waarin we leven, is niet de werkelijke. We moeten ons van deze *onwerkelijke* wereld onthouden, om aan de werkelijke, onvergankelijke wereld deel te krijgen. (Zie ook: Paed. Beginselen § 9.)

10) Gr. Zich bevinden buiten de gewone sfeer. Het „aussersich sein", in letterlijke zin. Psychologisch beschouwd is extase niet een hoogere bewustzijnsgraad, maar een qualitatief andere bewustzijnstoestand. Sommigen meenen, dat extase een abnormaal verschijnsel zou zijn. De mannen der wetenschap, die Bavinck hier beschrijft, verwachten juist van de extase een groote ontwikkeling der wetenschap. Zelf acht hij het een gevaarlijke proefneming. Zie ook: Zwanenburg. Inleiding tot de Psychologie, pag. 116, 178, 183.

11) Zie inleiding pag. 27 v.

12) Volgens prof. Waterink: Hoofdlijnen der Zielkunde heeft de mensch 3 voor hem markante eigenschappen: hij is logisch, religieus en heeft zelfbewustzijn. Het zelfbewustzijn is het resultaat van een lang proces. 't Ontstaat omstreeks het derde jaar, als het kind zich

als een eigen persoonlijkheid erkent. Zie Waterink, a. w. pag. 234. Bavinck: Beginselen der Psychologie, pag. 122 v.v. W. Stern. Psychologie der Frühen Kindheit, Cap. 34.

13) Sensrealisme, samengesteld uit Sensus = zin en realisme. Condillac karakteriseerde dit stelsel, dat meestal sensualisme heet, aldus: La sensation enveloppe toutes les facultés de l'âme.

14) Karl Bühler geeft aan Ebbinghaus de eer, het waarnemingsproces voor het eerst juist te hebben geanalyseerd. In § 70 van zijn: Grundzüge der Psychologie, handelend over het algemeen karakter der waarnemingen, toont hij aan, dat waarnemen meer is dan louter zinnelijke Erlebnisse. Met de inwerking der prikkels is er tegelijkertijd een Gegenwirkung der Seele. Ook Bühler neemt als psychologisch a priori aan: ein Einschlag des reflexiven Denkens.

15) Lat. de werkende kracht, beweegoorzaak.

16) Beschouwing met eigen oogen, in tegenstelling met het volgende: de traditie of overlevering.

17) „Vermeerdering en verbetering" (eig. verdieping en belijning) van het gewone weten is het doel der wetenschap. Prof. Buytendijk karakteriseerde het verschil tusschen vóórwetenschappelijk en wetenschappelijk denken als „verschil in kracht". Het eerste geeft levensvisie, het tweede wereldbeschouwing. Zie nader: J. H. Bavinck: Persoonlijkheid en Wereldbeschouwing, hoofdst. I.

18) Absoluut = lett. losgemaakt, onbeperkt. Absolute philosophie = ons kennen is onbeperkt, we zullen de zuivere waarheid vinden. Volgens het progressisme is de geschiedenis der wijsbegeerte niet: een vallen van dwaling in dwaling, maar een langzame en moeizame worsteling naar het Licht.

19) Zie inl. pag. 29.

20) In het geheel, dat is in de algeheele volmaaktheid is rust, in het deel echter moeite.

21) Het begrip der waarheid. De vraag: wat is waarheid? is zoo oud als de philosophie, evenwel niet ouder. Want met haar vangt de philosophie aan.

1. De oudste definitie is die van Aristoteles: „Veritas est adaequatio rei et intellectus," d. i. waarheid is overeenstemming van een voorwerp met het denkbeeld er van. Deze beschouwing rust op de erkenning van het organisch verband van subject en object, en is waardevol om de zekerheid en vastheid, die ze aan de overtuiging schenkt.

2. Van den wijsgeer Kant is de idealistische waarheidsopvatting. Volgens deze is waarheid: overeenstemming van onze gedachten met de wetten van het denken. Waarom niet met de dingen zelf? Omdat hun wezen onbekend blijft. Waarheid is: goed en juist denken. Het uitgangspunt schijnt van ondergeschikte beteekenis. Dezelfde tendenz vinden we bij Kohnstamm in zijn: Persoonlijkheid en Idee, waar het heet, „dat een systeem des te hooger staat, naarmate het theoretisch meer doordacht is."

3. De affectieve waarheidsopvatting. We noemen hier Jacobi

en Schleiermacher. Wanneer kennis een gevoel van bevrediging schenkt, de emotie van vreugde wekt, is ze waar. Ook hier is de norm ter beoordeeling van de waarheid verlegd van de objectieve werkelijkheid naar het kennend subject.

4. Het pragmatisch Waarheidsbegrip. Dit wordt ook wel het biologisch waarheidsbegrip genoemd. Waar is: wat het leven bevordert, wat practisch bruikbaar is. Zie inl. pag. 33. Prof. Heymans zegt in zijn Gesetze und Elementes des Wissenschaftlichen denkens: Wie practische bruikbaarheid *meent*, moet ook practische bruikbaarheid, evenwel niet: waarheid, *zeggen*.

22) Zie inl., pag. 33.

23) Zie inl., pag. 36.

24) Onder specifieke energie der zinnen verstaat men het verschijnsel, dat het oog *alleen* lichtindrukken, het oor alleen geluidsindrukken, opneemt. De indruk is onafhankelijk van de prikkel. Men behoeft slechts een zachte druk of stoot op de oogbol uit te oefenen en het oog reageert, alsof er een lichtprikkel inwerkt.
Voor dit verschijnsel zijn er twee verklaringen: die van de evolutieleer en die van de leer der schepping. De eerste zegt, dat de zenuwen bij de laagste diervormen indifferent waren, d. w. z. dat elke zenuw tot elke functie in staat was. Het principe der restitutie, d. w. z. het overnemen door een gezond deel van de functie van een geschonden deel van het centrale stelsel steunt deze hypothese. Bij lagere dieren is deze restitutie, het z.g. zinnenvicariaat, het grootst.

Nu werken op dat differente zenuwstelsel de verschillende prikkels, zooals die in de natuur voorkomen. En het zenuwstelsel differentieërt zich, het eene deel neemt lichtprikkels op, vervormt zich tot gezichtsorgaan, dat in de opgaande lijn der dieren een steeds grooter volmaaktheid bereikt. Volgens Wundt e. a. differentiëeren zich de zenuwen alleen, volgens Helmholtz daarentegen de centrale deelen van het zenuwstelsel.

Beide stemmen hierin overeen: uit één zintuig ontstonden alle. Het is het grondbeginsel van de evolutieleer, dat al de verscheidenheid wil verklaren uit één enkel beginsel. De creatieleer zegt: God schiep de verscheidenheid in de natuur, God schiep de mensch zóó, dat hij met zijn zintuiglijke waarneming op de veelzijdigheid der wereld is ingesteld. Daarmee loochent ze de aanpassing niet, maar erkent de ontwikkeling binnen de grenzen en langs de lijnen, door God zelf daarvoor gesteld. Zie: J. H. Bavinck. Inl. in de Zielkunde[2] pag. 34 v.v. Ebbinghaus, Grundzüge der Psychologie I pag. 159—166.

25) Zie aant. 5.

26) (Op pag. 87 staan twee verwijzingen naar noot 25. De tweede verwijzing 25 is bedoeld naar deze noot 26.) Theïsme, van theos, het Grieksche woord voor God, zooals deïsme, van deus, het Latijnsche woord voor God. Het karakteristiek verschil van deze Grieksche en Latijnsche afleidingen is: Het theïsme leert:

God is in de wereld werkzaam. Het wonder is mogelijk. Het deïsme zegt: God laat de wereld over aan een wetmatig verloop. Het wonder is onmogelijk. Zie E. Troeltsch, Gesammelte Schriften, art. Deïsmus.

27) Zie inl., pag. 36 v.

28) Zie inl., pag. 36 v.

