

JB

7090

BEREKENING OF CONSTRUCTIE.

REDE

GEHOUDEN BIJ DE AANVAARDING
VAN HET AMBT VAN BUITENGE-
WOON HOOGLEERAAR IN DE FACUL-
TEITEN DER LETTEREN EN WIJSBE-
GEERTE EN DER THEOLOGIE AAN
DE VRIJE UNIVERSITEIT TE
AMSTERDAM OP VRIJDAG
8 OCTOBER 1926 DOOR
DR. J. WATERINK.



GEBR. ZOMER & KEUNING'S UITGEVERS Mij. — WAGENINGEN.

00.1000 7-17A
W

BEREKENING OF CONSTRUCTIE.



BEREKENING OF CONSTRUCTIE.

REDE

GEHOUDEN BIJ DE AANVAARDING
VAN HET AMBT VAN BUITENGE-
WOON HOOGLEERAAR IN DE FACUL-
TEITEN DER LETTEREN EN WIJSBE-
GEERTE EN DER THEOLOGIE AAN
DE VRIJE UNIVERSITEIT TE
AMSTERDAM OP VRIJDAG
8 OCTOBER 1926 DOOR
DR. J. WATERINK.



GEBR. ZOMER & KEUNING'S UITGEVERS Mij. — WAGENINGEN.



HOOGEERZAME HEEREN DIRECTEUREN ONZER VER-
EENIGING,
HOOGACHTBARE HEEREN CURATOREN DEZER HOO-
GESCHOOL,
HOOGGELEERDE HEEREN HOOGLEERAREN,
HOOGWAARDE HEEREN LEDEN VAN DE COMMISSIE
VAN UITVOERING VAN HET GEREFORMEERD
SCHOOLVERBAND,
ZEERGELEERDE HEEREN DOCTOREN IN ONDERSCHEI-
DENE WETENSCHAPPEN,
WELEERWAARDE HEEREN BEDIENAREN DES WOORDS.
WELEDELE DAMES EN HEEREN STUDENTEN,
EN VOORTS GIJ ALLEN, DIE VAN WAT NAAM OF RANG
OOK HERWAARTS OPKWAAMT OM DEZE PLECHTIG-
HEID MET UW TEGENWOORDIGHEID TE VEREEREN.
ZEER GEACHTE EN ZEER GEWENSCHTE TOEHOORDERS
EN TOEHOORDERESSEN!

In onzen tijd, waarin de aandacht voor opvoedkundige kwesties al meer gevraagd wordt, heeft men van meer dan ééne zijde gepoogd het karakter van de paedagogische stroomingen van het laatste vijftien-tal jaren te bepalen. Maar het terrein is zóó uitgestrekt en de verschijnselen en verschijningen, die de aandacht vragen zijn zoo talloos vele en zoo van onderscheiden geaardheid, dat het ons niet verbazen kan, dat de meest uiteenlopende antwoorden werden gegeven op de vraag naar het karakter der hedendaagsche opvoedkunde.

Terwijl sommigen in den waan verkeerden, dat we den tijd eener wetenschappelijke opvoedkunde hebben bereikt, wijl men thans begon voor de paedagogiek als uitgangspunt te nemen de werkelijkheden, waarin we leven en arbeiden, oordeelden anderen weer, dat door de opleving der metaphysica het karakter der nieuwere paedagogiek werd bepaald, en we dáárom juist thans weer kunnen spreken over een tijd van wetenschappelijke opvoedkunde.¹⁾ Meent men hier, dat de zorg voor de vorming van de persoonlijkheid het best de jongste paedagogische stroomingen markeert, ginds zegt men weer, dat het de zege der

¹⁾ cf. Dr. H. G. Hamaker, Over wetenschappelijke opvoedkunde XI. De Hovre, Verslagboek 3e R.K. Paed. Week. 414.

hedendaagsche paedagogiek is, dat zij zich geheel tot de samenleving leerde wenden.

Grooter wordt de verwarring nog, wanneer we letten op de verhouding van opvoedkunde en filosofie. Er is geen paedagogiek die niet staat onder den invloed eener bepaalde wijsbegeerte; ook al zullen we dan bij sommige paedagogische richtingen slechts kunnen spreken van een latende filosofie.¹⁾ Maar nu dient erkend te worden, dat menige paedagogiek zich bedient van stellingen en methodes, die onderling onvereinigbaar zijn. Niet immer was het paedagogisch stelsel, dat als volkomen nieuw werd gepropageerd, voldoende doordacht, en de consequenties van het eigen systeem durfde men niet immer uit te werken. Ook dit feit had voor de paedagogiek minder aangename gevolgen. Men waagde deswege tegenover haar, wat men jegens een mensch niet dadelijk doet: om haar inconsequenties werd ze doodverklaard. Zoo meende b.v. A d o l f L a s s o n, dat de paedagogiek „Keine Wissenschaft, und auch kein Teil einer Wissenschaft“ is. Hoogstens zou ze „eine Sammlung von Rathschlägen“ zijn.²⁾

Wat in de nieuwere opvoedkunde boven alles ons treft, is de onrust en de gejaagdheid. Niet alleen volgt de eene theorie de andere op in al sneller tempo, maar ook wil men een volgende methode reeds ingang doen vinden, wanneer de vorige nog ternauwernood werd uitgewerkt en toegepast. Lang voor onze kinderen het lijdend voorwerp als zinsdeel kennen, zijn ze zelf reeds, zooal geen lijdend, dan toch lijdelijk object van een pas uitgedacht nieuw systeem, dat belooft alle paedagogische wonderen te doen beleven.

Daarbij is er ernstige verdeeldheid en telkens merkbare innerlijke tweespalt in de opvattingen van hen, die aan de opvoeding leiding zullen geven. En wat Dr. H. B a v i n c k zeide van de wijsbegeerte van 't einde der vorige eeuw, dat geldt van de paedagogiek van het eerste kwartaal van onze eeuw: „er ontbreekt een „einheitliche“ wereld- en levensbeschouwing, en daarom is dit woord de leuze van den dag.”³⁾

Bij de erkenning nu van het feit, dat de tegenstelling tusschen de onderscheiden systemen, het onmogelijk maakt, een algemeene karakteristiek voor de jongste paedagogische werkzaamheden te geven, komt dan evenwel ook de vraag aan de orde, uit welke hoofdoorzaak de innerlijke verdeeldheid in het paedagogisch denken van het heden te verklaren valt.

Ook op deze vraag heeft men velerlei antwoord gegeven. Men

¹⁾ cf. Dr. Max Ettlinger, Die philosophischen Zusammenhänge in der Pädagogik der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart. 4 sqq. Theodor Litt, Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal. 13.

²⁾ Max Frischeisen-Köhler, Bildung und Weltanschauung. 13 sqq.

³⁾ Dr. H. Bavinck, Chr. wereldbeschouwing. 6.

noemde de tegenstelling „Individual-” en „Sozial-Pädagogik”; men sprak over „naturalistische” en „zedelijke” opvoeding; men wees op het verschil in de cultuur-waardeering bij verscheiden richting.

Het wil ons voorkomen, dat we, bij het zoeken naar de oorzaak van de verdeeldheid, telkens weer een oude tegenstelling ontwaren. Stof en geest; psyche en logos; realiteit en idee; oorzaak en doel; het waarnemen en het denken, ze vormen elk op hun beurt het uitgangspunt voor de paedagogische stroomingen van onzen tijd. En dat is zeer wel te verstaan. Immers bij de opvoeding hebben we eenerzijds te doen met de natuur, met realia; anderzijds met het ideëele, met het doel, dat we stellen bij de opvoeding. Eenerzijds staat het vast, dat bij de opvoeding aan het kind geen kracht, geen aanleg kan worden gegeven; opvoeden en onderwijzen is goeddeels niet anders dan in actie zetten van aanwezige potenties, en dan eenigen inhoud geven aan den geest. De natuur van den mensch heerscht hier. Maar van de andere zijde wordt onze opvoeding beheerscht door een opvoedingsdoel en een opvoedingsideaal: we willen het kind „zóó” maken; we stellen ons den ideaal-volwassene op een bepaalde wijze voor. En bij het bepalen van dat opvoedingsdoel wordt de groote invloed geoeffend door de idee. Niet de psyche, maar een logische idee geeft hier den toon aan.¹⁾

Wat is nu de heerschende factor in het paedagogisch denken? De psyche van het kind of de logos?

De tegenstelling, die we hier aanraken keert telkens terug. Niet alleen in de paedagogische systemen van Herbart en Schleiermacher, of van Spencer en Natorp vinden we deze tegenstelling²⁾, maar ook in de wijsbegeerte van alle eeuwen was het contrast tusschen naturalistische en ideologische wereldbeschouwing te merken. De uitersten dezer opvattingen, mechanisme en determinisme eenerzijds, en rationalisme en formalisme anderzijds stonden fel tegenover elkaar.³⁾ Hier kwam men dan tot een alles registreerende, alles aan een begrip onderwerpende, alles deduceerende logische systematiek, en ginds tot een alles in elementen oplossende, alles berekenende, alles tellende en wegende rekensom.

Aan d' eene zijde een keten van causaliteiten, aan d' andere een kostelijk geconstrueerd vakwerk van een grootsch ideeën-gebouw.

Aan d' eene zijde de *berekening*.

Aan d' andere de *constructie*.

Deze tegenstelling: „berekening of constructie” beheerscht de paedagogische systemen van allen tijd; en ook de jongste vruchten van het paedagogisch denken pogen of naar één van deze twee methodes een opvoedkunde te ontwerpen, of ze zoeken de tegenstelling te overwinnen door terug te gaan tot „het leven” of tot „het saamleven”, of

1) cf. Dr. H. Bavinck, Paedagogische Beginselen 17 sqq.

2) Frischeisen-Köhler, a.w. 12.

