

JE

09323

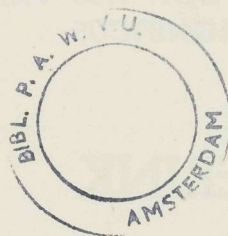


Ja 14.
P₁

INNERLIJK BELEVEN EN KENNEN IN DE STRUCTUUR DER OPVOEDING

REDE TER GELEGENHEID VAN DE 56^E
HERDENKING VAN DE STICHTING
DER VRIJE UNIVERSITEIT OP
20 OCT. 1936 VAN DEN RECTOR-
MAGNIFICUS

DR. J. WATERINK



UITGAVE VAN DE N.V. GEBR. ZOMER & KEUNING'S
UITGEVERSMAATSCHAPPIJ • WAGENINGEN

Hoogeerzame Heeren Directeuren onzer Vereeniging, Hoogachtbare Heeren Curatoren dezer Hoogeschool, Hooggeleerde Heeren Professoren, Zeergeleerde Dames en Heeren Doctoren in onderscheidene wetenschappen, Dames en Heeren Studenten, en voorts gij allen, die gekomen zijt om deze plechtigheid met uwe tegenwoordigheid te vereeren,

Ze er Geachte Toehoorders,

Naarmate de twintigste eeuw ouder wordt blijkt al meer duidelijk in breeden kring, dat de naïveteit eener mechanistische wereldverklaring in wezen oppervlakkigheid beteekent, en dat het mysterie van het leven door hen, die men naturalisten noemt, ook zelfs uit de verte niet wordt benaderd. ¹⁾ Het leven zelf, dat men in een vrij simpel complex van natuurwetmatigheden meende te kunnen beschrijven en misschien zelfs te kunnen verklaren, verzette zich tegen een degradatie, waarbij de mensch tot machine werd verklaard. ²⁾

De jaren dezer eeuw doen ons al consequenter afrekening met het mechanisme zien, al is het dan ook waar dat het zich in een eigen — toch weer ideologisch — en dus aan de eigen praemissen contrair — stelsel van zoogenaamde wereldbeschouwing poogde te handhaven. De causalistische beschouwing is 't bewijs, dat óók de naturalist slechts leven kan van de idee, welke straks hem tot wetenschappelijke systematisering brengt, ook al ontkent hij zelf den zin der idee en het heerschtersrecht van beginselen. ³⁾

Waar juist aan het leven zelf geweld werd aangedaan tijdens de periode van heerschappij van het mechanistisch naturalisme, behoeft het geen verbazing te wekken, dat er een reactie kwam, welke in het mysterie van het leven zelf uitgangspunt zoekt. Aanvankelijk werd — wellicht terecht — deze reactie ook in onzen kring met vreugde begroet ⁴⁾, vooral waar zij in psychologicis weer wilde terugkeeren tot de erkenning van het recht van het leven van den geest.

Doch „de overwinning der ziel” beteekende niet, dat men zich gewend had tot de waarachtige kennis, die Hij, die de binnen-

kamers van het hart doorzoekt, ons menschen geeft. Het beteekende slechts, dat men de wissels had omgelegd, en nu toch nog een onjuist spoor volgde. Niet *Haeckel*, maar *Nietzsche* werd de leermeester, vooral voor de jaren, waarin men na de catastrofe van den wereldoorlog meende een nieuwe beschouwing der dingen te moeten opbouwen. Zoowel *Dilthey* als *Bergson*, zoowel *Keyserling* als *Spengler*, zoowel *Scheler* als *Stern* zijn of beurtelings of in gemeenschap voor tientallen, die mede arbeiden aan dezen nieuwbouw, de leidlieden. ⁵⁾ En dat vooral voor de paedagogen. ⁶⁾

Er groeide een opvoedkunde, die, met nadruk verklarend dat zij stelling wilde nemen tegen de mechanistische opvatting ⁷⁾, in het „leven”, in het „innerlijk beleven” haar uitgangspunt nam. Deze z.g. „*Erlebnis-Pädagogik*” vermocht het grooten aanhang te verwerven. ⁸⁾ „Niet wat het kind napraat, wat het innerlijk beleeft, is van belang; het gaat bij de opvoeding om de vorming der persoonlijkheid en dus moeten we het kind naar zijn aard belevingen geven, welke zijn aanleg tot ontwikkeling brengen.” Zoo luidde populair uitgedrukt de leuze, met welke de „*Erlebnis-Pädagogik*” zich wendde tot school en ouders. ⁹⁾

En zoo werd alras de leer, dat opvoeden moet zijn arbeiden „vom Kinde aus”, door de z.g. „*Erlebnis*”-school gesteund, terwijl omgekeerd de radicale paedagogen zich voor het „*Erlebnis*”-principe gaarne gingen interesseeren.

„*Erleben*” — het is niet gemakkelijk het woord „*erleben*” te vertalen. Trouwens, in het Duitsch wordt het woord in het dagelijksch spraakgebruik nog schier steeds in anderen zin genomen dan in die, welke eraan gegeven wordt in de verbinding „*Erlebnis-Pädagogik*”. ¹⁰⁾ We vonden in geen enkel Duitsch woordenboek den zin van het woord zóó verklaard als de „*Erlebnis*”-paedagogen het bedoelen. Immers het beteekent niet: „iets beleven” in den zin van „ik heb den oorlog nog beleefd”. Ook niet in de beteekenis van: „Dat moet ge beleefd hebben om te weten wat het is.”

We kunnen den speciaal-psychologischen zin van het woord ook niet uitdrukken door „beleven” in den zin, dien het heeft in de verbinding „belijden en beleven” — immers daar beduidt het: in het leven tot uitdrukking brengen. ¹¹⁾

Een enkele maal hooren we in het Nederlandsch de uitdrukking: „ik *beleef* er niets aan”. In deze verbinding benadert het woord den hier bedoelden zin van het Duitsche „*erleben*”. Dat toch bedoelt uitdrukking te geven aan hetgeen innerlijk bij ons, in ons eigen zieleleven, geschiedt, wanneer wij jegens een object, dat ons een psychischen inhoud geeft, onze betrekking bepalende, erkennen, dat wij

bewust — maar ten deele slechts vaag bewust — bij onszelf iets ervaren, dat uit de betrekking tusschen het object en onszelf ontstaat. In het Nederlandsch zijn of waren althans twee woorden, welke zouden kunnen dienen om aan dit begrip uitdrukking te geven. Een verouderd woord allereerst, een woord dat tevens hoogstwaarschijnlijk een germanisme is; *Hoof*t en *Huygens* gebruiken het beiden: het is het woord „ervoeleⁿ”¹²⁾; maar dit woord „ervoeleⁿ” wij niet meer en het lijkt te veel op „erfühleⁿ”. In de tweede plaats het woord „doorleven”.¹³⁾ Dit woord wordt zoowel door *A. Pierson* als door *Stijn Streuvels* gebruikt in een zin, die de beteekenis van „erleben” in psychologischen zin zeer dicht benadert. Evenwel is dit woord „doorleven” in die beteekenis vrij onbekend en voldoet niet aan den eisch, dat ook wetenschappelijke termen zoo weinig mogelijk tot misverstand aanleiding behooren te geven.

Waar nu ook het woord „beleven” niet voldoet als vertaling van „erleben” in den hier bedoelden zin, blijft slechts over de beteekenis van het woord te omschrijven. We spreken dan over „innerlijk beleven”. Dit „innerlijk beleven”, dat niet alleen uitgangspunt, maar ook doel vormt van de „Erlebnis”-paedagogische richting, omsluit ten deele de kenakte¹⁴⁾ (altijd volgens deze richting zelf), maar desondanks blijft de paedagogische beteekenis van dat „erleben” veelszins een probleem.

Men wil toch consequent vorming „vom Kinde aus” als doel der opvoeding stellen. Van waarachtig belang is slechts, dat het kind innerlijke belevingen heeft; daardoor moet het gevormd worden; pogingen om „kennis” bij te brengen zijn tenslotte niet anders dan uitingen van een vervlogen tijd, waarin men „begrippen” adoorerde zonder te begrijpen. Doch ook tegen deze consequente „belevings”-gedachte kwam begrijpelijk verzet. Immers een opvoeding, die niet gericht is op het bijbrengen van kennis aan het kind, is in onze cultuur wel ondenkbaar, naar het schijnt.

Maar anderzijds kan, gelijk blijken zal, toch ook niet ontkend worden, dat door de z.g. „Erlebnis”-paedagogen opmerkingen gemaakt zijn, welke een ook door ons bestreden vijand, het intellectualisme, bedoelen te bekampen.

We meenen de verhouding tusschen het innerlijk beleven en het kennen nader te mogen onderzoeken.

We vragen hedenmiddag uwe aandacht voor het onderwerp:

„Innerlijk beleven en kennen in de structuur der opvoeding”

We willen daartoe *eerst* de ontwikkeling van het begrip „Erlebnis” en het gebruik van het woord in de psychologische en paedagogische literatuur nagaan. *Dan* blijkt als vanzelf de noodzakelijkheid, dat we ons nader bezighouden met den zin van het psychisch gebeuren,

dat we „innerlijk beleven” noemen. Uit hetgeen we vinden *volgt* dan de probleemstelling omtrent de verhouding van „erleben” en kennen. We willen trachten met critiek op de gereleveerde opvattingen een uiteenzetting van deze verhouding te geven.