29) Autonomie, Gr. van autos = zelf en nomos = wet. 't Meest komt deze uitdrukking voor op het gebied van de ethiek. Tegenover autonomie staat daar heteronomie en theonomie. Paedagogen der autonomie zijn: Rousseau, Ellen Key, Montessori, omdat zij leeren, dat men het kind niet mag verhinderen, wat het volgens *eigen natuur* moet doen. De heteronome paedagogiek zoekt de normen in de maatschappij (Natorp) of in de Staat (Kerschensteiner). De theonomie erkent God als wetgever. Evenzoo erkent de theïst de Goddelijke openbaring en acht zijn denken daaraan gebonden.

30) De vraag, in welke verhouding de wijsbegeerte tot de bijzondere wetenschappen staat, wordt grondig besproken in: Om het Waarheidsprobleem I, door Dr H. J. F. W. Brugmans. Zie ook: Waterink, Inl. theor. Paedagogiek, I, hoofdst. XIV.

31) De leer, dat er vele goden zijn. In tegenstelling met de monotheïstische godsdiensten: Christendom, Jodendom en Mohammedanisme, die leeren, dat er één God is.

32) Zie aant. 8.

33) Exoterische en esoterische leer. Deze woorden zijn ontleend aan Aristoteles. Hij noemde zijn populaire geschriften de exoterische. Het spraakgebruik heeft daarnaast het woord esoterisch, om het stelselmatige, het theoretische aan te duiden. Men past dit nu toe op het terrein der levensbeschouwing. De eenvoudigen brengen het alleen tot het exoterische (lett. het uiterlijke), tot een wereldvisie, voor de dieper ingewijden is het esoterische, het inzicht, de wereldbeschouwing. Bavinck houdt steeds het verband van leven en denken, van vóór-wetenschappelijke en wetenschappelijke kennis, vast. Deze grondgedachte vindt men zoowel in het eerste als in het tweede stuk der bloemlezing terug. Het is het „einheitliche" van zijn organische levensbeschouwing, dat zijn denken draagt.

34) Plato, zie inl. pag. 27 v., waar de *ideeënleer* is geschetst. Wundt noemt deze: „een der geniaalste philosophische scheppingen aller tijden". Plato's *ethiek* is eudaemonistisch, d. w. z. het uitgangspunt is streven naar geluk. Voorwaarde voor het geluk is deugd. Deugd is harmonie der ziel. Plato's *staatsleer* volgt ook uit de ideeënleer. Die de hoogste Idee naderen, mogen de Staat besturen, 't zijn de wijsgeeren. Daaronder staan de wachters, de verdedigers van de Staat. Nog lager komt het volk, dat voor de levensbehoeften zorgt. 't Gezin wordt ontbonden. Er is een strenge selectie, die een gezond nageslacht moet waarborgen. De kinderen worden van staatswege opgevoed. Plato's ideaal is: de volkomen burger in de volkomen staat. Zie: Helden van den Geest III. Plato, door Dr H. Oldewelt. Plato, De Staat, door Dr M. van der Hoek.

35) Renatus Cartesius (René Descartes) 1596—1650, beoefende wiskunde. Wiskundige zekerheid is zijn ideaal. Eerst de mathematici bewijzen wat ze beweren. Eerst moet er een vast uitgangspunt zijn. 't Syllogisme geeft wel conclusies, maar zonder premissen leidt het tot niets. Hoe kom ik nu aan een goed uitgangspunt, vraagt Descartes. En hij antwoordt: Cogito, ergo sum. Ik heb bewustzijn, dus ben ik. Zijn 2e stap is: In mijn bewustzijn is ook de voorstelling: God. 't Gevolg is niet meer dan de oorzaak. Er is een oorzaak voor die Godsvoorstelling, dus: God bestaat. (Z.g.n. ontologisch Godsbewijs.) De 3e stap is: Wij hebben ook een klare voorstelling van de stoffelijke wereld, deze bestaat dus ook. Zoo komt Descartes tot 3 substanties.

1e. God: de eeuwige substantie.
2e. Res cogitantes = het psychische.
3e. Res extensae = het uitgebreide.

De geschapen dingen, 2 en 3, zijn scherp gescheiden. Descartes is dualist. Zie verder: Spruyt Gesch. der Wijsbegeerte p. 35, 36. Dr A. Kuypers Het onbewuste, p. 2—4.

36) (Op pag. 92 staan twee verwijzingen naar noot 35. De tweede verwijzing 35 is bedoeld naar deze noot 36.) Immanuël Kant (1724—1804). Evenals Plato en Cartesius leert Kant, dat we apriorische kennis hebben, die boven de ervaring uitgaat. Bij Plato zijn dit: zooveel ideeën als er dingen zijn. Bij Descartes zijn het 3 ideeën: God, ziel, stof. Bij Kant zijn het geen ideeën. Nu richt ons denken zich niet naar de natuur, maar de natuur richt zich naar ons denken. Daar ligt dus het zwaartepunt van Kants z.g.n. transcendentale methode. Het criterium der waarheid ligt niet meer buiten, het ligt in de mensch. Kants philosophie is geheel anthropocentrisch. In de godsdienstwijsbegeerte is Kant deïst. Hij verwerpt het wonder. Zoo is de groote wijsgeer in grondprincipes in strijd met de theocentrische beschouwing van het Christendom. Zie vooral: prof. Hoekstra's uitvoerig en helder artikel: Kant, in Koks Christ. Encyclopaedie, deel III, pag. 278—284.

37) In deze paragraaf 50 behandelt Bavinck een der voornaamste vraagstukken van de moderne psychologie: de rol van het zinnelijk element in het denken. 't Is vooral de verdienste van Lindworsky, dit probleem van de verhouding van het aanschouwelijke en onaanschouwelijke denken te hebben doorvorscht. Hij komt tot de 3 volgende Schichten = lagen van het bewustzijn.

1e. de Schicht van het aanschouwelijke.
2e. de Schema-Schicht.
3e. de Schicht van het abstracte denken.

In de eerste sfeer leeft het kind in zijn eerste periode, daar heerschen de voorstellingen en het geheugen, la grande simulatrice de l'intellect.

In de periode der schematiseering treedt de opmerkzaamheid op en splitst de complexen van het aanschouwelijke.

Het denken is het verder verwerken van het aanschouwelijke en het opvatten van de relaties.

Uit onderzoekingen van Willwoll e. a. betreffende het zoeken van het naasthoogere van twee gegeven begrippen, blijkt, dat daarbij veelal aanschouwelijke voorstellingen opduiken, doch soms slechts schematisch of slechts een woordvoorstelling.

Overheerscht het aanschouwelijke, dan kan het remmend werken voor snel denken. Zijn er contradicties tusschen bovenste en benedenste Schicht, dan werkt het aanschouwelijke onmiddellijk corrigeerend. Een goede vulling dezer Schicht blijkt dus hoogst waardevol.

Als men Bavincks gedachten met bovenstaande vergelijkt, blijkt de overeenkomst van zijn opvattingen met de moderne beschouwingen.

38) Waarneming is apperceptie, geen perceptie alleen. Zie ook: aanteekening 14.

39) Zoodra het kind zelf begint te spreken, wordt het woord de eigenlijke tooverstaf van het Onderwijs, en verkrijgt in hem des te meer beteekenis hoe meer de leerling in kennis toeneemt.

40) 't Gezicht is de zin van het waarnemen, 't gehoor is de zin van het begrip Inventio = uitvinden, opsporen, vernemen, waarnemen. Deze uitdrukking typeert Bacon. De middeleeuwen hadden niets nieuws gebracht. De renaissance voelde dat tekort, men gaat zoeken naar een „ars inveniendi", een uitvindkunst. Bacon gaat experimenteeren. Eerst levert hij critiek op Aristoteles. „De lichten drijven boven"!

Hij ruimt de eidola, de dwaalbeelden op. Daarna gaat hij inductief werken.

Sommigen stellen Bacon zeer hoog, Liebig noemt hem een nonvaleur. Ook is hij vergeleken met een barometer, die wel 't mooie weer aangeeft, maar niet zelf maakt. Zoo zou ook Bacons werk slechts de weerspiegeling zijn van de uitvinding en kennisvermeerdering, die eigen was aan zijn tijd.