3) cf. Dr. H. Bavinck, Christelijke wereldbeschouwing. 12.

tot deze botsing zelve, om zoo te komen tot een éénheid, die bóven de tegenstelling staat, en van waaruit de beide terreinen, èn die van de psyche èn die van den logos worden bearbeid, als bijeenbehoorend, of als elkander, in telkens andere relatie, dekkend. ¹⁾

Ten opzichte nu van de vraag: „berekening of constructie?” moet elk paedagogisch systeem in onzen tijd zich oriënteren. En mogen al de eenzijdigheden van het naturalisme overwonnen schijnen, zoodat men van enkel „berekening” naar het althans heet, niet meer weten wil, — bij een onderzoek van de systemen, die de tegenstelling tot oplossing wilden brengen, zal ons blijken, dat de macht van de naturalistische opvatting grooter is, dan de wetenschappelijke kwaliteit van dit systeem zou doen verwachten. ²⁾ Maar niet alleen het onderzoek van anderer paedagogisch systeem is onze taak. We hebben ook, zij het ook in enkele hoofdtrekken, ons eigen standpunt ten opzichte van de bewuste tegenstelling in te nemen. We zullen òf moeten kiezen, òf moeten trachten een oplossing van de tegenstelling aan te wijzen.

De keuze van het *onderwerp* dezer rede: „*Berekening of Constructie*” moge hiermee voor U voldoende zijn gemotiveerd.

Sinds B a c o v a n V e r u l a m is er een ommekeer gekomen in de methode voor de wetenschap. Het realisme bracht de inductieve methode; de inductie eischte empirie; straks vroeg men om het experiment. De experimenteele methode, die zulke schitterende resultaten gaf op het terrein van de natuurwetenschap, werd weldra ook voor de psychologie als de allervolmaaktste geprezen, en spoedig kwam men tot de ontdekking, dat ook hier de paedagogiek de oplossing van haar vragen moest vinden. ³⁾ De naturalist onder de paedagogen neemt de natuurlijke groei-verschijnselen van den mensch waar; hij noteert bijzonderheden; remmende en bewegende krachten worden ontdekt; een regel wordt gevonden; men berekent oorzaken en gevolgen; en opvoeding wordt een kwestie van in 't leven roepen van de juiste reacties; paedagogiek is *berekening*. ⁴⁾

Er is ook hier *verscheidenheid*. Waar het materialisme van het midden der vorige eeuw of het verwante monisme van eenige decennien later den toon aangeeft, is men meer biologisch ingesteld; daar beheerschen algemeene stellingen en teveel eer bewezen afstammings-theoretische hypothesen de werkzaamheden der vergelijkende biologie; men doet waarnemingen niet alleen bij het menschelijke organisme, maar wil door experimenten en ervaringen met dier- en plantenleven alge-

¹⁾ cf. Th. Litt. a.w. 25 sqq.

²⁾ cf. F. Brunetière, *La Renaissance de l'Idealisme*. (Disc. de Combat. 1^{re} Ser.).

³⁾ Fr. S. R o m b o u t s, *Nieuwe Banen in Psychologie en Pedagogiek*. 5 sqq.

⁴⁾ cf. Dr. Fr. d e H o v r e, *Paedagogische Wijsbegeerte*. 16 sqq.

meen geldige levens-wetten vinden, om zoo te komen tot regelen voor de paedagogische werkzaamheid. ¹⁾ We noemen hier slechts het werk van Siegfried Kawerau. ²⁾ Een *andere* hoofdrichting leeft onder den indruk van de resultaten van de experimenteele psychologie, zooals men die sinds een vijftig jaar verkreeg; het is de psychologistische school, die uit de waargenomen geestesontwikkeling bij kinderen en jonge menschen, wil komen tot algemeen als vaststaand aanvaarde paedagogische wetten. ³⁾ Deze laatste richting is veel meer invloedrijk dan de eerste en door een soort wedergeboorte heeft zij in den jongsten tijd weer meer gezag ontvangen. Na de intellectualistische paedagogiek van Herbart, die in een „Bildung des Gedankenkreises” het heil zocht, kwam er de opleving door de voluntaristische richting, die vooral vanuit Amerika — en we behoeven hier niet eens James te noemen — een prikkel ontving, en zich door Wundts psychologie den weg bereid zag. ⁴⁾ Nadat Meumann ⁵⁾ en Lay ⁶⁾ goede werken hadden geschreven, die echter meer verzamelplaatsen van bijzonderheden dan systematische handboeken zijn, wisten b.v. William Stern ⁷⁾ en Karl Bühler ⁸⁾ en de Roomsche Georg Grünwald ⁹⁾ een eigen systeem voor haar te ontwikkelen, dat een zekere eenheid geeft. Maar bovenal doordien men de zuivere experimenteele richting ietwat losliet, en b.v. via Eduard Spranger ¹⁰⁾ connectie zocht met de algemeene wijsbegeerte, werd haar gezag versterkt. ¹¹⁾ De *derde* hoofdstrooming der naturalistische school zoekt de oplossing in de richting van August Comte, die de sociologie maakte tot heerscheres aller wetenschap en vóór alles van de paedagogiek; alle paedagogische data moeten uit de sociale levensprocessen en gemeenschapsvormen worden gevonden. Tot welke enorme praestaties ook deze richting in staat was, toonde een man als Paul Barth ¹²⁾

Al deze onderscheidene stroomingen dienen zich aan als *de* vertegen-

¹⁾ cf. Gobineau, Essai sur l'inégalité des races humaines. (1853) Thomas Huxley, Mans relations to lower animals. (1908).

²⁾ Siegfried Kawerau, Soziologische Pädagogik. (1921).

³⁾ cf. Ettlenger, a. w. 10.

⁴⁾ cf. Ettlenger, a. w. 11.

⁵⁾ Ernst Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, (1907).

⁶⁾ August Lay, Grundlegung der experimentellen Didactiek. (1902).

⁷⁾ William Stern, Psychologie der frühen Kindheit (1914).

⁸⁾ Karl Bühler, Über die geistige Entwicklung des Kindes. (1918).

⁹⁾ Georg Grünwald, Pädagogische Psychologie, (1921).

¹⁰⁾ Eduard Spranger, Psychologie des Jugendalters, (1924).

¹¹⁾ cf. Ettlenger, a. w. 13.

¹²⁾ P. Barth, Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung, (1924). Elementen der Erziehungs- und Unterrichtslehre. (1906).

woordigers van de paedagogische wetenschap. Zij komen alle met de pretenties van het naturalisme. Het naturalisme toch wil de wetenschap bij uitstek zijn. De natuur is de eenige groote werkelijkheid, en dus is de natuurwetenschap uitsluitend de wetenschap en is de weg tot de waarheid alleen bij háár te vinden. Hier heeft dan ook de natuurwetenschap de levensbeschouwing te beheerschen, en hebben de geconstateerde feiten alle deductief opgestelde theses te verdrijven. Deze wetenschap, die alleen berekent, is objectief, eenvoudig en voor 't gezond verstand alleen vanzelfsprekend. En of men zich aansluit bij Comte, Renan of Le Dantec, bij Stuart Mill, Darwin of Spencer, bij Feuerbach, Büchner of Haeckel, dan wel bij Lombroso of Opzoomer, steeds weer is de grondtoon dezelfde.¹⁾

Deze naturalistische overheersching evenwel, die speciaal in Spencer en Meumann dreigend begon te worden voor de paedagogiek, heeft in haar bizarren vorm afgedaan.²⁾ Want dit naturalisme, dat slechts de natuur wilde erkennen als werkelijkheid, ontkende in zijn atomiseering van het leven, het leven zelf. Slechts wíj ideeën heerschen kunnen, kon het naturalisme het uithouden. Het moest sterven, wíj het de natuur van de natuur voorbijzag. Het is wel tragisch! Het naturalisme leefde van 't geen het loochende en het stierf aan 't geen het beleed.³⁾

Trouwen heel de theorie van de berekening is weer een filosofie op zichzelf. Dát men zegt geen wijsbegeerte noodig te hebben, maar intuschen een „ervaringswetenschappelijke paedagogiek” meen te kunnen poneeren, is gevolg van de stelling, dat er een alles verklarende causale samenhang der dingen is. Met déze filosofie wordt elke andere wijsbegeerte bestreden.⁴⁾ En de naturalistische paedagogiek herinnert ons er aan, dat heel de natuurwetenschappelijke richting vrucht was van een filosofie, al was het dan ook de naturalistische filosofie.

Toch heeft deze beoefening van de paedagogiek dit groote voordeel gebracht, dat zeer uitdrukkelijk de aandacht gevestigd werd op het feit, dat er bij de opvoeding óók te rekenen valt. Al is dan allerminst hier alles berekening. Maar de reacties, die tegen het naturalisme optraden, wezen elk op minstens één zijde van zijn te kort; al was 't alleen reeds door haar namen: we denken aan het activisme van Eucken, het perso-

¹⁾ cf. Litt, a.w. 14 sqq., H. Bavinck, Paed. Beg. 18/54 sqq., De Hovre, a.w. 30 sqq.

²⁾ cf. De Hovre, a.w. 32. H. Bavinck, Christel. Wereldbesch. 32 sqq., Litt, a.w. 18. 19.

³⁾ cf. De Hovre, a.w. 74. Em. Boutroux, De la contingence des lois de la nature (1874). Id. Science et religion dans la philosophie contemporaine (1908). R. Eucken, Geistige Strömungen der Gegenwart (1906). Erkennen und Leben (1912).

⁴⁾ cf. Litt, a.w. 17.

nalisme van Scheler, de „philosophie de l'Elan Vital" van Bergson, de „philosophie de l'Action" van Blondel en Boutroux, het humanisme van uit Oxford geleeraard, en ten deele ook zelfs aan het pragmatisme van James — om nu nog niet eens te spreken van den geweldigen ommekeer, die de beschouwingen van het neo-vitalisme vooral in de biologische opvattingen brachten.