Tenslotte willen we spreken over de beteekenis van het door ons verdedigde standpunt voor de structuur der opvoeding.

In den vaktechnischen zin van „innerlijk beleven” wordt het woord „erleben” eerder in de paedagogische dan in de wijsgeerige literatuur gebruikt. We vinden het reeds in 1818 bij *Koblrausch* ¹⁵⁾, terwijl *Goethe* het eerst eenige jaren later in een wijsgeerig betoog neerschrijft. ¹⁶⁾ Verder vinden we het woord gebruikt o.a. bij *Vilmar* ¹⁷⁾, *Hildebrandt* ¹⁸⁾ en *Nietzsche*. ¹⁹⁾

Is het woord van jonger datum, de zaak die men bedoelt is veel ouder. Want hoewel we moeten onderscheiden tusschen het ervaringsbegrip van *Diltbey* en zijn volgelingen en dat van het mysticisme en de neo-romantiek, zijn er toch stellig verbanden te zien tusschen die beide. ²⁰⁾ Zelfs loopt er, hoezeer dit ook verbazen moge, als we bedenken, dat ook het mechanisme een kind van het naturalisme is, een lijn van het vroeg-naturalisme van *Giordano Bruno* en zijn „eroico furioso” naar de „Erlebnis”-paedagogiek. ²¹⁾

Maar men meent betrekkingen te hebben van hooger adeldom. De wetenschappelijke propagandisten beroepen zich op de Confessiones van *Augustinus*, het piëtisme van *Bernhard van Clairvaux*, de mystiek van *Franciscus van Assisi*, van *Tauler*, *Eckhardt* en *Suzo*. Men roept *Luther* op als getuige en *Schleiermacher* als den man, die het „Erlebnis” weer ontdekte en er waarde aan gaf. ²²⁾

Meer dan het piëtisme van *Spener* en *Francke* heeft *Schleiermachers* godsdienstphilosophie de aandacht. Hij toch heeft, zoo zegt men, in zijn „Reden” als eerste het wezen van het religieuze leven als „Verschmelzung mit dem Universum” omschreven op grond van ervaring en het in voorstellingswereld en gevoel beleefde. Het onmiddellijke, het oorspronkelijke, het kinderlijk- (soms ook het infantiel-) geniale, dat aan alle wetmatigheid en aan alle vormgeving onttrokken; dat is het wat de Romantiek in al haar uitingen bedoelt en ons doet nabeleven; dat is het schoone in de „Reden” van *Schleiermacher*, in de „Herzensergiesungen” van *Wackenroder*, in de geestelijke liederen van *Novalis* en in de sprookjes van *Grimm*. ²³⁾

Geen wonder dat *Diltbey*, die eigenlijk de vader van de moderne „Erlebnis”-verheerlijking geworden is, zooveel aandacht aan *Schleiermacher* wijdde. Evenmin behoeft het ons te verbazen, dat *Wobbermin* met de Diltheyaansche methode arbeidend ²⁴⁾, zich bij

Schleiermacher kon aansluiten met zijn „religionspsychologische Methode”.²⁵⁾

En toch gaat de z.g. godsdienstpsychologie al dra een eigen weg. Het pro en contra van de waarde van het „Erlebnis” wordt door *Scholz*, *Heiler*, *Otto*, *Girgensohn* en anderen onderzocht, maar wel dra blijken de godsdienstpsychologen een eigen systeem te zoeken.²⁶⁾ Zoo staat *Gruehn* met zijn boek „Das Werterlebnis”, dat vrijwel geheel aan experimenteele onderzoekingen gewijd is, reeds op geheel ander plan dan *Dilthey Schleiermacher* zag.²⁷⁾

Het is niet onze taak de ontwikkeling van de z.g. ervarings-theologie of die van de „Religion des Erlebnisses” te volgen. In feite toch gaan weldra de theologen, c.q. de godsdienstpsychologen eenerzijds, en de paedagogen met de psychologen anderzijds, ieder een eigen weg. Voor de laatsten is niet in de eerste plaats aan de orde de vraag omtrent het wezen en de openbaring van het religieuze leven — zij trachten de vraag omtrent de beteekenis van het „Erlebnis” voor de ontwikkeling van kind tot volwassene te bepalen.²⁸⁾

Als wegbereiders van de „Erlebnis”-gedachte vinden we in de geschiedenis der paedagogiek onderscheiden ideeën, die natuurlijk geformuleerd werden naar de zegswijze en de zienswijze van den tijd, waarin ze werden uitgesproken.

Comenius met zijn zinlijke aanschouwing staat zeker onder invloed van *Baco* en de empiristische school; al is nog niet geheel duidelijk, hoe precies de verbanden hier liggen, dat er verband is, staat vast.²⁹⁾

De aanschouwing is voor *Comenius* opvoedingsmiddel. Maar het valt moeilijk hem in het kader der „Erlebnis”-paedagogen in te schakelen. Immers zijn strijd ging meer tégen het verbalisme en de nog uit de middeleeuwen overgebleven memoriseerboeken, dan vóór de „Bildung vom Kinde aus”. De aanschouwing is voor hem het middel, waardoor het verstand wordt verrijkt en de voorstelling van de buitenwereld verlevendigd. En zeker wil de christen *Comenius* van het verleggen van de normen in het kind zelf niet weten.³⁰⁾

Anders is het bij *Rousseau*.³¹⁾ In tegenstelling met de *Aufklärung* en haar verheerlijking van de ratio, is hij met *Locke*, *Shaftesbury* en *Hemsterhuis* van oordeel, dat het hogere geestelijke leven alleen mogelijk is door de ervaring van werkelijkheidsbetrekkingen.³²⁾ Maar niet daarin ligt nog de grond voor het feit, dat *Rousseau* wel eens genoemd werd: de vader van de „Erlebnis”-paedagogiek. Die ligt hier: *Emil* leert door ervaring zich te buigen onder de wetten der natuur, ook onder de wetmatigheden der dingen; *vanzelf* ontstaat in hem eenerzijds de wensch, de dingen en hun wetten verder te leeren kennen en anderzijds om zichzelf met die dingen te zien in

één sociaal levensverband. ³³⁾ *Lockes* „disposition” is bij *Rousseau* geworden een spontane begeerte om te kennen en een uit de gevoelvul beleefde ervaringen gegroeid verlangen naar hetgeen hem goed is. Leven en opvoeding zijn hier één geworden — in systeem althans. De ontwikkeling van het kind, zijn vorming, groeit vanzelf uit zijn levenservaring. Bron en doel der opvoeding zijn beide: het leven. ³⁴⁾ De philantropijnen, vooral *Basedow* ³⁵⁾, maar ook *Campe* ³⁶⁾ en *Salzmann* ³⁷⁾, willen de levenservaring van het kind gebruiken als opvoedingsmiddel. „Die Fähigkeit Lebenserfahrungen zu machen” is één van de voornaamste idealen, die men bij de opvoeding najaagt. ³⁸⁾

En wel geen consequenter toepassing had dat principe kunnen vinden dan in de Sturm- und Drang-periode met haar revolutionaire jeugd met haar losse levenshouding. Elk begrip is slechts een vage schaduw van de werkelijkheid, die men moet weten te genieten. „Das Individuum wollte, was das Leben enthält, selber erfahren, denken, durchkosten in Lust und Leid — ohne Schranken.” ³⁹⁾

Herder en *Goethe* willen in dezen tijd alle leermiddelen ruilen voor het leven zelf. ⁴⁰⁾ „Es wird Hauptzweck, dem Knaben von alledem lebendige Begriffe zu geben, was er sieht, spricht, genieszt, um ihn in seine Welt zu setzen und ihm den Genuss derselben auf seine ganze Lebenszeit einzuprägen”, ⁴¹⁾ zoo zeide *Herder*.