41) Men bewere wat men wil; niet de dingen, die men ziet, maar de woorden, die men hoort, wekken in de ziel die belangstelling, die een werkelijk „bei sich sein" en „bei der Sache sein" is. Bei sich sein = attent zijn, niet ergens elders met zijn gedachten zitten. Bei der Sache sein = zijn geest op de zaak richten.

42) Ook hier komen Bavincks beschouwingen merkwaardig overeen met wat de nieuwe psychologie leert.

„'t Is vooral Montessori's verdienste op het herhalingsinstinct als een natuurlijke basis voor het instudeeren van functies de nadruk te hebben gelegd. Dril en natuurlijke opvoeding sluiten elkaar niet uit, maar behooren bij elkander.

Het herhalingsinstinct sanctionneert evenzeer een wijze van opvoeding, die vroeger veel bestreden is, n.l. dat men een kind iets kan laten doen, waarvan het de reden niet inziet. Het leeren van onbegrepen teksten en liederen was het summum van paedagogische dwaasheid.

Ook hier kenteren de meeningen, dank zij het doorbreken van het inzicht in de psyche van het kind.

De natuur leert n.l. dat kinderen bijzonder veel dingen uit zichzelf doen, waarvan ze de redenen niet inzien. Mechanisatie is een proces, eigen aan het leven". Uit: Het Paedagogisch Opstel, no 2, bij Muusses, 1934.

43) „De jongste gewoonten, gevormd als men nog heel klein is, zijn het sterkst. Gewoonten en kennis uit de prille jeugd blijven het langst bewaard. Ze kunnen door een hoogere functie tijdelijk schijnbaar vernietigd worden, in hun wezen zijn ze onverwoestbaar". Uit bovenvermeld opstel.

44) Het historisch materialisme is een philosophie, die de geschiedenis interpreteert uit het gezichtspunt van historische economie. De idealistische geschiedenisbeschouwing (Hegel) leert: de ontwikkelingsgang der geschiedenis hangt af van de ontwikkeling van het denken, de idee. De beschouwing van het historisch materialisme is: ons denken wordt beheerscht door onze maatschappelijke toestand. Omdat de laatste slecht is, voert ons denken tot gebogen spiegelbeelden. Is dit zoo, dan is ook het historisch materialisme een onjuist beeld en dus onwaar.

46) Kosmogonie: de leer omtrent de oorsprong der wereld.

47) Palaeontologie: de wetenschap der uitgestorven plant- en diervormen.

48) Zie inl. pag. 46.

49) Stanley Hall (1846—1924). We leeren hem kennen uit zijn autobiografie: Life and Confessions of a psychologist, verschenen in zijn sterfjaar. Hij is aanhanger van Darwin en Haeckel, dus evolutionist en monist. „De geest is evenals het lichaam product van langzame evolutie".

Zijn standaardwerk was: Adolescence, zijn grootste verdienste ligt op het terrein der paidologie, zooals Chrisman in 1893 de kinderstudie heeft gedoopt. Van zijn talrijke enquêtes heeft de wetenschap weinig resultaten geboekt. Zie ook: P. A. Diels. Op Paedagogische Verkenning, blz. 34 v.v.

50) De ontogenese keert dikwijls de orde der phylogenese om.

51) Zie voor al deze en andere soorten speciale of differentiëele zielkunde: ieder volledig leerboek der psychologie. Het woord differentiëel is van Stern, 't woord speciaal van Heymans. De laatste maakt scherp verschil tusschen differentiatie, welke term een principe uit de biologische en sociologische ontwikkelingsleer aanduidt en de specialisatie, dat alleen op indeeling in rubrieken ziet. Het minder juiste woord overheerscht echter het meer zuiver wetenschappelijke.

52) Zie hierover het belangrijke hoofdstuk III in het bekende boek van William Stern: Psychologie der frühen Kindheit, verkort weergegeven in Rombouts: Nieuwe Banen, pag. 113 v.v.

53) Augustinus. Zie over hem: J. Waterink, Inl. theor. Paed. II pag. 174 v.v. J. H. Gunning Wz. Augustinus als Paedagoog, in Paed. Opst. I.

54) Dit beeld is ontleend aan de bouw van vele steden der oudheid. Vooral de Acropolis van Athene was beroemd. Hij was 156 M hoog en steeg steil uit de benedenstad omhoog. Zie voor de beschrijving: A. Kuyper: Om de oude Wereldzee II, pag. 220 v.v.

De vraag, die Bavinck hier stelt, vinden we ook gesteld door zijn neef, Dr J. H. Bavinck, in Persoonlijkheid en wereldbeschouwing, pag. 5 v.v.

55) Zie inl. pag. 33. 't Woord Sophist heeft een ongunstige klank. Daaraan hebben Plato en Aristoteles mede schuld. Zij klaagden ze op 2 gronden aan: 1e. De Sophisten gaven les voor geld. Plato vond het verkoopen van wijsheid voor geld even slecht als het doen van vrouwen, die liefde verkoopen of van Prometheus, die vuur aan de menschen verkoopt. De Sophisten verkochten hun wijsheid duur, ze vroegen soms *f* 25 entrée per voordracht per persoon. 2e. De Sophisten tastten de traditioneele waarheid aan. Ook op ethisch gebied waren zij sceptisch. Is wel waarlijk goed, wat wij goed noemen? Na de relatieve waarheid volgt de relatieve moraal. Zoo maakten ze veel overtuigingen tot meeningen. De latere Sophisten zijn „handelaars in schijnwetenschap". Ze legden zich toe op spitsvondigheden, advocatenstreken. Het woord sophisme heeft terecht geen goede klank.

56) Zie inl. pag. 30.

57) Zie aant. 13.

58) Onder associatiepsychologie verstaat men de zielkunde, die geheel het zieleleven laat opgaan in voorstellingen en hun associaties. Hoewel John Locke veel minder oorspronkelijk is dan hij zelf vermoedt, heeft hij in zijn simpele idea's de elementen gevonden, waaruit de ziel of het bewustzijn ontstaat. David Hume geeft in de associatiewetten een overzicht van de samenhang der elementaire zieledeeltjes. Herbart bouwt hierop een zeer gekunstelde voorstellingstheorie. Alle drie zijn psychologische atomisten. Het denken is in deze theorie ook niets dan associaties van voorstellingen. De nieuwere denkpsychologie bestrijdt deze meening, de Gestalt-theorie neemt het op voor de totaliteitspsychologie.

Er is intusschen veel overdrijving en misverstand in de bestrijding van de associatieleer en de Gestalt-theorie zal in de naaste toekomst moeten toonen, tegen zeer essentiëele critiek bestand te zijn. Zie: Handboek der Psychologie, door Dr F. Roels, tweede deel, pag. 1 v.v. Inleiding in de Zielkunde, door Dr J. H. Bavinck, pag. 8 v.v. Waterink, Inl. Theor. Paed. I, pag. 243 v.v.

59) Van Lat. animo = ziel.

60) Zie Aristoteles Zielkunde, door Dr J. M. Fraenkel.

61) Zoo werd Aristoteles genoemd, omdat hij uit de stad Stagira in Macedonië afkomstig was.

62) Van dualisme is sprake, als 2 principia niet tot één te herleiden zijn. Vb. Geest en stof, redelijkheid en zinnelijkheid en de door Bavinck aan het slot van deze alinea genoemde.

63) Doxa = (vage) voorstelling; epistèmè = positieve wetenschap.

64) Zie aant. 35.

65) Zie voor de comparatieve methode: Traité de Psychologie, par George Dumas, I. Introduction VI. Les méthodes comparatives. Voor de biographische en enquête-methode: Inl. t. d. Spec. Psychologie, door G. Heymans, eerste hoofdstuk. Ook: Methoden en Begrippen, Brugmans.

66) Zie aant. 37. Ook: Handboek der Psychologie, door F. Roels, II pag. 73 v.v.

67) Zooals de leer van de mechanische causaliteit, die sedert Newton op het gebied der physica tot taak had, alle complexe verschijnselen te ontleden tot elementaire bewegingen, zoo heeft ze sedert de opkomst van de associatie-psychologie geheel het psychologisch gebeuren te verklaren als een som van elementaire psychische processen. Voor het denken zijn deze: de voorstellingen. Voor het willen zijn het: de voorstellingen met hun gevoelswaarde. Voor het handelen zijn het: de reflexen.