Is de stand van zaken voor hen, die bij de paedagogiek alles van de berekening verwachten, niet hoopvol, eenigszins anders is de verhouding daar, waar men de paedagogiek opvat als *een constructie*.

De opleving van de metaphysica sedert het begin dezer eeuw bracht ook mede, dat allerwege het inzicht wies, dat een opvoedingsleer niet op enkel empirischen grondslag kon worden opgesteld. En wie uitspraken leest als die van Theodor Litt,¹⁾ Max Frischeisen-Köhler²⁾ en zelfs van den Duitschen voorvechter der vrij religieusen Ernst Horneffer,³⁾ dien moet het treffen, dat Kretschmar wel wat al te voorbarig was, toen hij sprak van „das Ende der philosophischen Pädagogik" en dat hij minstens onvoorzichtig was, toen hij dit nog deed in 1922.⁴⁾

Wel moeten we echter doen opmerken, dat ons eenige voorzichtigheid hier past. Om twee redenen. Ten eerste is niet alles, wat zich aandient als een paedagogiek op metaphysischen grondslag, inderdaad metaphysisch „begründet". Er is toch ook een school, die uitgaande van de ervaring en van het experiment, achteraf de gevonden resultaten metaphysisch poogt te verdiepen.⁵⁾ En van een paedagogische logosleer kan hier niet worden gesproken. En in de tweede plaats zijn er richtingen, van welke men wel zegt, dat hun paedagogiek eenzijdig constructiewerk is, omdat ze het opvoedingsdoel, door hun beginsel en levensbeschouwing willen bepalen — maar die ten onrechte worden ingedeeld bij de zuiver logicistische school. Hoezeer ook deze richtingen de waarde van de levensbeschouwing voor de paedagogiek ten volle erkennen — zij staan toch niet op het andere uiterste, dat we tegenover de naturalistische school ontwaren zullen.

Willen we spreken van de paedagogiek, die wordt opgevat als een zuivere constructie, dan denken we niet meer alleen aan Plato en Fichte, maar dan moet thans in de eerste plaats Paul Natorp

¹⁾ cf. Litt, a.w. 13.

²⁾ cf. Frischeisen-Köhler, a.w. 12.

³⁾ E. Horneffer, Der Platonismus und die Gegenwart. („Ohne Weltanschauung keine Lebensgestaltung") 1920.

⁴⁾ B. J. R. Kretschmar, Das Ende der philosophischen Pädagogik, 1921. Id. in: „Zeitschrift f. päd. Psychologie", 1922. cf. ook A. Messer „Ueber Erziehung und Weltanschauung" 1921.

⁵⁾ cf. Frischeisen-Köhler, a.w. 64, 123.

worden genoemd. Zijn „Sozialpädagogik” ¹⁾ is wel het meest sprekende voorbeeld eener rasechte constructie voor de wetenschappelijke paedagogiek. Met de grootste gestrengheid neemt bij hem de wijsbegeerte de teugels van de paedagogiek in handen.

Hij zelf zegt van gevoelen te zijn dat „Pädagogik überhaupt nur konkrete Philosophie sei”. Nooit ligt het vinden van de idee binnen het bereik van de ervaringen, en daarom, waar het gaat in de wereld om de Idee, neemt hij in de Idee zijn uitgangspunt. Natorp verzuimt, ons een hoogere rechtvaardiging voor zijn betoog te geven, dan het idee van Natorp zelf. Eerst na een lange gedachtenvlucht nadert hij, redeneerend uit de Idee, de lage aarde, om zijn toepassingen voor de paedagogiek te maken. De enkele mensch is voor hem slechts een abstractie, zoo iets als de atoom voor den beoefenaar der physica. Daarom zal dan ook voor hem, die de Idee verstaat, de samenleving, die de kristalliseering van de Idee is, het paedagogisch doel en de paedagogische norm bij uitnemendheid zijn. Maar dan wordt die saamleving niet opgevat als een ervarings-geheel, neen, ze is toevallig óók ervarings-geheel, maar ter eerste instantie product van het logisch willen van denzelfden geest, die het paedagogisch willen drijft; en zoo hebben concreet aanwezige gegevens en opvoedingsidealen een vereenigingspunt in de ééne, boven al het ervaarbare en al het realiseerbare liggende, Idee. Maar de aanwezige gegevens doen tenslotte niet ter zake, daar ze ons geen Idee leeren kennen. Vandaar dan ook dat vanuit die Idee niet alleen alle opvoedings-doeleinden, maar ook alle opvoedingsmiddelen kunnen worden geconstrueerd. ²⁾

De tegenstelling met de berekening van het naturalisme is hier volkomen. Doet het echter bij de positivistische richtingen wonderlijk aan, wanneer men door empirie komt tot een zede-leer; bij een richting als die van Natorp is het merkwaardig te zien, hoe hij vanuit zijn metaphysica allerlei paedagogische voorschriften weet te construeeren, zoodat hij komt tot een arbeidsschool en een eenheidsschool. Hier is grond voor de vraag of deze speciaal praktische voorschriften niet veel meer gegroeid zijn uit Natorps ervaringen en zijn kijk op de behoeften van zijn tijd, dan uit zijn metaphysica; hoewel men eerbied moet hebben voor de constructiegave, die al deze dingen uit het metaphysisch uitgangspunt weet te reduceeren.

En Natorp is niet de eenige in het wijsgeerig denken van onzen tijd, bij wien we een constructie van het paedagogisch gebouw naar dezen stijl merken. Niet alleen het Marburger, ook het Zuid-West-Duitsche Neo-Kantianisme heeft tendenzen en denkmotieven

¹⁾ Sozialpädagogik oder Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft². 1904.

²⁾ Natorp, a.w., 4 sqq. 32. 54. 256 sqq. Id. Philosophie und Pädagogik. 1909. S. 4 sqq. 27. 36.

naar eenzelfden trant, en ofschoon hier nog niet zooals bij N a t o r p een bepaald systeem tot volle ontwikkeling kwam — toch is er in de gedachte van de „absolute waarde” en de „absolute geldigheid” een centraal principe, dat er als toe uitnoodigt een paedagogiek te poneeren, die uitgaat van de zuivere Idee, en constructief opgesteld, tegenover de berekening stelling kiest. De wijsgeerig-paedagogische studies van R. H ö n i n g s w a l d wijzen reeds in deze richting.¹⁾

Op de eenzijdigheid nu van elke logicistische richting werd herhaaldelijk gewezen. Geen wetenschap kan ongestraft nalaten de in het leven aanwezige gegevens te bestudeeren. Filosofoeren over het kind zonder het te hebben gadeslagen, handelen over de invloeden van 't kind op de maatschappij en van de saamleving op 't kind, zonder beide als concreet aanwezige gegevens te hebben bestudeerd, een paedagogiek opstellen zonder rekening te houden met de gegevens der kinderzielkunde, sociologie, historie, methodologie en wat dies meer zij — 't moge een rein filosofoeren zijn, maar voor de paedagogiek moet zulk doen doodend zijn. Immers de wetenschap, die bepaalde momenten, die gegeven zijn, verzuimt, gaat mank en struikelt tenslotte. En een theoria ad praxin zooals de paedagogiek immers is, kan nimmer zonder groote schade de gegevens, die de practijk biedt, onaan-geroerd laten liggen.²⁾

Het is duidelijk, dat de principia van de berekening en van de constructie lijnrecht tegenover elkaar staan, wanneer ze zóó absoluut worden uitgewerkt, als in de genoemde scholen geschiedt. Zelfs werd ten dezen meermalen gesproken van een kontradictoire verhouding. Immers ook voor de praxis stellen naturalisme en logicisme tenslotte geheel uiteenlopende eischen. Voor de schoolpractijk raken we in deze tegenstelling zeer belangrijke problemen aan. De richting die een paedagogiek der berekening opstelt, is het te doen om het vormen van psychische krachten, het in actie stellen van geestelijke en soms ook corporeele functies. De constructieve paedagogiek daarentegen wil de onderworpenheid van de psyche aan de logos, van den geest aan de Idee juist beleven, door inhoud te geven aan den geest, een inhoud, die correspondeert met de Idee, die de universeele geestelijke eenheid door den inhoud der geesten méde zoekt.

Zóó kan de tegenstelling tusschen de school der berekenende, en die der constructieve paedagogiek geteekend worden als die van de geestelijke processen en die van den geestelijken inhoud; ginds is de leerstof middel om energieën in beweging te zetten, waarbij 't er minder op aan komt, wát het kind moveert; hier, waar 't feitelijk onverschillig

¹⁾ cf. Litt, a.w. 27.

²⁾ cf. H. Bavinck, Paed. Beg. 1920. J. Waterink, Inl. t. d. theor. paedagogiek, 117 sqq.

is of het kind zelf werkzaam wordt, is de leerstof zelf het doel: men wil inhoud geven aan den geest van het kind. Ginds een paedagogisch functionalisme, hier, naar de benoeming van Litt, een didactisch materialisme.¹⁾

Dat er pogingen zouden worden gedaan, om een oplossing van de tegenstelling tusschen berekening en constructie te vinden, was te verwachten. Het leven zelf vroeg er om.