En dan komt *Pestalozzi*. Met zijn aanschouwings-onderwijs en zijn „productieve aanschouwing” nadert hij tot dicht bij het zoste-eeuwsch „Erlebnis”-begrip. ⁴²⁾

Maar wanneer hij de toepassing moet maken, gaat hij een totaal andere richting uit. De kinderen moeten „von den Gegenständen des Unterrichts tief in ihren Innersten ergriffen werden”. ⁴³⁾ Doch, en hier komt de rationalistische invloed in den in zoo menig opzicht tweeslachtigen Zwitser, dit moet vooral geschieden opdat de leerlingen weten, dat alles wat ze leeren eigenlijk in henzelf ligt en door den onderwijzer uit hen te voorschijn geroepen wordt. Weliswaar spreekt *Pestalozzi* ook van een „Enthusiasmus im Gefühl”, maar dat enthousiasme, tevoorschijn geroepen door het onderwijs, richt zich ook weer op het onderwijs, niet op het leven. ⁴⁴⁾

Pestalozzi werd dan ook niet de vader eener „Erlebnis”-paedagogiek, maar wel de grootmeester van de mechaniseering van het onderwijs in de 19e eeuw; welke mechaniseering daaruit voortvloeide, dat de naar rationalistisch model gevormde formeele „Bildung”, waarbij het kind zelf de moeilijkheden in de leer-materie diende op te lossen, een zoo vérgaande versplintering van het leven en het levende eischte en zoozeer een zoeken naar telkens nog méér elementaire bestand-deelen vroeg, dat allengs elke betrekking tusschen het leven en

hetgeen geleerd moest worden werd voorbijgezien.⁴⁵⁾ En straks zet *Herbart*, die wel zegt op meer dan één punt deze van het leven vervreemde methodiek te bestrijden, ongewild de kroon op Pestalozzi's werk door zijn psychologie der voorstellingsmechanismen.⁴⁶⁾ Met als resultaat, dat de 19e eeuw in de school een didactische methode aanwendde, die wel zeer vër van de waarheid van den samenhang des levens verwijderd was, terwijl op catechetisch gebied in het begin van die eeuw de methode der z.g. „Kunstcatechese” bloeide, welke evenzeer een distel was uit rationalistischen bodem gegroeid.⁴⁷⁾

De theorie der „formale Bildung”, zooals ze door het nieuw-humanisme was opgezet, leed wel op zeer besliste wijze schipbreuk.

En hadden aanvankelijk rationalisme en materialisme elkander bestreden, in deze formalistisch-schematische didactiek konden ze elkander vinden.⁴⁸⁾ Voor de mechanistische beschouwing is de mechanistische leervorm, waarbij alles naar vaste causaliteitswetten werkt („bet” werkt!), een ideaal.

Geen wonder, dat er tegen deze schematisering, deze levensversplintering, reactie kwam. Een menschen-geest is nu eenmaal geen som van voorstellingen, en geen mensch, van welke richting ook, laat zich dat suggereeren. Een van de meest luidklinkende stemmen van verzet kwam door de z.g. *Kulturkritik* in de laatste decennia der vorige eeuw. Onder de paedagogen zijn *Hildebrandt*⁴⁹⁾ en *Langbehn*⁵⁰⁾, onder de wijsgeeren *Nietzsche*⁵¹⁾, van hen, die om een nieuwen levensaanpak riepen, de meest bekende.

Toch is *Nietzsche*, hoewel bij hem stellig in kiem het stelsel aanwezig is, nog niet de vader van de „Erlebnis”-Pädagogik. Eerst *Dilthey* gaat consequent op den door Nietzsche ingeslagen weg voort. Maar al is Nietzsche niet de vader van de „Erlebnis”-Pädagogik, stellig zijn er bij hem voldoende uitspraken te vinden, door welke ook weer gerechtvaardigd wordt, dat men wel betoogd heeft, dat reeds Nietzsche het „innerlijke doen beleven” als eigenlijk doel van de opvoeding heeft gezien.⁵²⁾

Dilthey heeft echter bewust en consequent zijn gedachten over het „Erlebnis” uitgesproken, de beteekenis van het „Erlebnis” voor het leven aangetoond, en door hem geleerd hebben anderen, vooral aanvankelijk *Jensen* en *Lamszus*⁵³⁾, de beteekenis van de „Erlebnis”-gedachte voor de paedagogiek uiteengezet.

Dilthey is wel geëerd als de wijsgeer, die een brug geslagen heeft tusschen *Kant* en *Hegel*.⁵⁴⁾ Vast staat in ieder geval, dat hij de begaafde bemiddelaar is geweest tusschen Hegels phaenomenologie en de in zijn tijd geldende opvattingen omtrent het object der geestelijke wetenschappen.⁵⁵⁾ Hij heeft concreet willen aangeven, wat

het object dezer wetenschappen is. Dit zocht hij in de objectivatie van gemeenschappelijke ervaring. ⁵⁶⁾ Zoo kwam hij tot het belangrijke begrip van „das Dritte, das zwischen Subjekt und Objekt in liegt”. ⁵⁷⁾ Maar dit begrip is alleen te verstaan voor hem, die begonnen is met zijn eigen „Erlebnis” te analyseeren. ⁵⁸⁾ Immers de objectivatie van gemeenschappelijke ervaringen is slechts mogelijk voor hen, die zelf hun eigen „Erlebnis” kunnen objectiveren ⁵⁹⁾. Hierachter ligt duidelijk Hegels opvatting. ⁶⁰⁾ Van het inhoudlooze zijn gaan de categorieën tot het innerlijke wezen en vandaar tot de zichzelf begrijpende idee. Zoo worden de gestalten uit de ervaringswereld tot waarden zonder gestalte, komende tot ons zelfbewustzijn. De Dilttheyaansche opvatting is, dit behoeft geen betoog meer, een uitlooper van het Duitsche idealisme. ⁶¹⁾

Nu hangt het als een reactie tegen de mechanische schematisering des levens naar voren treden van de „Erlebnis”-gedachte hoogstwaarschijnlijk samen met het feit, dat hier ook Oostersche invloeden werken, die dit systeem geschikt doen zijn voor zulk een reactie. Eenerzijds spelen toch waarschijnlijk *Spinoza* en *Leibniz* beiden een rol, en anderzijds is waarschijnlijk de invloed van *Böhm*e en de theosophen uit Schwaben, speciaal *Oetinger*, groter dan men wel wil erkennen, gelijk *Heinz Heimsoeth* ⁶²⁾ aantoonde. Zelfs schijnt het na *Schrenks* ⁶³⁾ studie wel vast te staan, dat *Coccejus* en daarmede de verbondentheologie invloed oefende. Deze band met Oostersche opvattingen is van beteekenis, omdat inderdaad in de „Erlebnis”-philosophie een reactie te zien is tegen het al te dialectische Westersche denken, dat in „gnosis” in den slechten zin dreigt te gronde te gaan. We komen daarop nog terug.

Reeds in 1878 had *Diltbey*, zich aansluitend aan *Nietzsche*, het voor de beteekenis van de innerlijke beleving voor de ontwikkeling van de menschelijke persoonlijkheid opgenomen. ⁶⁴⁾ Toen gebruikte hij evenwel nog het woord „Erfahrung”. De in 1878 geschreven ideeën werkte hij in 1906 nader uit in zijn beroemd geworden „Das Erlebnis und die Dichtung”. Het jaar 1906 kan dan als het geboortjaar van de eigenlijke „Erlebnis”-paedagogiek worden beschouwd. Juist doordien hij het „Erlebnis” zoo uitvoerig omschreef, wordt hij meer dan *Bergson* ⁶⁵⁾ en *Simmel* ⁶⁶⁾ beschouwd als de eigenlijke „Urheber” van de nieuwe strooming, ofschoon toch ook wel bij de laatsten en zelfs in het pragmatisme van *Dewey* trekken zijn ⁶⁷⁾, die evenzeer voor vele paedagogen een stimulans geweest zijn, hun systeem in de richting eener „Erlebnis”-paedagogiek te ontwikkelen. ⁶⁸⁾

Als wij de verbanden, die hier zijn, dus overzien, dan moeten wij zeggen, dat in *Diltbey* allerlei stroomen ineenvloeien. Elementen

uit het z.g. religieus mysticisme, uit de levensbeschouwing van de Sturm- und Drangperiode, uit de reeds vóór hem gepropageerde Lebensphilosophie, uit de theorie der „aanschouwings”-paedagogen en uit het mysticisme zijn duidelijk herkenbaar. Maar deze alle, vooral de Sturm und Drang- en de Lebensphilosophie, zijn vijandig aan alle apriorisme en logisme. Het leven moet uit het leven zelf worden verstaan en dit kan slechts geschieden door bezinning op de innerlijke belevingen, op haar zin en haar waarde.

De vraag is nu, wat wij eigenlijk onder zulk een innerlijke beleving, zulk een „Erlebnis” hebben te verstaan. We zouden dan al dadelijk erop willen wijzen dat *William Stern* naast en in verband met het woord „Erlebnis” ook het woord „Lebnis” gebruikt. ⁶⁹⁾ Dit „Lebnis” is psychophysisch neutraal maar door het gebruik van dit woord kan men den zin van het woord „Erlebnis” benaderen. ⁷⁰⁾ Zoo vindt men bij de „Wertphilosophie” herhaaldelijk een omschrijving van het woord „Erlebnis” met behulp van het woord „Lebnis”. B.v. bij denzelfden Stern, wanneer hij zegt, dat „Erlebnis ist das in Innerung umgesetzte Lebnis”. ⁷¹⁾

Het schijnt ons evenwel noodzakelijk te zien, hoe het woord „Erlebnis” tenslotte niet volkomen te begrijpen is, wanneer wij niet pogen het verband vast te houden tusschen de wijsgeerige opvatting van hen, die het woord bezigen, en de ontwikkeling, die de inhoud van het begrip „Erlebnis” allengs kreeg. Want al is *Dilthey* de vader van het paedagogisch gebruik van het woord, ook *Bergson* en *Simmel* hebben toch het hunne ertoe bijgedragen om het woord een eigen inhoud te geven. Zelfs kan niet ontkend worden, dat *Sprangers* „Psychologie des Jugendalters” eenerzijds onder invloed van de „Erlebnis”-paedagogische opvattingen staat en anderzijds heeft meegewerkt het begrip zijn eigen, thans vrij algemeen geldenden, typischen inhoud te geven.