Toen de experimenteele methode haar intrede deed op het terrein der psychologie, waren het deze elementaire processen, die onderzocht en gemeten werden. Het quantitatieve stond daarbij op de voorgrond. Men vergat, dat quantitatieve wijziging van een psychische prikkel steeds met qualitatieve wijziging in het psychisch beleven gepaard ging.

Sedert Hugo de Vries met zijn mutatie-theorie op het terrein der biologie de sprong-variatie invoerde, kent men ook de discontinuë overgangen in het psychische en wordt daar in plaats van de causaliteit meer op de teleologie gelet, terwijl de kloof tusschen „hooger" en „lager" zieleleven zich ook manifesteert in de verschillende methoden van onderzoek. De chronoscoop van Hipp en tallooze andere dure toestellen staan sinds jaren in het psychologisch laboratorium ongebruikt of zijn opgeruimd, terwijl men een verschijnsel als de religie niet meer verklaart als een som van a-religieuze elementen, maar ziet als een wezenlijk onherleidbaar gegeven. 't Verschil in methode is gevolg van een verschil in beschouwing. Wat Bavinck reeds in 1917 zag, is sedert steeds voortgegaan. Zie de zeer belangrijke dissertatie van K. J. Cremer: De Duitsche Godsdienstpsychologie.

68) Er heerscht veel onzekerheid in de terminologie van de begrippen, die verwant zijn aan het begrip persoon. We noemen als zoodanig: persoonlijkheid, persoon, individu, karakter, temperament. Voorbeelden van begripsvermenging: Heyman's karaktertypen zouden eer temperamentstypen moeten heeten. Kretschmer's „Körperbau und Charakter" zou moeten zijn: Lichaamsbouw en Persoonlijkheid. Schjelderup-Ebbe spreekt van karakter en beschrijft louter individualiteitsverschillen. Zelfs spreken Katz en Toll van persoonlijkheidsportretten van de kippen, waarmee ze experimenteerden. Minder erg, maar toch foutief is de titel van Elsa Köhler's: Die Persönlichkeit des dreijährigen Kindes. Een kind van 3 jaar is nog geen persoonlijkheid.

Intusschen begint er meer eenheid van opvatting in deze terminologie door te breken. Het blijkt daarbij, dat Bavincks persoonlijkheidsbegrip ook thans nog opgaat.

Onder *temperament* verstaat men: het geheel van factoren, die reguleerend werken op het verloop van de psychische functies. 't Is de intensiteit van de levenskracht, die in de vegetatieve laag van het leven verankerd is en die dus sterk de invloed der endocrine klieren ondergaat.

(Hoe temperament en psychisch rythme samen het psychisch tempo vormen, vindt men in : J. Waterink, Hoofdlijnen der Zielkunde.)

Het *karakter* is het geheel van factoren, dat ons bewust handelen bepaalt, overeenkomstig een aangenomen waardesysteem. 't Is verankerd in de animale laag van het leven, het centrale zenuwstelsel en is labiel, inzoover het waardesysteem beïnvloedbaar is.

(De samengestelde opbouw van het karakter toont Waterinks opvatting, die hij in aansluiting aan L. Klages geeft in bovenvermeld boekje: pag. 197 v.v.)

Individualiteit (lett. ondeelbaar zijn) is een unitas multiplex, een georganiseerde levende eenheid. Planten, dieren en kinderen zijn individuen.

Persoonlijkheid = persoon zijn, zooals beleefdheid = beleefd zijn. Persoon: van Latijn persona = masker. Volgens Adler van per sonare = doorklinken. Later: persona = rol op 't tooneel (Jung). Zie Jungs schema in: Gerhard Adler: Op verkenning in het onbewuste, pag. 152.

Het begrip persoon is nader omschreven in de personalistische stelsels van Stern en Kohnstamm.

Stern noemt persoon: Jedes Ganze, in welchem eine diesem Ganze geltende Zwechtendenz lebt und wirkt, ist Person. M. a. w. Ieder persoon is een geheel, dat eigen doeleinden verwezenlijkt. In deze zin is ook de plant en het dier en het volk en het goddelijke Al een persoon.

Kohnstamm reserveert het woord persoon voor een *zedelijke* eenheid, die spontaan en naar een doel gericht handelt.

In het woord „zedelijke" komt het ethisch personalisme boven het critisch personalisme van Stern hoog uit. Essentiëel is voor Kohnstamm de ik-Gij relatie, waarin de mensch staat tot de Schepper.

Bavinck ziet de persoon als een religieus-redelijk-zedelijk wezen, dat met God in een genadeverbond leven mag, aan God verantwoording schuldig is, omdat hij aan Zijn zedewet is gebonden en tot Wien hij in de Gij-ik verhouding staat..

Louter psychologisch gezien is persoonlijkheid dus een individu,

dat zelfbewustzijn en karakter heeft. We kunnen bij de mensch dan ook pas in de adolescentie-leeftijd van persoonlijkheid spreken. Het ik-bewustzijn wordt dan persoonlijkheidsbewustzijn, doordat zedelijke krachten in eigen ziel worden ervaren. „De persoonlijkheid overwint de zinnelijkheid en krijgt aan het geestelijke en eeuwige deel."

69) John Locke (1632—1704). Zie: Leerboek der geschiedenis van de philosophie of van de paedagogiek. Voor zijn beteekenis als paedagoog: Het paedagogisch Opstel, pag. 60 v.v., schets B IV.

70) Hume (1711—1776). Is nog consequenter dan Locke. De voorstelling is residu van de waarneming. Zijn associatieleer maakt van de ziel louter een mechanisme. Denken is associeeren. Ontbrekende schakels zijn in de loop der eeuwen verloren. Hume bereidt de materialistische opvattingen der 18e eeuw voor, die hun hoogtepunt bereiken in: l'Homme machine, van de la Mettrie.

71) Dépersonalisatie, vooral door Heymans onderzocht: Zie Wiersma: Capita Psycho-pathologica, pag. 159 en 626.

Het spreken van dubbele persoonlijkheden is evenwel onjuist. De splitsing, die men in de psychiatrie bij sommige zieken vindt, doet zich voor in het beneden-persoonlijke. Dit volgt uit de omschrijving van persoonlijkheid, zooals die in aant. 68 voorkomt.

72) Zie aant. 58 en 67.

73) Zie aant. 68. En voor de Galenische typen: Roels, Handboek der Psychologie, II, pag. 291 v.v.

74) Zie aant. 36 en het daar genoemde artikel van T. Hoekstra, in Koks Christelijke Encyclopaedie.

75) Theologische postulaten. Postuleeren = aannemen dat iets bestaat, zonder het bestaan te kunnen bewijzen, louter uit practische overwegingen.

Zoo zegt Kant: Ich kann, weil ich soll. M. a. w. 't Zedelijk moeten wijst op zedelijk kunnen. 't Zedelijk kunnen wijst op vrijheid in keus. Kant oordeelt dan: Vrijheid is alleen mogelijk op het standpunt van het indeterminisme.

In de natuur is alles gedetermineerd.

Hij postuleert dan de ziel, die niet gedetermineerd is.

Zoo komt hij ook uit het niet beloond worden der deugd op aarde tot het postuleeren van de onsterfelijkheid der ziel, en tot het bestaan van een Belooner: God. Zijn 3 theologische postulaten zijn dus: Wilsvrijheid, onsterfelijkheid der ziel, en God.

76) Zie over Hegel: Helden van den Geest II, Hegel, door Prof. Dr G. A. van den Bergh van Eysinga. Over de lijn: Kant-Fichte-Schelling-Hegel daarin Hoofdstuk IV.

Panlogisme, van Gr. Pan = alles en logisme van logos = vernuft, rede.

't Is de extreme vorm van het idealisme, dat de wereld houdt voor verwerkelijking van het verstand. Zie de bloemlezing: Hoofdstuk II, Denken en Zijn.