Nu dienen zich onderscheiden richtingen aan met de pretentie, dat zij het conflict tusschen mechanisme en formalisme hebben opgelost. Het kan *hier* onze bedoeling niet zijn, deze nieuwere stroomingen naar hun waarde te schatten op elk punt, noch is het hier de plaats een uitgebreide critiek te geven. Slechts gaat het ons om de vraag, of deze nieuwere richtingen inderdaad de eenheid van een hooger gedachte-veld hebben gevonden, van waaruit de tegenstelling: „berekening-constructie” werd overwonnen. Niet waar een soort vermenging of een vergelijk tusschen de twee tegengestelde methodes tot stand kwam is de vereischte hoogere eenheid verkregen, maar slechts dáár, waar men vanuit één gezichtspunt, zoowel de wet van de psyche als de eisch van den logos, tot zijn recht kan doen komen; waar men evenzeer rekening houden kan met de berekenbare krachten en invloeden als met de onafwijsbare eischen van principe en levensbeschouwing. Eerst waar men de berekening en de constructie principieel als één ziet, is de tegenstelling waarbij het eene het andere uitsluit verdwenen.

Tot *drieërlei nieuw uitgangspunt* nam men nu zijn toevlucht.

In de eerste plaats kwam *het leven* daarvoor in aanmerking; vervolgens werd *de samenleving* het nieuwe veld van waaruit men zich oriënteerde, en tenslotte zocht men de eenheid juist in de tegenstelling zelve, in *de spanning* tusschen het ideaal voor de toekomst en de realiteit van de tegenwoordige cultuur-gemeenschap, een spanning, die zich telkens opnieuw laat omvormen en ontspannen.

Zij, die voor de opstelling eener paedagogiek, die de omschreven tegenstelling wenschte te vermijden, teruggingen tot „het leven” en alzoo een „levenspaedagogiek” wilden poneeren, ontleenden hun opvatting aan een wijsbegeerte, die men meestal benoemt met den naam „Philosophie des Lebens”. Het is zeer de vraag, of we hier niet veel meer te doen hebben met een beschouwing, die haar oorsprong vindt in niet-theoretisch-beredeneerde impulsen, dan met een werkelijk wijsgeerig doordacht systeem.²⁾ Bij de omschrijving der begrippen, waarvan men zich in dezen kring bedient, is men sterker in de negatie, zoowel van de berekenende als van de constructieve methode, dan in het klaar en duidelijk zeggen van 't geen men precies bedoelt. We hebben hier te doen met een houding allereerst. Vandaar dan ook dat

¹⁾ cf. Litt, a.w. 30.

²⁾ cf. Litt, a.w. 31 sqq.

we hier niet van één bepaald systeem kunnen spreken. Maar zoowel bij Dilthey als bij Bergson, zoowel bij Keyserling als bij Spengler vinden we deze „Philosophie des Lebens” als een „grondhouding”. De lievelingswoorden van deze beschouwing, als „leven”, „beleving”, „vrijheid”, „individualiteit”, „totaliteit van krachten”, „schöpferische Entwicklung”, zijn minder klaar omschreven begrippen ¹⁾, als wel uitdrukkingen voor de algemeene gedachte, dat werkelijkheid en ideaal in stage vloeijing in elkander overgaan. Groot is de invloed dezer met warmte gepropageerde opvatting, zoowel voor de biologie als voor de psychologie en de sociologie. ²⁾

Dat hier ook de grondslagen liggen voor een nieuwe richting in de paedagogiek laat zich gereede verstaan, temeer, indien we weten, dat de hedendaagsche jeugdbeweging, onder den indruk van het enthousiasme, waarmee men van de „eenheid en echtheid van het leven” sprak, ook gaat protesteeren tegen de „mechaniseering van de levenskrachten” en tegen de „van boven-af opgelegde, aan het leven vreemde theoretische machten.” ³⁾ Totaliteit van lichaam en geest in volle levensontwikkeling, totaliteit van alle menschelijke gemeenschap in volle levensgenieting, totaliteit van alle ervaringen in volle levensaanvaarding — dát vraagt men. En in het leven zooals men het ziet en kent, neemt men zoowel uitgangspunt als ideaal.

Het is hier niet de plaats, erop te wijzen, tot welke excessen ter eener en tot welke brave methodiek men ter anderzijde ook vanuit dit uitgangspunt kwam. Alleen reeds het feit, dat de „arbeidsschool” wordt geprezen op grond van als positivistisch wetenschappelijk geprezen vondsten, maar evenzeer met hymnen ontleend aan het romantisch irrationalisme van de „levenspaedagogiek”, bewijst wel, dat ook hier niet alles wat men voor de practijk vraagt nieuw is of meer levend dan het leven elders. En wanneer men bij deze stroomingen op grond van de eenheid van de levenstotaliteit aandringt op onderricht in de „Lebenskunde”, en de „Kulturkunde”, dan zijn ook daarin oude klanken, die ons dikwijls sprekend aan de humanistische „Zedekunst, dat is Wellevenskunste” herinneren.

Maar de vraag, die ons bezig houdt, is, of inderdaad deze „levenspaedagogiek” als wetenschappelijk phaenomeen de tegenstelling tusschen berekening en constructie heeft overwonnen.

Naar een klare doel-omschrijving dezer paedagogiek te vragen, is vergeefsche arbeid. Maar duidelijk is wel, dat in het „Lebensgefühl” de hoogste spanning wordt uitgedrukt, al hebben we dan ook hier, zooals b.v. bij Wyneken ⁴⁾ soms blijkbaar te doen met een heroïsche

¹⁾ cf. J. E. M. J. Hoogveld, „De nieuwe wijsbegeerte”, 112 sqq.

²⁾ cf. Litt, a.w. 33.

³⁾ cf. Gustav Wyneken, Die neue Jugend, (1914)

⁴⁾ cf. Gustav Wyneken, Schule und Jugendkultur, (1913).

hoogspanning van schier doodelijke voltage. Welnu, daarmee zegt deze paedagogiek, dat zij haar hoogste waarden vindt in het werkelijk aanwezige; de veelheid van het voor haar werkelijk en concreet aanwezige is de sfeer, waarin zij de laatste principia en de leidende waarden zoekt.

Immers het begrip „leven” staat in deze school ook tegenover hetgeen boven den tijd uitgaat, het eeuwige, met zijn over den tijd heerschende wetten. Van de over het tijdelijke heerschende idee, van de macht, waaronder het leven zich bukken moet wil men niet weten, ook al is 't dan waar, dat men 't leven ook weer niet, zooals in de naturalistische school ziet als een proces van elementen en wetmatigheden. Maar ondanks het feit, dat men hier van het leven spreekt als van een stroomenden rijkdom van oneindig bewogen en elkander doordringende gestalten, blijkt het toch niet te loochenen, dat men in deze school de psyche alle eer geeft; ondanks de waarde, die deze beschouwingen hebben, doordien ze meewerkten tot een teruggaan tot de gedachte van de eenheid der zielsbelevingen, willen ze toch van een boventijdelijke logische idee niet weten, en alzoo maken ze de vraag omtrent de opvoeding tot een vraag naar het levensnut en zoo berekent men toch ook hier weer vanuit het tijdelijke de opvoedkundige wetten en waarden. De beteekenis van de opvoedkundige idee, is tenslotte geheel afhankelijk van hare waarden voor het leven. Alleen maar als middel om het leven te dienen heeft ze waardij, niet opzichzelf. En wanneer de stage vervloeiing van het leven weer iets anders eischt — wel dan zal zelfs de waarheid van de levenspaedagogiek tot onwaarheid worden. Zoo delft ál te ontijdig deze beschouwing haar eigen graf. En hoewel waardevolle gedachten in deze „Lebenspädagogik” naar voren kwamen — moeten we toch in verband met de vraag die ons bezighoudt, zeggen dat haar paedagogiek enkel door berekening aan het huidige leven ontleend wordt, en ze dus de oude tegenstelling niet heeft overwonnen.¹⁾

Wil de levenspaedagogiek door het spreken van de totaliteit en de eenheid der levensgestalten alle levensvormen tot het ééne principe, dat van het leven zelf terugleiden, anders doen zij, die, schoon meermaalen met de zoopas besproken richting verwant, hun uitgangspunt zoeken in de samenleving. De paedagoog bij uitnemendheid van het pragmatisme, John Dewey²⁾ is de voornaamste woordvoerder dezer school, al is het ook, dat ten onzent Bergemann en

¹⁾ cf. Ettlinger, a. w. 19.

²⁾ John Dewey, *The school and the society* (1899); *My pedagogic creed* (1902); *Moral principles in Education* (1912); *L'Education au point de vue social* (*l'Année pédagogique*, 1913). Zie ook Chaparède in de inl. op „*L'Ecole et la société*,” de fransche vertaling van eerstgen. werk.

Durkheim en vooral Kerschensteiner schier even groote bekendheid genieten.

Hoezeer nu ook het systeem van Natorp evengoed als dat van Dewey genoemd wordt met den naam „sociale paedagogiek”,¹⁾ toch is het duidelijk, dat er een principieel verschil tusschen de wetenschappelijke methodes dezer twee grootmeesters der opvoedkunde bestaat. En hoewel beide wel genoemd werden „de wijsgeer der werkschool”, toch is Natorp, gelijk werd aangetoond de logicist, en staat Dewey aan de zijde van het naturalisme. Dewey toch, de volgeling van William James, en thans zijn opvolger als leider van de school van het pragmatisme, vindt de groote toetssteen der waarheid in haar nut voor de practijk. De theorie moet uit de practijk opkomen. Ideeën zijn opzichzelf nóch waar, nóch onwaar; ze worden het eerst indien ze, toegepast op het leven, brengen tot slagen of tot mislukken²⁾ Vandaar dan ook, dat hij alle opvattingen onderwerpt aan de vuurproef van de dienstigheid, en dat wetenschappelijk handelen experimenteel handelen is. Daar nu naast, na en door de intellectuele en de industriële revolutie, (door moderne wetenschap en techniek) de groote sociale revolutie (door de democratie) overweldigenden invloed oefende, en de gemeenschap, waarin samen-arbeiden het parool is, in 't leven riep, wordt voor de school van Dewey de radicale sociale opvoedkunde het ideaal. De gemeenschap geeft het stempel aan de dingen; nut en niet-nut worden door 't gemeenschapsleven bepaald; de school, ja heel de opvoeding heeft buiten haar sociale taak geen zedelijk doel. Aan het sociale doel van de school zijn alle andere doeleinden ondergeschikt.