Niet minder beteekenisvol is het optreden van *Scheler* ⁷²⁾ geweest, die vooral wegens zijn poging, de „Erlebnis”-paedagogiek een wijsgeerigen grondslag te geven, in dit verband dient te worden genoemd. Immers *Scheler* omschreef de verhouding aldus: „Bildung ist Sein, ist verwirklichtes So-sein”. ⁷³⁾ Is dat juist, dan hebben de „entschiedene Schulreformer” ⁷⁴⁾ gelijk met hun opmerking, dat de school aan het kind alleen maar de eigen innerlijke belevingen heeft bewust te maken. Dit is dan wel héél consequent opvoeden „vom Kinde aus”.

Om den achtergrond van hetgeen men denkt over de verhouding van innerlijk beleven en kennen duidelijk te maken, willen wij eraan herinneren, dat *Scheler* wel het meest consequent de eenheid heeft

pogen te vinden tusschen de „Erlebnis“-opvatting en een zekere theorie der kennis.⁷⁵⁾ Verschillende termen toch, door sommige phaenomenologen, b.v. door *Husserl*, nog gebruikt in den logischen zin als deel van een logische methode, krijgen bij *Scheler* een eigen beteekenis.⁷⁶⁾ Zoo b.v. het woord *εποχή*. Bij *Scheler* is dat niet meer deel eener logische methode, maar een psychische techniek om den geest geschikt te maken om te komen tot kennis van de wezenheden. Immers ook het realiteitsmoment der objecten wordt volgens *Scheler* gekend door akten en impulsen, die den aard hebben van driften. Het kennen kan dan ook slechts dáár plaats hebben, waar de aan de kenakte vijandige driften zijn uitgeschakeld.⁷⁷⁾ Vandaar dat de begeerten van den mensch om de natuur te beheerschen, zooals wij die vinden in de moderne technische wetenschappen, in feite vijandig zijn aan de wetenschap zelve.⁷⁸⁾ De geest van den man van wetenschap moet bereid gemaakt worden op zulk een wijze, dat zijn kenvermogen niet meer verbrokken wordt door onzuivere impulsen.

Begrijpelijk is bij deze gedachte *Schelers* stelling van het primaat van de liefde bij al het kennen.⁷⁹⁾ Elke voorstellingsakt is zoo gefundeerd in een akt van waardevoelen.⁸⁰⁾ Anders dus dan bij *Husserl*, die tenslotte alle andere akten in de voorstellingsakt fundeert.⁸¹⁾ Door deze opvatting heeft *Scheler* als de eerste een poging gedaan om het „Erlebnis“-standpunt te verzoenen met dat van hen, die de kennis zelve als kennis van de realiteiten en objecten buiten ons in de opvoeding niet wilden missen. En tevens begrijpen wij, hoe *Scheler* kon komen tot zijn uitspraak, dat *Bildung* verwerkelijkt *So-sein* is. Maar deze schijnbaar zoo weinig rationeel aandoende stelling lijkt ons weer bedenkelijk veel op die van het rationalisme. Immers of ik de kenakte noem een soort *Trieb*, door liefde gestimuleerd, dan wel of ik meen, dat de voldoende „Enthusiasmus“ bij mijn denken mij in staat stelt om de realiteiten begripsmatig te doorgronden, in beide gevallen is het het subject, dat bron van de kennis is.⁸²⁾

Wanneer nu *Spranger*⁸³⁾ zijn merkwaardige onderscheiding van zes typen propageert, geeft hij daarmee wel eenige verklaring van het feit, dat de wereld eenerzijds zoo gevarieerd is en anderzijds de menschen onder elkaar zich begrijpelijk kunnen uitdrukken, maar in wezen verandert dit niet aan het feit, dat het „Erlebnis“ bron is van de kennis, die wij ontvangen. Doch in de structuur van den woordzin „erleben“ komt, doordien de type-variabiliteit van *Spranger* eraan gebonden ligt, een eigen element, dat de gedachte van het typologisch gebundeld zijn van de „Erlebnis“-vormen tot uitdrukking brengt.

Met dit al is op deze wijze het begrip „Erlebnis” nog niet nader omschreven. Deze omschrijving van het begrip stelt ons uit den aard der zaak voor vrij groote moeilijkheden. Immers dit begrip wil niet begripsmatig benaderd worden.⁸⁴⁾ Hoe zou dat ook denkbaar zijn, wanneer men zelf propageert, dat niet het begripsmatige, maar alleen de verinnelijkte „Lebnis”, zijnde dit dan de „Erlebnis”,⁸⁵⁾ ons tot kennis van de waarheid kan brengen, dus consequenter ook tot verstaan van wat „Erlebnis” is. Maar daarmee is dan ook gezegd, dat wij eigenlijk niet meer over *het begrip* „Erlebnis” moeten spreken doch liever moeten spreken over *de realiteit* „Erlebnis”. Intusschen is het wel mogelijk, dit „Erlebnis” nader te omschrijven naar zijn eigenschappen. En zoo zullen wij trachten de vraag te beantwoorden, hoe phaenomenologisch⁸⁶⁾ verstaan kan worden, wat met „Erlebnis”, wat met deze „innerlijke beleving” wordt bedoeld.⁸⁷⁾

De eerste eigenschap is, dat het „Erlebnis” in tegenstelling met het begrip, dat vrucht is van het denkende verstand, onmiddellijk optreedt. Het „Erlebnis” is zonder opzettelijke tusschenfunctie als realiteit voor mij aanwezig.⁸⁸⁾ Ik heb de beleving buiten mijn wil om; ze is mij bewust geworden, ze is mij door niemand gegeven, ik heb haar niet gedacht. Speciaal de kunstenaar put uit dit „Erlebnis”, maar in feite doet ieder mensch dat. Door het denken worden wij ons van het „Erlebnis” wel bewust op zulk een wijze, dat wij het kunnen gaan omschrijven,⁸⁹⁾ maar wij hebben het toch ook, al denken wij er niet over, en wij zijn ons van het „Erlebnis” bewust, ook al kunnen wij het niet omschrijven.

Dat wij nu toch over het „Erlebnis” kunnen denken, komt, omdat wij in het totaal van onze innerlijke belevingen, die als een stroom over ons komen, duidelijk de enkele innerlijke beleving kunnen afgrenzen tegen andere. In de belevingsreeks beleven wij dus ook geledingen.

Een deel van ons levensverloop in het contact met de buitenwereld is voor ons op zichzelf een realiteit; heeft een eenheid in zichzelf; heeft ook doel in zichzelf.⁹⁰⁾ [En hier — wij merken het slechts terloops op — ligt meteen het contact tusschen de wijsgeerige opvatting van William Stern en de teleologische tendenz, de z.g. finaliteit, van de Individualpsychologie van Adler.⁹¹⁾] Ook naar haar zin en naar haar doel kan ik de enkele beleving in mijn levenshuishouding van de rest losweken. Maar dit doet ons dan tegelijkertijd ontdekken, dat er wel een structureele samenhang is tusschen de onderscheiden belevingen.⁹²⁾ Immers een beleving van vroeger heeft het vermogen een beleving van thans een eigen kleur en een eigen type te geven.

Hieruit volgt echter weer, dat er in het belevingstotaal onderscheiden spanningsverhoudingen zijn.⁹³⁾ Een aesthetische beleving b.v. kan een zekere spanning hebben ten opzichte van een ethische beleving. En van onderscheiden omstandigheden hangt het af, naar welke zijde wij ons van die beleving bewust worden. Het enkele gebeuren wordt dus door de geheele totaliteit van het zieleleven in het „Erlebnis” gedragen.⁹⁴⁾

Dit beteekent natuurlijk niet, dat er geen spanning is tusschen subject en object. Tegenover het verwijt van subjectivisme verdedigt de „Erlebnis”-paedagogiek zich door juist op die subject-object-betrekking te wijzen. Immers voor het innerlijk beleven van het subject is op een bepaald oogenblik het enkele „Erlebnis”, door een object verkregen, uitgelicht uit het totaal van de „Erlebnis”-keten door haar intensiteit, die voor het bewustzijn zóó sterk is, dat al het andere wegvalt.⁹⁵⁾ In het persoonlijk innerlijk beleven vormt nu juist de intensiteit van actie, waartoe het object ons vermag te brengen, een vormenden factor.⁹⁶⁾

Een volgend element, dat van beteekenis is in innerlijke beleving, is de spanning tusschen algemeen-geldigheid en individualiteit. Smart b.v. is een beleving, waarvan de grondtrek aan alle menschen gemeen is. En nu is er bij ons tegelijkertijd een spanning om in de smart te beleven dat wat anderen erin beleven en om dat specifieke van de smart, dat juist wij bij het leed ervaren, op onze wijze innerlijk te beleven en dan ook tot uitdrukking te brengen.⁹⁷⁾