77) Het voluntarisme vat de wil op als voornaamste factor in de ziel.

Deze wil is met bewustzijn verbonden, of alogisch, d. i. zonder logos, zonder bewustzijn. Vertegenwoordiger van het eerste standpunt is Wundt, van het laatste Schopenhauer.

78) Niet steeds gaat deze regel van Lloyd Morgan op. Wie bezweet is en op de tocht staat, heeft individueele bevrediging, doch 't is niet biologisch waardevol.

79) De nieuwe psychologie drukt zich veelal nog sterker uit. Voorstelling en begeerte vormen dikwijls een totaliteit, die slechts door analyse te scheiden zijn.

80) Zie inleiding, pag. 36.

81) Zie over Opmerkzaamheid. Roels Handboek der Psychologie II pag. 155—211. Theorieën der opmerkzaamheid pag. 203—211, waar 7 verschillende theorieën critisch worden besproken. Brugmans bespreekt in zijn Methoden en Begrippen 3 dezer theorieën.

82) Zie inl. pag. 27 en aant. 34.

83) Zie Waterink: Oorsprong en Wezen der Ziel, en: Hoofdlijnen der Zielkunde § 3.

84) Anthropologie, van Gr. anthropos = mensch, dus leer aangaande de mensch. In de dogmatiek: Locus de Homine. Professor Waterink verbindt daaraan in bovenvermeld boek: Oorsprong en Wezen, de Christologie.

Volgens zijn anthropologie ontstaat de menschelijke *natuur* (lichaam en ziel) door tradutie, de menschelijke *persoon* door creatie. Professor Waterink is dus traducianist en creatianist beide, ook is hij dichotomist en geen trichotomist.

85) Zie aant. 5.

86) Typisch voorbeeld van heroëncultus is het werkje van Carlyle: On Heroes, vertaald in de Wereldbibliotheek onder de titel: Over Helden en Heldenvereering.

87) Persoonlijkheidspaedagogen zijn o. a.: L. Gurlitt, B. Otto, H. Gaudig, G. Budde, Fr. W. Foerster.

88) Zie Prof. H. Visschers artikel in Koks Christelijke Encyclopaedie II pag. 392—397.

89) Origenes. (185—254). Leeft in de tijd, waarin het jonge Christendom zijn houding t. o. v. het heidendom moest bepalen. Terwijl de Noord-Afrikaansche school, vertegenwoordigd door Tertullianus, de philosophie een ijdele wetenschap vindt en de heidensche literatuur als onnut afwijst, tracht de Alexandrijnsche school met haar leeraren Clemens en Origenes een synthese te vinden tusschen heidendom en evangelieleer. Een soort bemiddelings-theologie.

't Is aan Augustinus gegeven, de grondlijnen voor een Christelijke beoefening der wetenschap te trekken. De heidensche wetenschap wordt dan vergeleken met Hirams arbeid voor de tempel. Ze kan evenwel niet voldoen, omdat ze Christus niet kent. Zoo worden *rede* en *geloof* kenbronnen der waarheid.

90) Theosophie. Zie hierover: Dr W. Geesink, Van 's Heeren Ordinantiën III, pag. 331—355.

91) Geen monisme en geen dualisme, maar verscheidenheid in de eenheid

der persoonlijkheid, leert Bavinck. Het monisme is de leer van één substantie. Deze is stof of geest. De eerste leer is die van het stoffelijk monisme of materialisme, waarover Lange zijn meesterwerk: Geschichte des Materialismus, schreef. Zie over Materialisme: Külpe, Einleitung in die Philosophie, § 19. Een critiek van psychomonistisch standpunt in: G. Heymans: Einführung in die Metaphysik § 15.

De leer, dat de eenige substantie geest is, heet daarnaar spiritualisme of psychisch monisme. Zie Külpe: § 20 en G. Heymans: Het psychisch monisme, in de Serie: Uit Zenuw en Zieleleven, Serie IV — no 2.

Het dualisme leert: er zijn twee in wezen tegengestelde substanties: stof en geest. Dit dualisme komt nu voor als metaphysisch dualisme en ethisch dualisme. Het eerste constateert slechts het wezensverschil, het tweede leert, dat de geest het beginsel van het goede, de stof het beginsel van het kwaad vertegenwoordigt.

Dit laatste is in flagrante strijd met de Schrift, die de zonde juist in de geestenwereld doet ontstaan. Bavinck is t. o. v. dit vraagstuk monistisch dualist, d. w. z. hij neemt stof en geest als twee substanties aan, maar ze zijn met elkander verwant, omdat ze hun oorsprong beide in God hebben.

In de moderne psychologie, waarin tientallen stroomingen te onderscheiden zijn, geldt als voornaamste kategorie: de onsplitsbare eenheid eener complexe veelheid. Zie ook aant. 35.

92) Zie aant. 3.

93) Apriorische begrippen zijn niet uit de ervaring afgeleid.

94) Meumann's ideaal: *Elke* opvoeder weet *altijd* op welke grond hij zijn paedagogische maatregelen neemt.

95) Zie leerboek paedagogiek.

96) Tot op zekere hoogte geldt dit bezwaar ook voor physische metingen. Wie kan zeggen, dat op de thermometer één graad bij het vriespunt dezelfde waarde heeft als bij het kookpunt?

Evenwel: daar blijft het eigensoortig. In het psychische niet. Als een suikeroplossing te sterk wordt, slaat het gewekte lustgevoel in onlust om. 't Wordt een andere qualiteit.

97) Voor deze correlatie worden de volgende bewijzen aangevoerd:

1e. Grootte en ontwikkeling der hersenen gaan in 't algemeen samen met rijkdom en ontwikkeling van het geestelijk leven.

2e. Vernietiging (extirpatie) van hersendeelen of hersenziekten veroorzaken in 't algemeen psychische storingen en omgekeerd gaan zielsziekten dikwijls gepaard met hersenafwijkingen.

98) Ebbinghaus noemt in zijn Grundzüge der Psychologie de zelfwaarneming de Alpha en Omega der psychologische methodiek. Evenwel, zegt hij, tusschen A en O liggen nog zeer veel andere methoden, die vermelding en kennisname waard zijn.

99) Bavinck noemt hier Rousseau als het type van de vrijheidspaedagoog, Pestalozzi als de paedagoog der mechanisatie. Terecht. Toen

Clayre de school van Pestalozzi bezocht, maakte hij de opmerking: „vous voulez méchaniser l'éducation. „Er trof den Nagel auf den Kopf", laat Pestalozzi er in zijn verslag van dat bezoek op volgen.

100) Attributen = wezenlijke eigenschappen.

101) Protozoon = eencellig oerdiertje, waarin het protoplasma nog ongedifferentiëerd is.

102) Phylogenetische psychologie. Phylon = stam. Genesis = wording. 't Is dus: wording van de stam, het volk.

Daarnaast: ontogenese = wording van de individu. Tusschen beide zijn punten van overeenkomst. Zie daarover inleiding pag. 46.

Ook Heinz Werner: Einführung in die Entwicklungspsychologie.

103) De geschiedenis van een kiem is uittreksel uit de geschiedenis van een stam.

105) Leibniz: 1646—1716. Geldt als de beroemdste Duitsche philosooph der 17e eeuw, als een der universeelste geesten van de nieuwe tijd. 't Meest kenmerkende van zijn philosophie is de monadenleer. Monaden zijn krachtpunten (als atomen), naar buiten stof, naar binnen bewustzijn. Ons lichaam bestaat uit een groot aantal monaden, de ziel is er één van. Ieder monade is „miroir" vivant de l'univers", stemt dus in inhoud overeen met de wereld.

Die overeenstemming is er ook tusschen ziel en lichaam. De ziel heeft op 't zelfde oogenblik pijn als 't lichaam geslagen wordt. Niet doordat ze op elkaar inwerken. Dat is uitgesloten, de monade heeft geen vensters. Dat beteekent, dat de ziel niet kan inwerken op het lichaam, noch omgekeerd. Ook God, de Urmonade, werkt niet op de wereld in. (Hier is Leibniz Deïst). Maar alles is tevoren door God in harmonie gebracht. Het probleem van de verhouding lichaam-ziel is zóó opgelost: De 2 klokken zijn zoo gemaakt, dat ze steeds gelijk loopen.