Wanneer we vanuit het gezichtspunt, dat de leiddraad voor deze verhandeling is, dit stelsel bezien, dan valt het onmiddellijk op, dat ook hier de tegenstelling berekening-constructie allermintst werd overwonnen. Gelijkt op 't eerste gezicht dit systeem bedenkelijk op een zuivere constructie, in werkelijkheid hebben we hier te doen met een paedagogiek, die enkel door berekening wordt verkregen.

Immers hoezeer achter deze beschouwingen ook, gelijk steeds 't geval is, een wijsbegeerte staat, zoodra een paedagogiek wordt opgesteld, die haar normen en doelstellingen empirisch en zelfs experimenteel kan narekenen, is de oude eenzijdigheid weer aanwezig, ook al wordt die eenzijdigheid dan wijsgeerig „begründet” met de filosofie van het pragmatisme, op dezelfde wijze als de berekening van de naturalistische school beredeneerd wordt met de levensbeschouwing van het nieuwer realisme. Ook de „sociale paedagogiek” door Dewey geleeraard en door Kerschensteiner gepropageerd, ontkomt niet aan den

¹⁾ Zoo b.v. De Hovre, a.w.

²⁾ cf. Dr. J. G. Ubbink, Het pragmatisme van William James. 136 sqq; De Hovre, a.w. 94 sqq.

ban van mechanisme en materialisme, waarin alle positivistische richtingen gevangen liggen. Ook al spreekt men van de idee der gemeenschap, die de opvoeding moet beheerschen, dan hebben we toch in die idee niet een eeuwige, het leven beheerschende waarheid, maar slechts een tijdelijk ervaarbaar en met de onderscheiden wisselingen en revoluties in den tijd veranderend goed, dat weer alleen door ervaring en berekening kan worden gevonden.¹⁾

Werd alzoo nóch in de „Philosophie des Lebens”, nóch in „de gemeenschap” het nieuwe veld gevonden, waarop men de oude tegenstelling „berekening-constructie” overwon, met voorliefde wordt in onzn tijd gesproken van het vinden van de oplossing *in de tegenstelling zelve*; de ontspanning van het probleem ligt, zoo zegt men, juist in de spanning van de tegendeelen. Een dergelijke poging, om het vraagstuk op te lossen, werd o.a. gedaan door Jonas Cohn en door Theodor Litt. Litt stelt zèlf de vraag: „wie können die Objectivität der geistigen Gehalte und die Realität lebendiger Bewegung so zusammen bestehen, dasz weder die seelische Wirklichkeit zum Schattenbild in sich gegründeter ideëller Ordnungen verblaszt noch das Reich der Idee in der quellenden Fülle der Wirklichkeit untergeht?”²⁾ En deze vraag beantwoordt hij die, haar stelde, dan door een „dialectische Lösung” voor te slaan.

We hebben hier alzoo te doen met een opzettelijke behandeling van de probleemstelling, die ook ons thans bezig houdt. Litt wijst dan op hetgeen Simmel noemde, „die Transzendenz des Lebens”. In aansluiting van Dilthey legde deze den nadruk op het eigenaardige, dat we in het leven ontdekken: *een grijpen van het menschelijk leven naar een iets, dat zelf geen leven is*, geen stuk van een psychische realiteit, dat tot op zekere hoogte *tegen-leven* is en toch met dit leven samenkomt, er verbindingen mee aangaat, verbindingen, die in het leven zelve weer de meest betekenisvolle reacties te voorschijn roepen.³⁾

In deze gedachte vond de school van de „Philosophie des Lebens” een verdieping en kwam iemand als Natorp in den laatsten tijd dichter bij de realia van het alledaagsche leven. Het zou ons te ver voeren, indien we zouden willen aantonen, hoe Husserls „Phaenomenologie des Bewusstseins” voor de thans besproken poging om logos en psyche, telos en causa, die in de historie van het denken telkens weer als tegenoverelkaar staand werden gekenmerkt, te verzoenen, van buitengemeene betekenis was. Ook Schellers phaenomenologisch omschreven waardetheorie is mede een der pilaren,

¹⁾ M. Defourny, La sociologie positiviste. (Aug. Comte) 119. De Hovre, a.w. 106.

²⁾ Litt, a.w. 52.

³⁾ cf. J. Waterink, a.w. I. 1. 55 sqq. Litt, a.w. 53 sqq.

waarop het paedagogisch systeem, dat de oplossing van het conflict zegt te brengen, werd gebouwd.¹⁾ De vraag is nu, op welke wijze men zijn taak vervulde.

Reeds deden we opmerken, dat, in aansluiting aan de beschouwingen van Dilthey en Simmel enerzijds en van de phaenomenologie anderzijds, men zijn uitgangspunt zoekt juist in de spanning tusschen de contrasten, die onmiskenbaar bestaan. Ging nu Jonas Cohn²⁾ terug op de spanning tusschen de vorming van mensch tot zelfstandig wezen enerzijds en tot lid van de cultuurgemeenschap anderzijds, Litt zoekt het in eenigszins andere richting. De polariteit van mensch en object van kennis en beleving is voor hem de voornaamste tegenstelling, waaruit de opvoedingsmogelijkheid groeit, en waardoor een wetenschappelijke paedagogiek kan worden geponeerd. Dit toch is de kracht en de waarde van het echte leven in den geest, dat het subject zijn verhouding tot het object, dat het ik zijn verhouding tot de zedelijke eisch, dat het kind zijn verhouding tot de leerstof, beleeft als een onder alle omstandigheden harde en ontoegeeflijke *eisch*, als een worsteling van tegenstellingen. En bij dien kamp zijn de vormende machten juist aanwezig, wijl de opvoedingswaarden en het opvoedend goed, waarmee men in stage spanning leeft, door voortdurende polariteit en aantrekking toch ook weer gezocht worden door het subject om huns zelfs wille.³⁾ In de cultuurgoederen, in het andere dan het ik, ligt de idee en de macht van de idee, die eeuwige waarde heeft, niet onbewogen; en het leven beweegt zich weer naar de Idee; spanning en ontspanning, bevruchting en baring, groei en zelfstandigheid is het steeds terugkeerend gevolg. Zoo wordt, naar het heet, zoowel aan het leven zelf, met zijn wetten en zijn krachten, als aan de beteekenis van de Idee, de volle waarde toegekend. Zóó ook is het tegelijk mogelijk de tegenstelling tusschen individueele en sociale paedagogiek te overwinnen.⁴⁾

Ongetwijfeld verdienen de ernstige pogingen om voor de paedagogiek de eenheid te vinden tusschen het gegeven uit het leven en de idee, die de doelstelling beheerscht, onze groote waardeering. En deze jongste poging mag aanspraak maken op de eere, dat zij getuigt van groote denkkraft. Maar ook is het waar, dat zij zeer sterk neo-Hegliaansch getint is⁵⁾, en dat daarmee de gebreken, die er in de richtingen die onder dezelfde invloeden staan als zij moeten worden geconstateerd, ook haar aankleven. Nu kan het niet onze taak

¹⁾ cf. Litt, a.w. 55.

²⁾ Jonas Cohn, *Geist der Erziehung* (1919). *Der Sinn der gegenwärtigen Kultur* (1914).

³⁾ Litt, a.w. 57.

⁴⁾ Litt, a.w. 58 sqq.

⁵⁾ cf. Ettlinger, a.w. 22.

zijn een volledige critiek te geven op dit stelsel; we spreken er b.v. niet van, dat bij een opvatting als deze, het vinden van de normen uiterst bezwaarlijk, zoo niet geheel onmogelijk is.¹⁾ De vraag die ons thans bezighoudt is deze: heeft men op de wijze van Cohn of Litt inderdaad een nieuw veld van beschouwing gevonden, van waaruit de tegenstelling „berekening-constructie” werd overwonnen. En dan meenen we te moeten zeggen, dat dit ook hier allermintst is gelukt. Feitelijk toch heeft men met de stelling van de spanning tusschen het subject, waarin de geest heerscht, en het object, waarin de idee machtig is, niet anders gedaan dan voor het theoretisch denken een vorm geven aan de verhouding tusschen subject en object, en tusschen het berekenbare en het constructie-geheel van het denken.²⁾ Maar zoodra men zijn paedagogiek zal poneeren komt men voor de consequenties van zijn eigen fouten. Immers men vergat, dat omtrent de Idee, zooals dit stelsel 't ziet, niet anders bekend is aan het leven, dan datgene, wat zich reeds heeft gerealiseerd. De geest des menschen kan in de saamleving of in het cultuurgood of in de idee-rijkdom rondom (hoe men 't dan ook stelt) niet anders ontdekken van de Idee, dan datgene, wat daarin reeds werkelijkheid werd. En nu kan men theoretisch wel spreken van een spanning tusschen psyche en logos, maar die logos is in de werkelijkheid bij de opstelling eener opvoedkunde toch feitelijk niet anders dan het zedelijk goed, dat als zoodanig in de cultuur-vormen wordt erkend. Norm en doel voor de opvoeding wordt dus toch weer het eraarbare, het berekenbare. En dit is te erger voor deze school, wijl de theoretische beschouwing zich juist en beslist van het positivisme zegt af te wenden.³⁾ Feitelijk heeft men dan hier ook te doen met twee methodes.⁴⁾ Eene, een constructieve, voor de wijsgeerige benadering van het vraagstuk der verhoudingen, en eene, een berekenende voor de opstelling eener practische paedagogiek. De spanning van welke men uitgaat is zóó sterk, dat zij in het eigen stelsel de zilverdraden in het schakelbord tusschen theorie en practijk doorsmelten doet. Maar dan heeft ook deze richting de oplossing van het vraagstuk „berekening of constructie” niet gevonden.