En hier zijn dan nog weer verschillende „Schichten” mogelijk. Want bij de smart hebben wij niet enkel een algemeen menselijke beleving, maar ook nog weer groepsvariatiën van ras en geslacht, van socialen kring, van beroep enz. De richting dus, waarin wij ons „Erlebnis” beleven, is in het algemeen door het algemeen geldige vanzelf gegeven. Terwijl het leven uit de smart daardoor niet verdwijnt, daar wij toch ook ons eigen leven in de smartervaring tot uitdrukking brengen.⁹⁸⁾

Gelijk wij reeds opmerkten is nu evenwel de individualiteit voor den aard van elke innerlijke beleving van beteekenis.⁹⁹⁾ In deze innerlijke beleving ligt heel ons verleden, zoodat tot op zekere hoogte ook elke innerlijke beleving een historisch karakter heeft. In het beleven van dit oogenblik komt heel onze historie, alles wat wij innerlijk beleefd hebben, weer naar voren.¹⁰⁰⁾

Maar daarom wijst het karakter van het „Erlebnis” zelf ook op de ontwikkelingsmogelijkheid van het belevingstotaal.¹⁰¹⁾ Natuurlijk niet zóó, alsof wij nu de wetten zouden kunnen vaststellen voor de werking van deze ontwikkeling. Want elk „Erlebnis” heeft op-

nieuw het karakter van het plotselinge of, zooals men het bij voorkeur uitdrukt, van „Geschenk und Gnade”. ¹⁰²⁾

Op denzelfden grond, waarop ontwikkeling mogelijk is, is er natuurlijk ook een herhaling van het „Erlebnis” mogelijk in vrijwel denzelfden vorm. ¹⁰³⁾ Het is n.l. mogelijk, dat een „Erlebnis” in ons tot vollen uitgroei komt. Het is zelfs mogelijk, dat dit zoo ver geschied is, dat er een zekere vrijheid van innerlijke beleving optreedt, waardoor de totaliteit van belevingen een zekere dynamische eenheid ¹⁰⁴⁾ verkrijgt, in welk geval wij spreken van een rijpe persoonlijkheid.

Nu komt dit alles ook naar buiten tot uitdrukking, want in elke innerlijke beleving ligt de drang naar „objectivatie”. Daarin ligt volgens Dilthey de grondslag voor alle geestelijke wetenschappen, daarin ligt ook de grond voor de kenbaarheid van den eenen mensch voor den anderen. Door dezen „Objektivationsdrang” komt de mensch tot daden en leeft hij zijn leven naar buiten toe in begrijpelijke relaties. ¹⁰⁵⁾

En zoo ontstaat de typische samenhang van „Leben-Ausdruck-Verstehen”. ¹⁰⁶⁾ Want deze objectivatie dient niet alleen om ons kenbaar te maken aan anderen, maar ook om ons kenbaar te maken aan onszelf. En onze objectivatie van het „Erlebnis” kan middel zijn, dat anderen ons „Erlebnis” overnemen, en ons zoo verstaan, ook al spreken wij geen woord. ¹⁰⁷⁾ Beter dan door tien-duizend woorden kunnen wij Rembrandts innerlijke beleving verstaan, doordat hij die uitdrukte met zijn penseel. Indien wij althans niet behooren tot het genus der ondiepe zielen, welken volgens Dilthey dit verstaan uit den aard der zaak niet mogelijk is. ¹⁰⁸⁾ Het onderscheid tusschen de menschen en het feit dat ze elkaar zoo slecht verstaan ligt voornamelijk hierin, dat er zooveelen zijn, die niet behooren tot de „tiefen Naturen” of de „Dauernaturen” en die dus niet „tief ersehen können vom Leben aus”. ¹⁰⁹⁾ De trias „Erleben-Ausdruck-Verstehen” beheerscht heel de „Erlebnis”-paedagogiek. ¹¹⁰⁾ Het leven als zuivere actualiteit komt in den „Ausdruck” tot openbaring van zijn individualiseering in den enkelen mensch. En in het verstaan ligt de objectivatie door den enkeling, terwijl de expressie van deze objectivatie de begrippen doet ontstaan. ¹¹¹⁾ Natuurlijk stuiten wij hier nu weer op de mogelijkheid, dat ten opzichte van de waarde dezer begrippen zeer onderscheiden wordt geoordeeld. *Bergson* met zijn „évolution créatrice” ziet in de begrippen slechts middelen om het handelen in de levenspraktijk mogelijk te maken. De „solidification du fluent” is noodig om in dit leven activiteit ten opzichte van anderen te ontwikkelen. ¹¹²⁾ Wij kunnen nu eenmaal op een weg-

stroomende realiteit niet inwerken, wij moeten ze wel in stukken snijden. Maar tot werkelijke kennis van de waarheid brengen ons deze begrippen niet. Daarvoor hebben wij de absoluut origineele acte, de intuïtie. Daardoor komen wij tot het eigenlijke interieur van het object. ¹¹³⁾

Het spreekt vanzelf, dat wij niet op al de variaties, die er in den kring van de „Erlebnis”-paedagogen worden gevonden, kunnen ingaan. Wij noteeren slechts het onderscheid tusschen *Bergson* en *Scheler* om te doen zien, hoe ook hier van eenheid van opvatting niet kan worden gesproken.

Maar welke zijde van de Erlebnis-paedagogiek men ook beziet, altijd blijft de grondidee het zoeken van de innerlijke beleving als primaire kenbron voor de realiteit buiten ons. ¹¹⁴⁾ Heel de kenbron der realiteit is dus in de eerste plaats het subject zelf, niet het gegeven object. Het begrip wordt niet ontleend aan het object, maar is vrucht van uitdrukking van eigen innerlijk beleven. ¹¹⁵⁾ De vorming van den mensch door de opvoeding is dan ook niet mogelijk door hem kennis over te dragen. Elk begrip van „tradere” moet uit de paedagogiek worden verbannen. ¹¹⁶⁾ Traditie is de dood voor de persoonlijkheidsontwikkeling. Elk mensch heeft een eigen getypeerd leven en de opvoeding heeft slechts het kind te helpen om dit zóó getypeerde leven tot uitdrukking te brengen. Dan vindt het ook op zijn wijze de waarachtige kennis, die het noodig heeft. „Bildung ist verwirklichtes So-sein”. Of nog consequenter: „Bildung ist Sein”. Elke vorm des levens moet uitdrukking zijn van iets innerlijks. ¹¹⁷⁾

Op de *practijk van de paedagogiek* en de *didactiek* heeft deze opvatting grooten invloed geïeerd. Reeds in den tijd, toen *Dilthey* zijn „Das Erlebnis und die Dichtung” schreef, waren *Kerschensteiner* en *Cicek* bezig deze gedachte toe te passen op het *tekenonderwijs*; *Kulhmann* en *Sütterlin* gaven weldra een schrijfmetho- diek naar deze principes. ¹¹⁸⁾ Terwijl in 1910 het reeds meer genoemde boek van *Jensen* en *Lamszus* ¹¹⁹⁾ een soort revolutie in het maken van opstellen propageerde. De schrijvers toch betoogden, dat het kind bij *het opstel* gelegenheid moet hebben zich geheel uit te leven. Ook hier is het kind kunstenaar in den zin als *Götze* ¹²⁰⁾ er in 1898 reeds over gesproken had. De „Objektivationsdrang” om het innerlijk beleefde in bepaalde vormen naar buiten te openbaren, moet niet geremd worden. ¹²¹⁾

Zoolang nu de didactiek zich met dit principe bewoog op het gebied van de vakken, die verwantschap hebben met de kunst, als schilderen, teekenen, het maken van opstellen en dergelijke, kon men

zich met min of meerder recht beroepen op paedagogen uit de vorige eeuw. ¹²²⁾ Dat de naam van *Hildebrandt* ¹²³⁾ in dit verband herhaaldelijk werd genoemd, zoodat hij den titel kreeg van „Anwalt der Aufsatzreform” behoeft ons niet te verbazen.

Merkwaardig is echter, dat ook voor het *geschiedenis-onderwijs* een kroongetuige uit de vorige eeuw werd opgeroepen. Wanneer *Theodor Litt* ¹²⁴⁾ in 1918 over de didactiek van het geschiedenis-onderwijs spreekt, kan hij *Koblrausch* ¹²⁵⁾ van 1818 als getuige aanvoeren. En toch heeft *Koblrausch* iets anders bedoeld dan de „Erlebnis”-paedagogen schijnen te denken. *Koblrausch* wilde, dat de geschiedenis-vertelling zoo dicht gebracht werd bij het kind, dat het hetgeen geschied was kon nabeleven, opdat het zòò zelve zich bewust werd, wat hij zelf als mensch was. Het kind moest zich leeren kennen als deel van de menscheid. Dit is iets anders dan wat de „Erlebnis”-paedagogiek beoogt. ¹²⁶⁾ En de *Philanthropijnen* én *Herbart* hebben zich meermalen in deze richting uitgelaten. De *Philanthropijnen* willen, dat het kind zich verheugt over de veelkleurigheid van het leven in het verleden, opdat het de schoonheid van de historie zal verstaan. En *Herbart* eischt, dat het kind leven zal met de menschen uit de historie, opdat het zoo zich verwant weet met het groote voorgeslacht. ¹²⁷⁾

Wanneer wij daarnaast nu zetten, wat de moderne „Erlebnis”-paedagogen willen, dan zien wij onmiddellijk, dat het beroep op de paedagogen der vorige eeuw onjuist is.