Deze oplossing van Descartes' moeilijkheid is intusschen even wonderlijk als het verschijnsel.

106) Als men de opvoeding hervormde, zou men heel het menschelijk geslacht hervormen.

107) Helvetius: (1715—1771). Ethisch materialist. Erg cynisch en radicaal, reduceert alles tot plat egoïsme. Zijn hoofdwerk „de l'Esprit" werd als gevaarlijk voor staat en godsdienst verbrand.

Na zijn dood verscheen nog: De l'homme, de ses faculté's intellectuelles et de son éducation. Zie over zijn sophismen over 't egoïsme: F. A. Lange, Geschichte des Materialismus, Verlag Brandsteller, zehnte Auflage, pag. 437 v.v.

Over zijn paedagogiek: Histoire de l'instruction et de l'éducation par François Guex, pag. 520 v.v.

108) Fichte (1762—1814). Bekend om zijn: Reden an die Deutsche Nation 1808.

Fichte was in 1805 nog kosmopoliet, noemde heel Europa zijn vaderland. Als dan, mee door Körner, een opwaking van het nationalisme komt, wekt dit reactie bij Fichte en wordt hij extreem

nationalist. Hij vereert de Duitsche taal, wetenschap, gemoed, geest. Deutschtum = Christtum. De Duitschers zijn *het volk*. Als het ondergaat, verzinkt de menschheid. Daarom moet de Staat voor een nationale opvoeding zorgen. Deze opvoeding moet militairistisch zijn.

Een bekende uitspraak van Fichte is: Was für eine Philosophie man wähle, hängt davon ab, was für ein Mensch man ist. Hij poneert daarin de samenhang van 's menschen persoonlijkheid en zijn wereldbeschouwing. Zelf is Fichte idealist. Zie over hem: Waterink. Inl. theor. Paedagogiek I, pag. 148—151.

De vertaling van den hier geciteerden zin is: „Wilt gij iets vermogen over de mensch, dan moet ge meer doen dan hem alleen toespreken, ge moet hem maken, hem zoo maken, dat hij heel niet anders kan willen, dan gij wilt, dat hij wil." Hier verklaart Fichte zich tegen moraal-onderwijs.

109) Zie over de reform-paedagogiek: Bavincks Paedagogische Beginselen, pag. 38 v.v.

110) Antinomie = eig. tegenspraak der wet met zichzelf. Hier: elkaar tegensprekende stellingen.

111) Zie aant. 76.

112) Zie aant. 18.

113) Dialectische methode. Karakteristiek voor Hegels philosophie. De begrippen ontwikkelden zich volgens de drieslag: these — antithese — synthese.

In de begrippen is het zijn gegeven, dus is er ook in de wereld een eeuwige ontwikkeling. Dan is de waarheid van heden morgen niet meer waar, zoo kan Bavinck spreken van de antinomie van de dialectische methode en de absolute philosophie.

114) Potentie en actus: de aanleg wordt eigenschap.

115) Uit niets ontstaat niets.

116) Wie de kinderziel wil verstaan, moet eerst menschenkenner in de uitgebreidste zin geworden zijn.

117) Evolutie is op creatie gebouwd, d. w. z. ontwikkeling rust op schepping. God schiep 't heelal zoo, dat er ontwikkelingswetten in lagen. Zie inl. pag. 46 en Bavincks brochure: Schepping of Ontwikkeling.

118) Zie aant. 84.

119) Empirisme en nativisme. 't Woord empirisme heeft twee beteekenissen. In de philosophie is het ervarings-philosophie, tegenst. is rationalisme (zie inl.). Hier is het: ervaringspaedagogie. De ziel is bij de geboorte tabula-rasa. De ervaring, (opvoeding) is dan almachtig. De tegenstelling is hier nativisme. Dit leert: onze aanleg bepaalt alles.

Locke is in deze zin empirist. 't Empirisme is optimistisch, 't nativisme pessimistisch, leert opvoedings-onmacht. Sterns convergentie-leer is een synthese van deze 2 richtingen. Aanleg en milieu zijn beide van groote beteekenis. Dan is opvoeding niet almachtig, niet onmachtig, maar is wel een macht. Dit is ook Bavincks standpunt.

120) Zie inl. pag. 44.

121) Kategorische imperatief. Zie aant. 36 en 75.

Imperatief = gebod. Kategorisch = onvoorwaardelijk, onafhankelijk van mogelijke gevolgen. 't Is: du sollst.

Kants kategorische imperatief luidt: Handel zoo, dat de grondregel van uw wil steeds ook als beginsel van algemeene wetgeving kan gelden.

122) Zie over de leer van het beeld Gods: Dr H. Bavinck. Magnalia Deï, pag. 179 v.v. Dr H. Bavinck, Gereformeerde Dogmatiek II, 491 v.v.

123) Zie over dressuur het oriënteerende eerste hoofdstuk uit K. Bühler: Die geistige Entwicklung des Kindes.

124) Het wordt wel eens voorgesteld, alsof de Gereformeerden zouden leeren, dat de wedergeboorte aan de doop voorafgaat. Bavinck zegt daarvan: Dogmatiek, IV, pag. 29: „Niemand durfde beweren, dat dit altoos en zonder uitzondering het geval was... De Gereformeerde theologen bepaalden zich dus tot de algemeene uitspraak, dat de wedergeboorte plaats kon hebben vóór, of in, of korter of langer tijd na den doop." En dan in een noot: „Hierover waren zij het eens, dat de gedoopte kinderen der geloovigen, die in het midden der gemeente leven, zoolang voor uitverkoren en wedergeboren te houden zijn, totdat uit hunne belijdenis en wandel het tegendeel blijkt. Dit is een oordeel der liefde, hetwelk wel regel van onze houding tegenover die kinderen moet zijn, maar niet op onfeilbaarheid aanspraak kan maken."

Even duidelijk is Bavinck t. o. v. deze vraag in deel III, pag. 213, in het hoofdstuk over het verbond der genade. „Het verbond der genade wordt nooit alleen met een enkel persoon gesloten, maar ook met zijn zaad. Het spreekt daarom vanzelf, dat het verbond der genade tijdelijk ook zulken in zich opneemt, die innerlijk ongeloovig blijven en de geestelijke weldaden niet deelachtig zijn. Maar ons ontbreekt het recht en de macht, om tusschen beide scheiding te maken; God zelf zal dat doen in de dag des oogstes.

Zoolang zij naar het oordeel der liefde in den weg des Verbonds wandelen, zijn ze als bondgenooten te beschouwen en te behandelen. Schoon niet van het verbond, zijn ze toch in het verbond en zullen zoo eenmaal geoordeeld worden."

125) Ecrasez l'infame = verpletter de eerlooze. Infame van Latijn in = zonder, fama = reputatie.

De uitdrukking werd gebruikt door Voltaire. Hij bedoelde met l'infame niet de godsdienst, maar de Roomsch Katholieke kerk, die het volk z. i. dom hield. Voltaire was deïst, voorstander van de z.g. natuurlijke religie, d. i. de grootste gemeene deeler van *al* de godsdiensten. God, vrijheid (of deugd) en onsterfelijkheid is het symbolum.

126) Op de vraag: hoe is de zedelijke aanleg van het kind bij de geboorte? worden 3 antwoorden gegeven.

De Bijbel en objectieve wetenschap (b.v. Kant) leeren: radicaal

boos. Pelagius en Locke leeren: tabula rasa = neutraal. Rousseau zegt: positief goed. 't Laatste antwoord is het domste.

127) Zie hierover Lankamp Leerplan I pag. 35 v.v.

128) Tertullianus. Zie aant. 89.

129) Alexander Bain. Engelsch natuurkundige en philosooph, 1818—1903. Schreef veel over psychologie: The senses and the intellect, Mind and body, enz.

Hij verklaart alles uit associaties, ook gelooven en willen. Het „Ik" heeft geen zelfstandige plaats naast de bewustzijnsverschijnselen.