Wanneer wij zullen trachten vanuit ons beginsel de oplossing van de typische tegenstelling tusschen berekening en constructie te vinden, dan moeten we beginnen met eenige opmerkingen over het wezen der wetenschappelijke paedagogiek.

In één geval toch zou het zoeken naar een oplossing overbodig zijn.

¹⁾ cf. Kretschmar, Zeitschr. f. päd. Psychologie und exp. Pädagogik. 1913. 340 sqq. Aug. Stadler, Philosophische Pädagogik, 63 sqq.

²⁾ cf. Frischeisen-Köhler, a.w. 120 sqq.

³⁾ cf. Litt, a.w. 57.

⁴⁾ cf. Frischeisen-Köhler, a.w. 121.

Indien onze boven uitgesproken stelling, dat de idee het opvoedingsdoel en het opvoedingsideaal beheerscht onjuist ware en dus bij de opvoedkunde elk beginsel zou kunnen worden uitgeschakeld en we enkel te doen hadden met een empirische wetenschap ¹⁾ zou er van ideeën ook geen sprake behoeven te zijn, en kon alles aan de berekening worden overgelaten. Waar echter niet alleen naar het vrijwel algemeen oordeel van de paedagogen van dezen tijd ²⁾ maar bovenal naar christelijk belijden, omtrent opvoedkundige vragen het beginsel ³⁾ het eerste en beslissende woord spreekt, kunnen we deze mogelijkheid als uitgesloten beschouwen.

Een andere vraag is echter of inderdaad de paedagogiek een eigen stof heeft. Men heeft wel gemeend, dat dit niet het geval was. ⁴⁾ Wat door ervaring en experiment werd verkregen, verschoof men dan naar de hulpwetenschappen der opvoedkunde als psychologie en sociologie.

Dit nu lijkt ons onjuist. Er zijn niet alleen eigen paedagogische begrippen, die niet aan eenige andere wetenschap zijn ontleend ⁵⁾ maar er is ook een paedagogische ervaring en er is niet alleen een experimenteele psychologie, maar ook een experimenteele paedagogiek. De paedagogische ervaring, ook die van hen, die zich practisch aan de opvoeding en het onderwijs wijden, moet niet slechts bij uitzondering te hulp geroepen worden, maar moet als een belangrijke factor voor den opbouw eener wetenschappelijke paedagogiek kunnen gelden. De werking van bepaalde paedagogische wetten, het gevolg van bepaalde handelingen, de opvoedkundige beteekenis van een bepaald milieu, de invloed van bepaalde onderwijsmethodes — 't kan alles door ervaring en voor een deel ook door experiment worden geconstateerd. Er we zijn bij deze handelingen toch zeker op paedagogisch erf. ⁶⁾

Wanneer we alzoo in de paedagogiek ter eener zijde in aanraking komen met de idee, die deze wetenschap beheerscht, en ter anderzijde met een ervaring, die ook eigen paedagogische stof aan dit vak geeft, dan staan ook wij voor de vraag naar de verhouding van het berekenbare en hetgeen door deductie en constructie moet worden gevonden.

Dat nu elders de eenheid hier niet werd gegrepen verbaast niet. Het autonome denken is steeds nu eens op de klip van het materialisme, dan weer op die van het spiritualisme gestrand. Daar was immer een kloof tusschen materie en idee, tusschen hetgeen getast en hetgeen gedacht werd. Het empirisme wendt zich tot het zinnelijke en vermijdt

1) cf. H. Bavinck. Paed. Beg.² 20 sqq.

2) cf. De Hovre, Het organisch verband tusschen levensbeschouwing en opvoedingsleer. (Verslagboek 3e R.K. Paed. Week) 13 sqq. Litt a.w. 13. Ettlinger, a.w. 4 sqq.

3) cf. H. Bavinck, a.w. 27, 45, 55, etc.

4) H. Bavinck, a.w. 21.

5) cf. J. Waterink, a.w. 117.

6) S. Rombouts, a.w. 225 sqq.

de begripsvorming; het rationalisme zoekt de kennis buiten het zinnelijke en legt den eenzijdigen nadruk op de waarde van het denken. Steeds is het in het puur menschelijk denken het dilemma: of rekenen, of construeeren. Harmonie tusschen idee en realiteit is er nog niet gevonden. Daarom zal ook elke wetenschap, die eenerzijds door de idee wordt beheerscht, maar anderzijds met realiteiten werkt haar tweeslachtig karakter behouden. En zoo zal ook de paedagogiek, die uit het moderne denken is gegroeid, de eenheid voor de opvoeding en het onderwijs, voor de didactiek en de methodenleer niet kunnen vinden. Steeds zal men daar blijven slingeren tusschen formalisme en materialisme, individualisme en socialisme, leerschool en arbeidschool, hoor- of klijkschool en doeschool.

Het christendom echter schouwt de verhoudingen vanaf een hoogte, waar rekenen en construeeren als wezenlijk één kunnen worden gezien.

Wanneer we toch de typische tegenstelling, die onze aandacht bezig houdt, nader beschouwen, dan blijkt ons, dat we hier, te doen hebben met een vraagstuk, dat onmiddellijk herleid kan worden tot een ander. De vraag van de tegenstelling: „of berekening of constructie”, is er eene, die uitgaat van de veronderstelling, dat men inzake de verhouding van subject en object één van de twee elkaar uitsluitende standpunten van empirisme en idealisme moet innemen. De vraag naar *de verhouding van subject en object*, naar de verhouding ook van *realiteit en idee*, wordt hier aan de orde gesteld, en dat op een wijze, die van den aanvang af reeds een keuze voor slechts een tweetal mogelijkheden uitsprekt.

Maar er is een derde.

Het theïsme keert steeds terug tot het: „uit God, door God en tot God zijn alle dingen”.¹⁾ Daarmee is gezegd, dat wij ons stellen op het derde standpunt, waarbij *de tegenstelling* tusschen „berekening” en „constructie” wordt opgeheven.

Deze stelling eischt nadere toelichting.

Omdat we weten, dat uit God de oorsprong aller dingen is, en zij door Hem bestaan om tot Hem terug te keeren, weten we ook, dat Zijn plan gaat over alle relatiën in en tusschen de dingen. En waar Gods plan over de dingen gaat, bestond ook alles reeds in Gods gedachten „ten dage toen zij geformeerd werden, toen nog geen van die was”. Daarom kent God alle relatieën der dingen, en is er voor Hem geen beperking. Omdat er niets bestaat, dat niet door God werd gemaakt en gedacht, is er ook niets, dat onafhankelijk van Hem bestaat en dat niet in zich heeft Zijn Idee. In alle dingen, in alles wat reëel is, ligt alzoo de Idee Gods. Zijn en bewustzijn ontmoeten elkander in eenzelfden oorsprong, de godsgedachten. Maar in zijn en bewustzijn is dan ook eenzelfde idee de draagster van het wezen; zoodat hetgeen

¹⁾ cf J. Woltjer, *Ideel en reëel*. 30.

als bewustzijnsgoed wordt gevonden even werkelijk is als de realiteit rondom, en begrippen evenzeer realiteit bezitten als de door de zintuigen waarneembare wereld.¹⁾ Hetzelfde ideëele, dat er is in het menschelijk bewustzijn, is er ook in de wereld der verschijnselen, die dan slechts in tegenstelling met de Idee het reële kan worden genoemd. En de naar Gods beeld geschapen mensch is er om achter de werken Gods, God zelf te kennen en te verheerlijken en dus om achter het reël bestaande te vinden de ideëen Gods.²⁾ En zoo wordt het mogelijk, dat het subject kennis ontvangt van het object. Geschapen door eenzelfde Logos is er verwantschap, en de op de Idee aangelegde geest zoekt de Godsgedachten achter de realia.

In het gebeuren des levens nu wordt alles door de Godsgedachte, door de Idee gedragen naar het einddoel: „tot God”. Daarom zal onze opvatting allereerst teleologisch zijn.

Maar bij ons standpunt hebben we hier te doen met een teleologie die de causaliteit niet uitsluit, maar insluit. We hebben niet te doen met een opvatting, die slechts construeert en die berekening bij het leven niet mogelijk acht. Organisch grijpt het doel naar de oorzaak en de oorzaak naar het doel. De idee toch correspondeert met een *zijns*wijze, en een wet met een *werk*wijze. En wanneer men mechanisch onder de *causa* verstaat dit, dat er geen andere kracht is dan de physische en geen andere oorzaak dan die der mechanische beweging, dan inderdaad wordt door de christelijke levensopvatting deze causaliteit buitengesloten. Maar bij zulk een opvatting heeft men de in de realia geconstateerde wetten reeds weer een principieele verklaring gegeven, en niets kan ons dwingen bij de wetten ook de aan haar verbonden beschouwingen te aanvaarden.³⁾ Wanneer we evenwel het berekenbare, de wetten van oorzaak en gevolg, de gegevens, die de realiteit ons biedt, zien in dit licht, dat de idee immer langs middellijken weg zich realiseert, dan worden de wetten aan het groote doel dienstbaar gemaakt. Maar dan zijn die wetten en die berekenbare waarden en grootheden niet heterogeen met de idee; dan is in de wetten ook de idee; dan geven ze licht over de idee, en de relaties volgens de idee gewrocht. Zoo heeft het concreet aanwezige, het ervaarbare, zelfs het door experiment te grijpen resultaat, niet alleen de waarde, dat het ons een formeele wet leert kennen, maar het geeft ons ook omtrent het wezen der ideëele dingen licht.

Waar we Hem, in Wien ons kennen een eenheid vindt, nu alleen recht keunen kennen door Zijn Woord, gesproken, geschreven en vleeschgeworden, daar zal ook onze paedagogiek slechts haar ware karakter ontvangen, indien zij leeft uit het Woord Gods. In dat Woord immers heeft God zichzelf aan ons verklaard.