Voor al in den na-oorlogschcn tijd wordt in Duitschland het ideaal van het geschiedenis-onderwijs bij de door ons besproken school: het doen verstaan van het menschelijk zieleleven afgedacht van de feiten. Kinderen moeten de idee, die boven de werkelijkheid uitgaat, leeren grijpen. Elk feit is een nieuwe vorm van beslissing over ideeën. Maar in de ideeën van den enkeling moet het boven-individueele door het kind worden na-beleefd. ¹²⁸⁾ En — zoo voegt in de laatste jaren de nationaal-socialistische paedagogiek er aan toe — dit boven-individueele is bij het Germaansche ras altijd de idee van het belang van den staat.

De innerlijke beleving, die het kind moet worden bijgebracht, kan dus, zoo oordeelt men, van de feiten worden geabstraheerd. ¹²⁹⁾ Ze moet worden gericht op de bedoeling, die de objectieve geest met al de spanningen, die in de historische personen werden opgeroepen, had: het tot uitdrukking brengen van de nationale gedachte. Maar hiermede is men ver verwijderd van de idealen van het geschiedenis-onderwijs van *Kohlrausch*, *Campe* en *Herbart*.

Wij gingen op dit punt eenigszins breder in om te doen zien, hoe voorzichtig men moet zijn met de historische bewijsvoering van de

z.g. „Erlebnis”-paedagogiek, of van wat zich als zoodanig aandient. Anderzijds dient hier te worden gewezen op een typische poging om de theorie van de „Erlebnis”-paedagogiek te stellen in dienst van andere politieke principia. Wanneer *Kawerau* spreekt over het „Erlebnis”-principe bij het geschiedenisonderwijs,¹³⁰⁾ dan zegt hij, dat het „Erlebnis” hier in dienst staat van het nabeleven van de continuïteit in de ideaalstellingen bij het menschelijk geslacht. De grondslag voor het geschiedenis-onderwijs is dan het zich één voelen van het kind met al het menschelijk streven. Het kind dringt uit zijn eigen beleven in het verleden in, en zoekt met dat verleden een weg naar de toekomst, om voor de gemeenschap de idealen tot uitdrukking te brengen, die het menschelijk geslacht op duizenderlei wijze heeft gemanifesteerd en die nu ook hij in de sociale gemeenschap wil uitleven.¹³¹⁾ Zoo komt men los van de kunstmatige benaderingswijze der dingen der oude school en voedt men levende kinderen op, zoo zegt *Kawerau*. Dit zijn hier dan socialistische kinderen.

Dat ook positief-christelijke kringen door de methodiek van de „Erlebnis”-paedagogiek werden bekoord, bewijst o.a. het optreden van *Herwagen*.¹³²⁾

Niet alleen bij de geschiedenis, ook bij andere z.g. „opname-vakken” vond het „Erlebnis”-principe toepassing. Wij denken hierbij speciaal aan het taalonderwijs. Scherp werd hier het ideaal geformuleerd door *E. Linde*¹³³⁾ als hij betoogde, dat het ideaal bij het taalonderwijs is: den geest en de ziel, die de spraak hebben geschapen, daaruit weer te ontwikkelen op zulk een wijze, dat zij één worden met de ziel en den geest van de kinderen. En wat het onderwijs in den stijl betreft, moet het doel van het leeren zijn: het kind zóó vrij te maken van alle banden, die hem vreemd zijn, dat hij den eigen inhoud van zijn ziel kan openbaren en dat in den taalvorm tot uitdrukking brengen. Het stijl-onderricht moet opgebouwd zijn op het levende taalgevoel van het kind.¹³⁴⁾ De „Erlebnis”-wereld van het kind moet een vormgevende kracht zijn ook voor den stijl dien het kind schrijft. *K. Linke*¹³⁵⁾ heeft zelfs in een grammatica in 1921 dit beginsel consequent toegepast.

Van groote beteekenis was de „Erlebnis”-gedachte uit den aard der zaak ook voor het godsdienstonderwijs. In zooverre is hier de toestand eenigszins anders dan bij de andere vakken, dat rondom de methodische vraagstellingen zich allerlei discussies ontwikkelen over den aard van de religie en over de beteekenis van de religieuze phänomenen.¹³⁶⁾

Het meest consequent wordt de „Erlebnis”-gedachte wel uitgewerkt voor de catechetiek door *Kabisch*¹³⁷⁾ en zijn school. Weliswaar

staat deze school nog ietwat geïsoleerd, maar toch heeft zij een niet te onderschatten invloed. Zij betoogt, dat de innerlijke beleving volgens vast plan bij het kind is te wekken. Het is mogelijk om gevoelens en wilsimpulsen aan het kind te doen beleven op zulk een wijze, dat het kind godsdienstig leert voelen.¹³⁸⁾ Vandaar de stelling van *Kabisch*, dat „Religion lehrbar” is.¹³⁹⁾ En al hebben andere catecheten enkele reserves, *Niebergall* met zijn grooten invloed is het toch hierin met *Kabisch* vrijwel eens, dat het kind zoo bearbeid kan worden, dat practisch blijkt, dat door de „Erlebnisse”, die wij het bieden, voor hem de religie doceerbaar is.¹⁴⁰⁾

Anderen meenen, dat het beleven van den godsdienst voor het kind mogelijk is, maar alleen door contact met de religieuze gemeenschap;¹⁴¹⁾ terwijl weer anderen — en onder hen noemen wij speciaal *Bohne*¹⁴²⁾ —, al willen ze voor orthodox gehouden worden, toch in zooverre het „Erlebnis”-principe erkennen, dat ze zeggen, dat het kind bij het godsdienstonderwijs alleen het voorportaal van de werkelijke godsdienstige innerlijke beleving kan betreden als vrucht van het onderwijs.

Voor de *practijk van het schoolwezen* heeft de „Erlebnis”-paedagogiek niet geringe beteekenis gehad.¹⁴³⁾ Niet zoozeer door wat zij bouwde, meer door wat ze afbrak en soms ook door wat ze bedierf. Men wilde, dat de school zou worden, in tegenstelling met de vroegere, niet iets vreemds in de menschelijke gemeenschap, niet iets dat van de samenleving was losgeweekt, maar een gelukkig levend lid in het totaal van de vormen van het leven. Ze is geen onderwijs- en opvoedingsinstituut, maar eenvoudig het levenspaleis voor de jeugd, beheerscht door haar eigen levenswet.¹⁴⁴⁾

Een niet gering gevaar voor ordelijke toestanden vloeide uit de consequente beleving van deze gedachte voort. Allerlei gestalten nam de „Erlebnis”-idee in de practijk aan. Onder leiding van *Blüher*¹⁴⁵⁾, *Wyneken*¹⁴⁶⁾ en *Lietz*¹⁴⁷⁾ ontwikkelde zich de *Wandervogel-beweging* en kwamen andere takken van jeugdorganisatie naar voren, die spraken over „schöpferische Erziehung”, welke een chaos als begin bewust als ideaal poneerden. „Im Anfang war das Chaos” werd het devies dezer practische „Erlebnis”-paedagogen. Het practische schoolwerk werd in de „Gemeinschaftsschulen” van den Hamburger „Wendekreis” o.a. in Bremen, Berlijn, Maagdenburg en Dresden aangevat.¹⁴⁸⁾ In de „Landerziehungsheime”¹⁴⁹⁾ ontstonden voor meer gegoeden centra, waar de nieuwe beginselen werden beleefd.

De jeugd moest in deze inrichtingen, naar het ideaal, haar historisch „worden” zelf beleven, daardoor, dat ze uit den chaos groeide tot

verlangen naar orde en wet, ¹⁵⁰⁾ een orde en een wet, die zij zelf vorm gaf. De school was dan het contactpunt tusschen den chaos en de door de jeugd zelf omschreven orde, welke als hoogste ideaal had, het in liefde elkander dienen. ¹⁵¹⁾

Misschien gelukkig voor deze scholen zelve, heeft de ontwikkeling der dingen in Duitschland een einde gemaakt aan de meeste van deze „Erlebnis”-paedagogische experimenten. Toch kan niet ontkend worden, dat daar, waar vooral met het oog op misdeelden of maatschappelijk bedreigden iets van de gemeenschapsgedachte met wijsheid in school of gesticht werd toegepast, zich soms een geest kon ontwikkelen, welke voor de karaktervorming van de kinderen en jongemenschen voortreffelijk werkte. ¹⁵²⁾

Hebben wij in een kort overzicht *de ontwikkeling* van de „Erlebnis”-paedagogiek geteekend, wij moeten thans de *probleemstelling* omtrent de verhouding tusschen innerlijk beleven en kennen in de structuur der opvoeding nader onder de oogen zien. En, gelijk gezegd, wij zullen trachten — *met critiek* op de gereleveerde opvattingen — een *uiteenzetting* van deze verhoudingen te geven.