In Jan. 1877 begon hij zijn werk: Opvoeding als Wetenschap, waarin hij o. a. te velde trekt tegen de vormende waarde van vreemde talen. Dit laatste gedeelte van zijn boek verscheen in de paedagogische bibliotheek van Noordhoff, no. 4.

130) Herbert Spencer. Zie over hem: Paed. Bibl., no. 17, Spencer, met belangrijke inleiding door Dr S. O. Los.

131) Ook bij de Psychanalytici is het geweten relatief ontstaan. Er is een censor, ontstaan uit het Uber-ich, die als weerstand tegen sommige driftuitingen optreedt. De oorsprong van deze censor vermag Freud niet op bevredigende wijze te verklaren. Daar verdrongen complexen ziek maken, is 't bestaan zelfs onredelijk. We zien, dat het normprincipe aan de psychologie, die het Kruis veracht, niets dan moeilijkheden oplevert. De gevonden oplossingen stellen teleur, omdat de waarden nooit alleen empiristisch te benaderen zijn.

132) Waarheid aan deze zijde der Pyreneeën, dwaling aan de overzijde.

133) Suum cuique = ieder het zijne. (N.B. Gaarne door Filips II als motto gebezigd.)

134) Zie aant. 93 en volgende bladzij.

135) Zie aant. 91.

136) Hier leert Bavinck, wat hij later uitvoerig bestrijdt, n.l. de trichotomie. Dit schreef Bavinck in 1881, de Beginselen der Psychologie in 1897.

137) Nostri juris = waar wij recht op hebben, dus hier: autonoom.

138) Zie Calvijns Institutie I, 6, 1. Ned. Confessie art. 2 en 7. Theologia Revelata = de kennis Gods uit de Schrift, de geopenbaarde Godskennis. Theologia Naturalis = de kennis Gods uit de natuur.

139) Over de coëducatie wordt zeer verschillend geoordeeld. De traditie verbiedt haar bij de Roomsch Katholieken. De wetenschap kan nog geen beslissend woord spreken, daartoe heeft het vraagstuk te veel zijden. Dank zij vooral het baanbrekend werk van onzen Heymans: De psychologie der Vrouw, wordt het psychologisch verschil der geslachten, in en na de puberteitsleeftijd, algemeen erkend. Over de vraag, of het zoo groot is, dat het een gescheiden onderwijs (t.g.o. coïnstructie) of gescheiden opvoeding (t.g.o. coëducatie) eischt, is men niet tot een oplossing gekomen. Ook heeft de sociale kwestie met zijn toenemende vrouwenarbeid, ook op intellectueel gebied, een niet te onderschatten beteekenis.

140) Psychographie. Zooals biografi het leven, zoo beschrijft psychographie de ziel. 't Resultaat is een psychogram, dat a. h. w. een geestelijk signalement van een persoon geeft. Men spreekt dan ook wel van een ziele-silhouet. Zie Rombouts: Nieuwe Banen, 5, pag. 86.

141) Fictie = kunstgreep van het denken, waaraan geen realiteit beantwoordt. De wetenschap moet feiten verzamelen, ordenen en verklaren. Voor de verklaring stelt ze een hypothese op. Wordt deze door geen enkel feit weersproken, dan wordt ze tot theorie verheven. Blijkt ze strijdig met de feiten, dan wordt ze tot fictie verklaard.

Toch blijft de wetenschap er dan nog dikwijls mee werken. Bijv. in de zielkunde behandelt men de bewustzijnsverschijnselen één voor één. Gewaarwording, voorstelling, enz. Toch weet men, dat ze nooit afzonderlijk voorkomen. Men werkt met een fictie.

Evenzeer als men de psychologie van de enkeling beschouwt. Ook dat is een fictie, omdat de enkeling alléén in sociaal verband bestaat. Fictie: van lat. fictio = verdichtsel, van se fingere = zich verbeelden. Zie Vaihinger: Philosophie des Alsob.

142) Zie leerboek paedagogiek.

143) Comenius. Hij schreef daartoe zijn Orbis Pictus, waarin hij plaatjes met namen gaf. De dingen zelf leerden ze er niet door kennen, daartoe geleken de plaatjes te weinig op de werkelijkheid. Zoo bevorderde hij, wat hij bestreed.

144) Nu de elementenpsychologie op een fictie (zie aant. 141) bleek te berusten, n.l. dat men geestelijke functies zou kunnen isoleeren, krijgt ook het onderzoek naar de leerwijze der kinderen (het *hoe)*, een geheel ander aspect. Hoe juist Bavinck dacht, kan uit de nieuwste onderzoekingen blijken. Men zie Paed. Studiën, tiende jaarg. pag. 313 en 363, waar prof. Gunning de onderzoekingen van prof. O. Selz over 't natuurlijke leerproces uitvoerig bespreekt.

NAAM- EN ZAAKREGISTER.

A.

Aanschouwing ..... 63 v., 92, 183
Aanschouwingsonderwijs 96
Algemeene psychologie 130
Arbeidsschool 182
Associatiepsychologie 115, 200

B.

Bacon 198
Beeld Gods 126, 154
Bergson 32
Biogenetische Wet 46, 109, 142

C.

Cartesius, zie Descartes.
Coëducatie 179, 209
Comte 35
Concentratie 65

D.

Descartes 28, 30, 196
Dewey 34
Differentiatie 181
Doel der Opvoeding 56
Dogma 64, 107
Dogmatiek 14, 32
Dogmatisme 32

E.

Eenheidsschool 67, 177
Emile ..... 163 v.
Empirisme 29, 36, 207
Enquête 161
Erfelijkheid 47, 148
Erfzonde 47
Evolutieleer 142, 156
Experimenteele methode 44, 113
Experimenteele paedagogiek 132

F.

Fichte 30, 206

G.

Geheugen 105
Geloof 31, 74
Genade 158
Gereformeerde School 12, 16
Geweten 170
Gewetensvorming 176
Godsdienst 161
Gunning 19, 192

H.

Hepp 25
Herbart 41
Heymans ..... 21, 40, 48, 52 v.
Hoekstra 16, 45
Humanisme 62

J.

James 33

K.

Kant 30, 49, 92, 114, 118, 153, 194, 197
Karakter 201
Kohnstamm 55, 192, 202
Külpe 42, 113

L.

Leerschool 69
Leerstof 62
Leibniz 206
Lindworsky 197
Locke 115
Logos 36, 93
Luisterschool 65, 69

M.

Methode der opvoeding 61
Methoden der psychologie ..... 43 v.
Meumann ..... 41 v., 49 v., 132

N.

Neutraliteit 165
Nietzsche 192
Nominalisme 30, 31, 37
Normatieve paedagogiek 191

O.

Object der psychologie 43
Object der wetenschap 27, 36
Objectieve methode 44
Onbewuste ..... 50 v.
Ontwikkelingspsychologie 46, 64, 97, 109
Oorsprong der Ziel 43
Opvoedkunde als wetenschap ... 55

P.

Paedagogische beginselen 16, 54, 66
Persoonlijkheid 109, 115, 126 v., 131, 201
Plato 27, 30, 92, 112, 117, 196
Positivisme 34, 172
Pragmatisme 33, 193
Protagoras 33
Psycho-monisme 30
Puberteit 111

R.

Rationalisme 27, 36, 118
Realisme ..... 30 v., 57
Recapitulatie-theorie 46
Rede 122
Reform-paedagogen ..... 58—144
Religieuze opvoeding 164
Renaissance 57
Rousseau ..... 163 v.

S.

Scepticisme 33
Scholastiek 118
Schopenhauer 29
Sophisten 199
Specifieke energie 195
Stern 42
Subject der wetenschap 27, 36

T.

Temperament 117, 201
Tests 67
Tucht 65

V.

Verbond 159
Vermogensleer ..... 44 v., 121, 174
Verstand 93, 119, 122
Voluntarisme 45, 118
Voorstellingen 121

W.