¹⁾ cf. J. Woltjer, a.w. 38 sqq. Calvin, Inst. I 15. 2. bij Woltjer a.w. 42.

²⁾ J. Waterink, a.w. 163.

³⁾ J. Waterink, a.w. 114.

Van een uiteengaan van de wetenschap, die Christus in het centrum stelt enerzijds en eene, die denkt vanuit het Scheppingsgegeven, anderzijds, kan dan ook geen sprake zijn. Immers in Christus is slechts de reconstructie van het eens gegevene; en wanneer we denken vanuit het werk van Christus denken we meer subjectief en benaderen we de vragen, waar het omgaat, tenslotte weer zooals ze zijn in relatie tot het Middelaarswerk van Christus. Maar het einddoel onzer kennis is: Gods Idëen te kennen, Zijn gedachten na te speuren. En voor de beschouwing van het Christelijk theïsme is Christus noodig, ook als hersteller van de liefdeband, die er krachtens Scheppingsorde is tusschen subject en object, tusschen stof en geest, tusschen realiteit en idee. En zoo rust Christelijke wetenschap wel in het werk van Christus, maar strekt zij zich uit tot het werk van den Eeuwige, om de Idëen Gods te grijpen; en zoo heeft ze dus haar bestaansmogelijkheid te danken aan de scheppingsordinantiën Gods.

Dit theïsme erkent alzoo een zeker dualisme; niet in dien zin, alsof twee gelijke termen tegenover elkaar zouden staan; alsof stof en geest, realiteit en idee, causa en telos twee gelijkwaardige grootheden zouden zijn; maar wel zóó, dat het reëel bestaan van wereld en stof, causa en energie wordt aanvaard op zulk een wijze, dat dit alles er is om de Idee Gods in welke de dingen rusten, en welke in de dingen Zelve is, tot volle realiteit te brengen. Voor de hereeniging door de worsteling der tegenstrijdigheden in de eeuwen heen, is Christus ook in heiligen zin de causa en de werkmeester, maar dat alles *opdat* dit realiteit worde: God alles in allen; 't welk, naar het woord van een diepzinnig denker, „een monisme in wording” is.¹⁾

Experimenteele en principieele methode, sluiten elkander alzoo allerm minst uit. De berekening moet ons dienen om de constructie te kunnen voltooien. Maar zóó wordt ook de pedagogiek geen constructie zonder meer. Er is plaats voor inductie zoowel als voor deductie, voor rekenen en voor construeeren, voor experiment en voor idee, voor physis en voor metaphysica, voor psyche en voor logos. Maar dit alles is organisch één in Hem, die door Zijn Woord alle dingen maakte, door Zijn Geest in alle dingen een getuigenis geeft, en Die alle dingen tot Zich doet keeren.

Bij deze opvatting is de tegenstelling „berekening-constructie” overwonnen. De oplossing voor het probleem, waarvoor 't autonome denken steeds weer staat, is noch vrucht van rekenen omtrent het in den tijd gegevene, noch resultaat van een ideologische constructie. Zij is gegeven door revelatie. Revelatie, die niet als de berekening allereerst eerbied vraagt voor menschenlijke, schoon nauwkeurige, methodes, noch als de constructie in de eerste plaats zich aansluit bij de epigonen der wijsbegeerte, maar die ter eerster instantie geloof vraagt. Maar het

¹⁾ A. Stekete, Beschouwingen van een christen-denker, 27.

bewijs der principia is tenslotte *steeds* een bewijs des geloofs. En in Gods licht zien we *het* licht, ook voor de eenheid der wetenschappelijke paedagogiek. Met afwijzing van de methode der berekening en met verwerping van die der loutere constructie, zoeken we *de organische opvatting* te handhaven en te verdiepen.

Ook voor de practijk van onderwijs en opvoeding ontvangt zoo de christelijke paedagogiek een eigen stempel.

Want we hebben hier niet enkel te doen met een theoretische uiteenzetting van de verhoudingen, zonder dat, zooals bij het *Neo-Hegelianisme*, de practijk van opvoedingsleer en didactiek door het uitgangspunt kan worden beheerscht.

Het object der wetenschappelijke paedagogiek is, zooals we elders uiteenzetten: *de verdere organische wording* van het leven van den logos, welks wezen in de filosofie, welks uiting in de philologie en welks verloop in de historische vakken wordt behandeld.¹⁾

Bij onze opvatting zal nu, zooals vanzelf volgt, de kwestie: óf paedagogisch formalisme, óf didactisch materialisme niet bestaan. De juiste leer-inhoud is tegelijk het beste middel voor de vorming van de persoonlijkheid en voor de actie-stelling der ziele-functies. De berekenbare krachten en mogelijkheden vinden een eigen rapport in de concreet aanwezige gegevens van de leerstof; en het zal de taak der christelijke opvoedkunde zijn, richting te geven aan het ontwerpen van leerboeken en leermiddelen, die met deze grondgedachte rekening houden. Ervaring en experiment zullen zóó ook omtrent het eigendommelijk karakter van het op te voeden kind ons nader inzicht geven; en het licht der beginselen zal vallen moeten op de te constateeren feiten, terwijl ook in de feiten zelve de logische idee merkbaar dient te zijn, en ze ons brengen kunnen tot een juiste en meer directe toepassing en aanpassing der principia op en aan het leven. Dat dit leiden moet tot geheel eigen leermiddelen voor de scholen, die wenschen op te voeden en te onderwijzen, naar den eisch der Schrift, laat zich gereede verstaan.

Het zou ons te ver voeren, indien we breed zouden ingaan op de vraag hoe verder bij de organische paedagogiek een overwinning mogelijk is van al de onderscheiden uiterlijke verdeeldheid, en van de innerlijke tweespalt, waaronder de hedendaagsche opvoedkunde zucht. Niet alleen de tegenstelling „vormen” en „inhoud geven”, maar ook die van persoonlijkheids-vorming en gemeenschaps-dienst is hier overwonnen. Omdat ook die beide organisch verbonden zijn. Eenerzijds is, de gemeenschap geen oorzaak van de individu, maar voorwaarde voor zijn bestaan, en anderzijds is de individu niet slechts de voorwaarde voor 't bestaan eener gemeenschap maar ook de drager eener cultuur voor welke hij weer niet slechts verantwoordelijkheid bezit, maar met welke hij ook door levensbanden is verbonden. Ook omtrent

¹⁾ J. Waterink, a.w. 145 sqq.

dit organisch in elkander grijpen van individu en gemeenschap kan de christelijke paedagogiek haar eigen licht geven en zij kan tusschen individualistische en sociale paedagogiek een eigen baan gaan.

In deze organische opvatting hebben onze mannen van de theorie en de practijk der opvoeding ook voorheen hun kracht gezocht. ¹⁾ Ook hen bevredigde het „entweder-oder”, waarvan de huidige paedagogische richtingen telkens weer spreken, niet. De verdeeldheid in paedagogicis moet evenwel blijven, zoolang dáár, waar men de kwestie stelt „berekening of constructie”, de oplossing niet werd gevonden. En men zal bij het zóó stellen van de vraag de oplossing niet ontdekken. Want slechts het heteronome denken kan hier een antwoord geven, dat ons hope biedt, dat we zullen komen tot een paedagogiek, die een eenheid is.

Zoo kan er komen een christelijk paedagogiek van eigen gaardheid, een opvoedkunde, die naar haren aard, ook een nationaal karakter draagt.

En zoo heeft de eenheid der christelijke paedagogiek ook iets te bieden voor onzen tijd, die, in haar schreienden nood van verdeeldheid, om vastheid van lijn onbewust roept.

Hooggeachte Toehoorders,

Gij zult mij gelooven, als ik zeg, dat ik niet zonder schroom mijn ambt aanvaard. Er is over een leerstoel in de paedagogiek aan onze Vrije Universiteit zooveel gesproken en geschreven, er zijn zooveel verwachtingen gewekt, er is zulk een beeld gegeven van hem, die eens de gewenschte man zou zijn, dat ik mij niet ontveins, dat ik niet aan alle gewekte verwachtingen zal voldoen, en dat zeker niet aanstonds. Daarbij leven we in een tijd, waarin de afbrekende critiek veelal beter gehoor vindt dan de opbouwende, en waarin velen het aangenamer vinden te arbeiden met het houweel van den slooper dan met de truffel van den bouwer.

En niet het minst voel ik me klein in deze ure, wanneer ik zie, welke mannen voorheen, zij het dan ook niet zoo opzettelijk, als thans geschieden zal, de opvoedkunde aan onze Universiteit beoefenden. Ik gedenk aan een tweetal groote figuren onder de heengegane hoogleeraren dezer Universiteit: Dr. J. Woltjer en Dr. H. Bavinck. Het werk van zulke mannen te moeten voortzetten is een taak, waarover hij, die zich aangordt, zeker geen reden heeft zich van te voren te beroemen als ware hij daartoe in staat.

Ware het niet, dat ik in mijne benoeming aan onze Universiteit door geloof Gods weg mocht zien, en kon ik niet vertrouwen, dat mijn

¹⁾ cf. H. Bavinck, Verzamelde opstellen, 215. Id. Paed. Beg. 16 sqq., 62 sqq., 123 sqq.

arbeid gedurig gebracht werd voor den troon der genade door hen, die onze christelijke wetenschap, onze scholen en onze Universiteit liefhebben, dan zou ik zeker mijn ambt niet hebben durven aanvaarden.

Maar nu dit wèl zoo is, zie ik ook de schoonheid van den arbeid, die voor mij ligt, en waardeer ik dankbaar, in opvolging van hen, wier namen ik U noemde, dit werk te mogen doen, waaraan ik gaarne al de krachten, die God mij schenkt, wijden zal. Het is mij een groote eere, tot dit werk te worden geroepen.