We willen beginnen met te zeggen, dat er in het naar voren brengen van het „Erlebnis” stellig iets valt te waardeeren. Het begrip beleven zelf toch krijgt veel dieper zin dan het in de materialistische periode had. ¹⁵³⁾ Immers voor den materialist is iets „beleven” enkel iets „meemaken”. De mensch is grootendeels product van datgene, wat hij beleefd heeft, van zijn uiterlijke omstandigheden; zijn lot wordt met zijn belevingen geïdentificeerd, en de omstandigheden maken dan den mensch. De oudere positivistische geschiedschrijving poogde dan ook het levensgebeuren telkens als volgens een ijzeren wet van causaliteit uit de omstandigheden geboren ons te teekenen. Iedere held en iedere dichter was verklaarbaar uit de levensverhoudingen, waarin hij stond. De mensch en de menschheid was product van de omstandigheden. ¹⁵⁴⁾ De nieuwe, sinds *Dilthey* algemeen verbreide bedoeling van het woord „Erlebnis” heeft gebroken met deze vlakke materialistische opvatting en men zegt het *Dilthey* na, dat het leven pas ontsloten wordt, wanneer wij in de geestelijke innerlijke beleving ons de momenten van ons eigen bestaan bewust worden. De materialistische vervlakking van het „Erlebnis”-begrip schijnt overwonnen.

Maar nu dreigt een ander gevaar. Ook al zegt men aan het psychologisme ontkomen te zijn, ¹⁵⁵⁾ dan toch wordt het beeld van de werkelijkheid door de subjectivistische opvatting van de innerlijke beleving verteekend.

Geldt dit in het algemeen voor de psychologische opvattingen, nog

sterker spreekt dit, wanneer wij letten op wat men bij de „Erlebnis“-psychologie voor de paedagogiek meende te kunnen doen.

Nu heeft men, vooral ook met het oog op de paedagogiek, wel getracht op tweeërlei manier aan de gevaren te ontkomen. In de eerste plaats door van drieërlei „Erlebnis“ te spreken en in de tweede plaats door de aandacht te wijden aan het „Erlebnis“ bij het kind.

Tot het spreken over drieërlei „Erlebnis“ komt men op de volgende wijze: wanneer in elke intentioneele geestelijke acte zich een innerlijke beleving aan ons presenteert, dan zijn daarbij toch steeds twee factoren noodzakelijk aanwezig. In de eerste plaats eene van een individueele geestelijke levensopvatting van het belevende subject. Maar in deze acte gaat het voor het subject om een verhouding, om een reactie; er is immers iets, waarop de beleving is gericht, er is dus een object. Dit object kan onder bepaalde omstandigheden ook in het subject zelve liggen, kan b.v. zijn een karaktereigenschap, kan een beleving zijn van de formeele eigenaardigheden der eigen psychische structuur, maar blijft dan toch altijd object. In elk geval zijn het subjectieve en het objectieve in de innerlijke beleving structureel zoo innig mogelijk met elkander verbonden.

Maar deze betrekking is geen constante. Er is niet een vaste factor, waardoor de afhankelijkheid of de bepaaldheid van de eene pool jegens de andere kan worden omschreven. Zoowel de individuen als de bepaalde „Erlebnisse“ in ieder individu kunnen in verband met deze betrekking als meer *subjectief* gericht of meer *objectief* gericht of als *harmonisch* omschreven worden.¹⁵⁶⁾ Op deze wijze komt men er dan toe om voor de paedagogiek onderscheidingen in te voeren, waardoor men gemakkelijker het systeem meent te kunnen vrijwaren voor het verwijt van subjectivisme.

In de tweede plaats heeft men de verschillende perioden in het kinderleven willen onderscheiden, om op die wijze de opvoeding en de didactiek aan de „Erlebnis“ ontwikkeling van het kind zich te doen aansluiten. Men zegt dan, dat het kind in de eerste levensperiode tot ongeveer het elfde jaar nog in den tijd is, waarin het onbevangen en in ongebreidelden praatlust en handelingsdrang alles, wat aan „Erlebnis“ in hem is, openbaart. In de tweede periode, de rijpingsjaren, volgt dan een zekere schuwheid van den ontwakenden persoon om zich zoo te uiten, dat anderen merken, wat hij zelf innerlijk beleeft. De derde periode is die van de adolescentie, waarin de jonge mensch zich vrij en bewust tegenover de wereld stelt met den moed om zijn eigen „Erlebnis“ tot uitdrukking te brengen.¹⁵⁷⁾

Het experimenteele onderzoek o.a. van *Gruebn*¹⁵⁸⁾ kwam bovendien tot het resultaat, dat er ook onder de kinderen verschillende typen zijn wat betreft den aard van de kinderlijke innerlijke be-

leving. Men vond de volgende „Erlebnis”-vormen bij kinderen: ten eerste die van de eenvoudige erkenning of ontkenning van een waarde op grond van een *niet redelijke*, maar onmiddellijk erkende beleving. Dit is dan de persoonlijke vorm van waarde-erkenning. In de tweede plaats die van een groep, die toestemt of ontkent op grond van het *weten*, dat iets waardevol is. Hier schijnt dus het weten vóór het „Erlebnis” te gaan. Wij komen hierop nog terug. Het is jammer, dat deze kinderen blijkbaar weigeren zich netjes naar de „Erlebnis”-theorie te gedragen. Dit zijn de kinderen, van welke men dan ook zegt, dat ze een onpersoonlijken vorm van waarde-erkenning hebben. Tenslotte zijn er de kinderen, die op grond van in het leven verkregen *inzicht* een zuivere lust-onlust-beleving hebben. Natuurlijk zijn deze laatsten de typen van welke het meest kan worden verwacht. ¹⁵⁹⁾

Nu kan evenwel noch de eerstgenoemde onderscheiding tusschen subjectief-, objectief- en harmonisch-gericht innerlijk beleven, noch hetgeen men aanvoert over de ontwikkeling van het „Erlebnis” in het kind de „Erlebnis”-paedagogiek beschermen tegen het verwijt van eenzijdigheid en subjectivisme. Immers, dat er verschillend gericht „Erlebnis” is, doet niet af aan het feit, dat eenerzijds niemand den aard zijner „Erlebnisse” bewust kan bepalen en dat anderzijds het „Erlebnis”, dat eenmaal aanwezig is, ook al is dit zuiver subjectief gericht, als feit moet worden erkend en als bron van en basis voor de kennis moet worden aanvaard.

En wanneer wij hetgeen men zegt over de variaties, die het „Erlebnis” in het kinderleven heeft, naar de drie levensperioden nader bezien, dan blijkt, dat het gevondene enkel betrekking heeft op de wijze, waarop het kind en het jongemensch hun innerlijke beleving *uiten* en niet op de wijze, waarop zij zelf zich hun eigen „Erlebnis” bewust worden, noch ook op het eigenlijk karakter van dit „Erlebnis”. Hoezeer b.v. Karsen, ¹⁶⁰⁾ Gaudig, ¹⁶¹⁾, Tepp ¹⁶²⁾ en anderen ook gepoogd hebben een didactiek op het „Erlebnis”-principe op te bouwen, dit pogen moest steeds falen, omdat men de eigenlijke „Erlebnisse” van het kind niet kon kennen en nog niet in staat was het zinvolle in dit „Erlebnis” vast te stellen.

Maar er is nog een ander ernstig bezwaar tegen de poging om het „Erlebnis” als grondslag van de opvoeding te aanvaarden. Immers, aangenomen een oogenblik, dat het „Erlebnis” inderdaad voor den mensch de beste bron der kennis was — waarover straks nader, — dan nog kan deze kennis alleen betrekking hebben op hetgeen *is*; niet op hetgeen *moet*. Zij kan alleen betrekking hebben op het zijn, niet op het zullen. De kennis van het normatieve is dus door dit

„Erlebnis” niet mogelijk, of wel wij moeten aanvaarden, dat het ethische de consequentie is van den samenhang der dingen. Slechts daar, waar een naturalistische ethiek *à la Rousseau* zou kunnen worden aanvaard, slechts daar waar men het kind zou kunnen zien zonder zonde en zonder gebrek en volmaakt in zijn beleven en zijn kennen, zou men durven hopen, dat als consequentie van het zuivere kennen straks ook de zuivere handeling zou volgen. Maar dit optimisme wordt door schier geen enkelen „Erlebnis”-paedagoog zonder voorbehoud aanvaard. ¹⁶³⁾ Uit den aard der zaak kan dus een opvoedkunde, die nog normen aanvaardt, zich niet op het standpunt van de „Erlebnis”-paedagogiek stellen. Trouwens, de consequentie van de „Erlebnis”-gedachte werd reeds getrokken, toen *Holfelder* „Das Ende der normativen Pädagogik” aankondigde. ¹⁶⁴⁾ Dit is tenminste een eerlijke erkenning, dat hij, die in het „Erlebnis” zijn standpunt neemt en slechts de feitelijkeheid van de „völkische” saamhoorigheid in dit „Erlebnis” als constante vindt, normen moet buitensluiten.