Waarheid ..... 37 v., 85, 194
Waarneming ..... 79 v., 87 v., 92, 95
Waterink 34, 45, 192, 193
Wedergeboorte 207
Wereldbeschouwing 90
Werkschool 68
Wetenschap ..... 73 v., 88
Wil 120
Woord 99
Wundt 41, 112
Wijsbegeerte 88
Wijsheid 88

Z.

Zonde 157

INHOUD.

Bladz.

Voorbericht 5

A. Inleiding 7
Hfdst. I. Leven en Werken. 1e periode 1854—'81 . . 8
II. Leven en Werken. 2e periode 1881—1902 . 11
III. Leven en Werken. 3e periode 1902—'21 . . 15
IV. Het karakter van Dr H. Bavinck 20
V. De philosophie van Bavinck 26
VI. De psychologie van Bavinck 39
VII. De paedagogiek van Bavinck 53

B. Bloemlezing uit de werken van Dr H. Bavinck
1. Het begrip der Wetenschap 73
2. Denken en Zijn 85
3. Aanschouwing en Woord 92
4. De ontwikkeling der persoonlijkheid 109
5. Primaat van Verstand of Wil 117
6. Wat de Bijbelsche Psychologie leert omtrent den mensch 125
7. De experimenteele paedagogiek, haar resultaten en tekort 132
8. De macht der opvoeding 142
9. De godsdienstige opvoeding van het kind 161
10. Het geweten 170
11. De eenheidsschool 177
12. De arbeidsschool 182

C. Bibliographie (van en over Bavinck) 189

D. Aanteekeningen van den inleider 191
Naam- en Zaakregister 211

Werken van Prof. Dr H. BAVINCK

Paedagogische beginselen

Derde druk - Prijs f 2.90 - Gebonden f 3.90

INHOUD: 1. Inleiding. - 2. Het doel der opvoeding. - 3. Het uitgangspunt der opvoeding. - 4. De methode der opvoeding.

Dit is het standaardwerk voor de christelijke paedagogiek. Elke christelijke onderwijzer en ieder die zich voor opvoedkundige vragen interesseert, moet dit boek bezitten, het lezen en bestudeeren.

De nieuwe opvoeding

Tweede druk - Prijs f 1.75 - Gebonden f 2.75

Dit boek geeft een duidelijk beeld van de moderne stroomingen in de paedagogiek. Voor allen, die leiding hebben te geven en op onderwijs-gebied werkzaam zijn, is de lezing van dit boek noodzakelijk, om tot recht inzicht te komen in den ernst der dingen, die gebeuren, en om de gevaren, die dreigen, onder de oogen te zien.

De opvoeding der rijpere jeugd

Tweede druk - Prijs f 2.90 - Gebonden f 3.75

INHOUD: *A. Uit de geschiedenis der Neopaedie.* - 1. Bij de Natuurvolken. - 2. In Griekenland en Rome. - 3. In de Christelijke Kerk. - 4. In de Christelijke Maatschappij. - 5. Na de Hervorming. - 6. In de Zondagscholen. - 7. In de Jongelingsvereenigingen. - 8. Van Overheidswege.
B. Over de taak der Neopaedie. - 9. Leemten in de bestaande Neopaedie. - 10. Noodzakelijkheid der Neopaedie. - 11. Beginselen der Neopaedie. - 12. De opvoeders der rijpere jeugd. - 13. Psychologie van de rijpere jeugd. - 14. De godsdienstig-zedelijke Opvoeding. - 15. De sociale Opvoeding. - 16. De politieke Opvoeding. - 17. Methode. - 18. Organisatie.

Dit werk is een onschatbare gids voor alle ouders en opvoeders, wie de godsdienstig-zedelijke vorming van de jeugd in de moeilijke puberteitsjaren ter harte gaat.

UITGAVEN VAN J. H. KOK N.V. TE KAMPEN

Werken van Prof. Dr H. BAVINCK

Beginselen der psychologie

Tweede herziene vermeerderde druk

Prijs f 3.25 - Gebonden f 4.25

INHOUD: Begrip, Methode, Geschiedenis der psychologie; Wezen, Vermogens der ziel; Orde der vermogens; Kenvermogen (Aangeboren kennis; Gewaarwording; Waarneming; Onbewuste voorstellingen; Associatie der voorstellingen; Geheugen en verbeelding; Verstand en rede; Geweten en schoonheidsbesef; Zelfbewustzijn; Taal); Begeervermogen (Onderscheid van het kenvermogen; Natuurlijk begeervermogen; Instinct; Begeeren; Aandoeningen en hartstochten; Wil; Wilsvrijheid).

Bijbelsche en religieuze psychologie

Prijs f 3.25 - Gebonden f 4.25

INHOUD: *A. Bijbelsche Psychologie.* Karakter en beteekenis der Bijbelsche Psychologie. - De eenheid der menschelijke natuur. - Ziel en lichaam. - De menschelijke ziel. - De geest des menschen. - Ziel en geest. - De vermogens der ziel. - Samenvatting.

B. Religieuze Psychologie. Inleiding. - Het beeld Gods in den mensch. - Zonde als overtreding der zedewet. - Invloed der zonde op het zieleleven van den mensch. - De erfelijkheid der zonde. - Verscheidenheid in de zonde - Kindergebreken. - Regenereerende krachten. - De mensch als godsdienstig-zedelijk wezen. - Godsdienstige opvoeding.

Christelijke wereldbeschouwing

Derde druk - Prijs f 1.75 - Gebonden f 2.50

De groote filosofische problemen worden hier vanuit de christelijke wereldbeschouwing belicht. Na een inleiding gaat het hier over denken en zijn, zijn en worden, worden en handelen. Een goede voorbereiding voor wijsgeerige studie.

Het christelijk huisgezin

Derde druk - Prijs f 1.90 - Gebonden f 2.90

INHOUD: 1. De oorsprong van het huisgezin. - 2. De verstoring van het huisgezin. - 3. Het huisgezin bij de volken. - 4. Het huisgezin onder Israël. - 5. Het huisgezin in het N. Testament. - 6. Gevaren voor het huisgezin. - 7. Huwelijk en huisgezin. - 8. Huisgezin en opvoeding. - 9. Huisgezin en maatschappij. - 10. De toekomst van het huisgezin.

UITGAVEN VAN J. H. KOK N.V. TE KAMPEN

Werken van Prof. Dr H. BAVINCK

Kennis en leven

Opstellen en artikelen uit vroegere jaren

Prijs f 3.25 - Gebonden f 4.25

INHOUD: Geloofswetenschap. - Het Geweten. - Het Rijk Gods, het Hoogste Goed. - Het voor en tegen van een Dogmatisch Systeem. - Synodale Kerkinrichting. - De Predikdienst. - Het Christelijk Geloof. - De Huishouding Gods. - De Eere Gods. - De navolging van Christus en het moderne leven. - Het dualisme in de Theologie. - Calvijns leer over het Avondmaal. - Christendom en Natuurwetenschap. - Kennis en Leven.

De zekerheid des geloofs

Vierde druk - Prijs f 0.90 - Gebonden f 1.50

INHOUD: I. Inleiding. - II. Wat in wetenschap en religie onder zekerheid is te verstaan. - III. Hoe buiten, en vooral in het Christendom naar zekerheid des geloofs is gezocht. - IV. Welke naar de H. Schrift de weg is, die tot zekerheid leidt.

Schepping of ontwikkeling

Tweede druk - Prijs f 0.90

Gereformeerde dogmatiek

Vierde druk - Compleet in vier deelen
Prijs per deel ingenaaid f 7.50 - Geb. in linnen f 9.—
Gebonden in chagrijn leder f 10.75

Magnalia Dei

Onderwijzing in de Christelijke religie naar Gereformeerde Belijdenis
Tweede vermeerderde druk
Met uitvoerig, nauwkeurig bewerkt register
Prijs f 6.25 - Gebonden in linnen f 7.75 - In halfleder f 9.—

Handleiding bij het onderwijs in den christel. godsdienst

Tweede druk - Prijs f 1.90 - Gebonden f 2.60

Een beknopt, zeer overzichtelijk boek. Uitnemend geschikt als leidraad bij het godsdienstonderwijs.

UITGAVEN VAN J. H. KOK N.V. TE KAMPEN