Bovenal een eere om dit werk te mogen verrichten aan de Universiteit, die we liefhebben, en waar we arbeiden op den gemeenschappelijke grondslag van beginselen, waarmede we vergroeid zijn. En wanneer ik dat zeg, dan kan ik niet anders dan daarbij denken aan en danken voor de opvoeding en het voorbeeld, van mijn ouders ontvangen. Dat zij ook in deze ure aanwezig mochten zijn is mij een oorzaak te meer voor dank aan God.

Hoogeerzame Heeren Directeuren onzer Vereeniging!

Uw eervolle benoeming tot het werk, waartoe ik thans geroepen wordt, zal mij in staat stellen mijn leven te concentreeren op een enkel punt. Terwijl de ambtelijke arbeid als predikant mij zeer lief was, en ik de beoefening der wetenschap niet kon achterwege laten, en ik dus tot beide geroepen werd, was mijn leven tot hiertoe niet bepaald dat van iemand, die geen raad weet met zijn tijd. De verzoening van de elkaar niet immer dekkende belangen voor welke ik had op te komen, was me niet altijd mogelijk. En zoo past het mij naast de hartelijke dank voor de zeldzame eere, die Gij mij in mijn benoeming hebt willen schenken, U ook wel dank te weten daarvoor, dat het mij voortaan zal gegeven zijn, met een geruste conscientie al mijn krachten te besteden in ééne richting. Houdt U ervan overtuigd, dat ik niet aan al de verwachtingen, die, vooral toen aan de leerstoel in de paedagogiek nog geen naam verbonden werd, links en rechts werden uitgesproken, zal beantwoorden. Maar laat het U evenzeer gewis zijn, dat ik gaarne met heel mijn kunnen mij wijden zal aan de taak, die mij voorligt aan onze Universiteit, en in het verband der Vereeniging, met welke gij hebt samengewerkt, om mij tot dit ambt te roepen. Ontvang de verzekering, dat ik uw roeping heb opgevolgd, in de kracht van Hem, Wiens kracht wordt volbracht in zwakheid.

Hoogachtbare Heeren Curatoren dezer Hoogeschool!

Dat gij vrijmoedigheid gevonden hebt, mij aan Heeren Directeuren voor te dragen voor het ambt van buitengewoon Hoogleeraar in de Paedagogiek is mij een oorzaak van groote vreugde en geeft mij veel reden tot hartelijken dank. Maar er is meer. Dat gij zulk een regeling hebt willen treffen, waardoor mij ook het onderwijs in de catechetiek werd opgedragen, en gij mij dus ook hebt willen voorstellen als bui-

tengewoon Hoogleeraar in de Theologische Faculteit, nam de eenige hinderpaal, welke anders misschien voor het aannemen van mijn benoeming zou hebben bestaan, weg. Nu behoeven immers niet losgemaakt te worden de ambtelijke banden, welke mij bonden aan de Gereformeerde Kerken. God geve mij Zijne genade, dat mijn toekomstige arbeid de beste dank blijke, welke ik U, ook voor deze uwe welwillendheid, die ik zeer op prijs stel, kan brengen.

Hooggeleerde Heeren Hoogleraren!

Nog levendig is bij mij de herinnering aan den tijd, dat ik van meer dan één uwer de leiding mijner studiën tusschen het kandidaats- en het doctoraalexamen ontvangen mocht. Dit moge des te beter begrijpelijk maken mijn gevoel van schuchterheid om uwen kring binnen te treden. In de ongewone positie van buitengewoon hoogleeraar, waag ik het toch mij in uw volle vriendschap en steun aan te bevelen. Dezelfde omstandigheid toch, die me eenerzijds met schroom jegens U vervult, is anderzijds oorzaak, dat ik vol groot vertrouwen ben in uw voorlichting en hulpvaardigheid. Ik zal tegen velen Uwer blijven opzien als tegen mannen, wier namen onder ons volk reeds een goeden klank hadden, toen ik de eerste voetstappen zette op den weg naar de wetenschappelijke studiën. Des te meer hoop ik, dat gij mij uw hulp niet onthoudt. Uw bijstand zal ik, waar mijn vak mij in aanraking brengt met schier elken tak van wetenschap, dikwijls behoeven. En mocht ik, waar ik dool, U niet om raad vragen, laat het U geen beletsel zijn, mij mijn feilen te toonen. God geve mij genade om één van zin met U te arbeiden in het belang van wetenschap, Universiteit en volk.

Hoogwaarde Heeren, Leden van de „Commissie van Uitvoering” van „Gereformeerd Schoolverband”!

Er zullen veel onderhandelingen zijn geweest, er zullen veel vergaderingen zijn gehouden, er zal véél correspondentie zijn gevoerd, vóór gij uw streven om, in samenwerking met Heeren Directeuren onzer Vereeniging, te komen tot een leerstoel in de Paedagogiek, met goeden uitslag bekroond zaagt. Bij de aanvaarding van mijn ambt wil ik U dank brengen, dat gij na uw rusteloos pogen en streven, mij waardig geacht hebt, mij mede voor te dragen aan Heeren Curatoren dezer Hoogeschool, om het werk, waarvan zooveel verwacht wordt, op mij te nemen. Over de uitgesproken verwachtingen sprak ik reeds meer dan eens. Maar gaarne geef ik U de toezegging, dat ik ook in mijn ambt als buitengewoon Hoogleeraar, evenzeer als in andere relatie, waarover thans niet behoeft te worden gehandeld, alles doen zal, wat in mijn vermogen is, om ons christelijk, ons gereformeerd, onderwijs te dienen. Van uw steun, waar die ook maar gewenscht wordt, houd ik mij overtuigd. De belangstelling ook uit andere kringen van ons christelijk onderwijs op dezen dag betoond, zal U evenzeer als mij

verheugen. Wij danken den voorzitter van de Unie „Een school met den Bijbel” wel voor zijn tegenwoordigheid. Geve onze God, dat gij en dat ons Gereformeerde volk nimmer dezen dag anders ziet dan als een dag van zegen ook voor ons onderwijs.

WelEerwaarde Heeren Deputaten van de Generale Synode der Gereformeerde Kerken!

Voor het vertrouwen dat gij mij schonkt door geen bezwaar te maken tegen mijn benoeming in de Theologische Faculteit dank ik U zeer. Gaarne stel ik mij, voorzoover zulks behoort, onder uw toezicht. De typische verhouding, die er is tusschen U en mijn arbeid in de Theologische Faculteit zal ik niet alleen eerbiedigen, maar het zal mij een vreugde zijn mij te beijveren, voor zoover zulks bij den betrekkelijk weinigen arbeid, dien ik in de Theologische Faculteit heb te verrichten, mogelijk is, het belang der Gereformeerde Kerken, welke ik liefheb met al de kracht van mijn ziel, te dienen; terwijl ik mijnerzijds mij overtuigd houd, dat ik ook onder uw toezicht behouden zal al de vrijheid, die bij gebondenheid aan Schrift en belijdenis mogelijk is, een vrijheid, die ook mij lief is als het licht mijner oogen.

Weledele Dames en Heeren Studenten!

Gij hebt daareven de uitspraak vernomen van L a s s o n, dat „Pädagogik keine Wissenschaft” is, en T o l s t o y zeide eens, dat „opvoeding is een tot principe verheven streven naar zedelijk despotisme, en dus nimmer object van wijze menschenlijke overdenking”. Dat is het eene uiterste. S t a n l e y H a l l heeft eens gezegd, dat „de eenige ware en rijke wijsbegeerte dié is, welke is gericht op de opvoeding”, en S p a l d i n g sprak het eens uit, „dat niets zooveel licht geeft over de vragen van den tijd dan de paedagogische theorieën.” Dat is het andere uiterste. Gaarne laat ik het aan U over tusschen deze uitersten het juiste midden te kiezen. Ik vertrouw, dat het gezonde leven, dat steeds weer met uitersten afrekenet en de middenweg der wijsheid leert vinden, ook in uw samenleving sterk genoeg is om dezen weg, die meestal het epitheton „gulden” heeft, U te doen vinden. Want hoewel ik mij allermintst vrij, in den zin van ongebonden, gevoel jegens U, gij blijft volkomen vrij tegenover de colleges in de paedagogiek, welke in den vervolge aan onze Universiteit worden gegeven. En waar de catechetiek behoort tot de verplichte vakken voor de theologische studie, zal het mij een vreugde zijn U een plicht mede aangenaam te kunnen maken.

Dames en Heeren Studenten, beloften geef ik U niet. Alleen wil ik U zeggen, dat ik gaarne, naar de traditioneele omschrijving, in ieder van U zie een commilito. En als er iets in uw leven is, dat er om vraagt, weet dan, dat ik U gaarne niet enkel met den arbeid van het hoofd, maar ook met datgene, wat naar men zegt, zetelt in het hart.

helpen zal, waar ik maar kan. En mag ik U dan daarbij eenige liefde inboezemen voor het vak, dat ik U zal hebben te doceeren en dat voor de geestelijke ontwikkeling van ons volk van zoo groote betekenis kan zijn, dan des te meer zal het mij een voortdurende genieting wezen, bezig te mogen zijn in dienst van de wetenschap. Strekke dan mijn onderwijs om U en mijzelf al beter te doen zien het licht, dat God geven wil over moeilijke vragen, die vooral in dezen tijd zich ook aan ons christen-volk opdringen; opdat we door de oplossing der vragen één, al beter leeren wandelen ter eere van Hem, Die ons gemaakt heeft, Dien we prijzen om wat Hij ons in onze Universiteit schonk, en Wien we hopen toe te brengen lof en dank en eere tot in eeuwigheid.

BIBLIOTHEEK VRIJE UNIVERSITEIT



3 0000 00415 4195