Maar hiermede is dan tevens gezegd, dat de „Erlebnis”-paedagogiek aan het verwijt van subjectivisme niet ontkomen kan. En dit behoeft ons niet te verwonderen. Immers de „Erlebnis”-paedagogiek is gegroeid uit de school van het idealisme, maar dan in een richting, welke alle verschijnselen eener nieuwe romantiek openbaart. Als zoodanig is de „Erlebnis”-paedagogiek dan ook te verstaan. Het is een reactie van het vrije, ongebonden gemoedsleven tegen het alles regelende en schematiseerende schoolmeesteren. ¹⁶⁵⁾ Het subject mensch wil zich in vrije ontspanning verheffen boven de wetten en regelen, die hem door een geantiqueerde didactiek werden gesteld. Men wil levend wezen zijn. Niet een machine. Men wil het kind de vrijheid laten om te „worden”, men wil het niet „maken”. Men wil een open oog hebben voor het spontane en natuurlijke, en wil den rijkdom des levens zich vrij laten ontplooien. Ten slotte moet een kind als product eener opvoeding niet zijn een maakwerk, maar een kunstwerk, gegroeid op organische en harmonische wijze. ¹⁶⁶⁾

Zoo heeft ongetwijfeld de „Erlebnis”-paedagogiek ertoe medegewerkt, dat het stramme schematische, het stramienachtige, dat helaas velerlei opvoedkundig systeem van voor een dertig jaar kenmerkte, zoo al niet werd verdreven, dan toch werd gematigd. Men heeft oog gekregen voor wat het kind belangwekkend vindt. Men heeft willen letten op wat leefde in de diepste diepten van de kinderziel, die voor onze rede ontoegankelijk zijn.

En toch, hoewel hierin iets moois is, men moet niet vergeten, dat men nimmer een systeem kan opbouwen, — een systeem, dat immers rationeel en logisch van structuur dient te zijn, — op datgene wat

niet rationeel is te benaderen en wat men niet in begrijpelijke termen kan uitdrukken.

De fout, die de „Erlebnis”-paedagogiek aankleeft, is dan ook deze, dat ze meer kunst dan wetenschap is, meer gedicht dan gedachte, meer werkplan dan werkelijkheid.

Het experimenteel onderzoek van *Gruebner* toonde reeds, dat de innerlijke beleving zich primair richt op het beleven van een waarde. Maar dan speciaal, althans bij jongere kinderen en ook nog bij vele oudere, op het emotioneele element, dat in het contact met het object in het subject zich laat gelden. De psychologische onderzoekingen over de waardebeleving hebben duidelijk aangetoond, dat de wijsgeerige theorie van het „Erlebnis” volgens *Dilthey*, *Scheler* en andere mannen van de „Erlebnis”-school niet houdbaar is. Immers al deze theorieën berusten op de gedachte van een versmelting van subject en object in het „Erlebnis”.¹⁶⁷⁾ Maar de experimenteele onderzoekingen hadden als resultaat, dat vast kwam te staan, dat in het „Erlebnis” duidelijk de oorspronkelijke dualiteit van object en subject der kennis wordt gehandhaafd, en dat wel zóó, dat het object primair en eigensoortig is.¹⁶⁸⁾

Wij zijn hier zoo ver gekomen om eraan te herinneren, dat in de uit het idealisme geboren „Erlebnis”-theorie toch ook altijd een rationalistische trek ligt. Het is de oude fout van het rationalisme om juist de tweeheid van subject en object niet te willen handhaven.¹⁶⁹⁾ Het occasionalisme,¹⁷⁰⁾ de theorie van de harmonia praestabilita¹⁷¹⁾, of de opvatting van de aanschouwing der ideeën in God¹⁷²⁾, of wel de meening, dat denken en zijn beschouwd moeten worden als wezenlijk één, zijn altijd slechts pogingen geweest van het rationalisme en het idealisme om aan de klem van de tweeheid van subject en object te ontkomen. Het idealisme meent, dat wij tot het ding zelf niet kunnen komen en slechts de voorstelling van het ding bewust hebben. Wij kunnen, zoo zegt men, alleen de gedachte, niet het ding denken. De physiologie der zintuigen wordt te hulp geroepen om dit idealisme steun te geven. En tenslotte poogt men consequent te handhaven, dat de weg der kennis slechts de weg is die eindigt bij onze voorstellingen; en dat wij deze kennis niet op meer ideale wijze kunnen aanwenden dan door ontwikkeling van het zelf, om zoo uitdrukking te geven aan wat de geest, de idee, ons aan objectivering van zichzelf doet verstaan.¹⁷³⁾ In de „Erlebnis”-school treden op die wijze allerlei tendenzen naar voren, die duidelijk maken, dat zelfs de phaenomenologie naar de methode van *Dilthey* of *Scheler*, met haar Hegeliaansch klinkende termen, ten laatste rust op de grondstelling van een synthetische eenheid tusschen geest en stof, welke allengs leidt tot een aanvaarden van de opvatting, dat het

kennend subject zelf uiteindelijk de bron der kennis is.¹⁷⁴⁾ En daarmee is ook de „Erlebnis“-school in feite teruggekeerd tot het standpunt van het oude Rationalisme.

De verhouding tusschen innerlijk beleven en kennen, zooals die in de door ons besproken school wordt geponeerd, is niet alleen, gelijk uit het experimenteel onderzoek bleek, met de feiten in strijd en is hierin niet slechts vrucht van een verouderd Rationalisme, maar berust ook op een onjuiste psychologie, en dat niet alleen ten opzichte van de verhouding subject-object, waarover het straks ge-releveerde experimenteele onderzoek ging, maar ook ten opzichte van de verhouding der functies onderling.

Daarover een enkele opmerking. In elke innerlijke beleving is het emotioneele element primair. Want dat element uit die beleving, dat correspondeert met het object buiten mij, moge al deel uitmaken van mijn ervaringen in algemeenen zin, het is toch van het eigenlijke „Erlebnis“, dat ik bij mijzelf constateer, onderscheiden. De voorstelling is niet zelf „Erlebnis“, gelijk reeds blijkt uit het feit, dat iemand zich onmiddellijk begrijpelijk uitdrukt als hij zegt: een voorstelling gaf mij een „Erlebnis“. Bovendien kan ook niet gezegd worden, dat het object iemand een „Erlebnis“ geeft. Wel kan ik zeggen, dat iemand een innerlijke beleving krijgt in contact met een object, maar deze innerlijke beleving is afhankelijk van talrijke disposities. In de innerlijke beleving beleeft iemand dan ook niet dat eigenlijke object, maar hij beleeft zichzelf. Dit is duidelijk, aangezien de innerlijke belevingen, die wij bij een object ontvangen, gelijk gezegd, afhankelijk zijn van de dispositie, die individueel is en in dat oogenblik tijdelijk.

Daarbij komt nog iets. Al is het waar, dat er een verband bestaat tusschen vroegere belevingen en de beleving van dit moment en wij van een belevingsketen kunnen spreken, dan is dat toch geen andere band dan die tusschen innerlijke belevingen van onszelf van vroeger en die van thans. Iemand kan opmerken, dat het toch mogelijk is, dat een godsdienstige of zedelijke overtuiging, of een verstandelijk inzicht, invloed oefende op het type van een bepaalde innerlijke beleving. Dit ontkennen wij allerminst. Maar in dit geval is er geen sprake meer van een „Erlebnis“-keten, want deze overtuiging is boven het „Erlebnis“ uitgegaan, is deel geworden van onzen persoon, en is voor ons geldend, omdat wij het normatief karakter van de regels, aan welke wij ons met overtuiging onderwerpen, erkennen. In zulke gevallen kunnen wij dus niet meer spreken van een reeks van innerlijke belevingen. Wel is het beleven van contact tusschen norm en beleving naar de emotioneele zijde ook weer zelf als innerlijke beleving te typeeren, maar de effectieve

akte, waarbij wij een zedelijke norm betrekken op een „Erlebnis”, is zelf in haar wezen geen „Erlebnis”, maar akte van ons bewustzijn. Vandaar dat de voorstelling, alsof tenslotte karaktervorming vrucht is van een toestand van evenwicht in de continuïteit van de innerlijke belevingen, onhoudbaar is. Ook om deze reden valt voor de „Erlebnis”-paedagogiek alle grondslag weg.

Wel heel sterk blijkt het, hoe gemakkelijk de „Erlebnis”-paedagogiek een theorie omtrent de beleving als bron der kennis opwerpt, wanneer wij letten op de gegevens, die de kinderpsychologie ons verstrekt. Als voorbeeld wijzen we op een enkel punt.

Door Charlotte Bühler¹⁷⁵⁾ en andere vertegenwoordigers der denkpsychologische richting werd duidelijk aangetoond, dat er ook van een zekere denkakte bij het jonge kind kan worden gesproken. Deze denkakte openbaart de aanwezigheid van een vermogen om te verstaan, van een intellect.

Zij is voornamelijk gericht op de betrekkingen in de buitenwereld. Maar dan zoo, dat het jonge kind nog slechts de meest eenvoudige betrekkingen verstaat, terwijl bij het opgroeien een meer ingewikkelde betrekking kan worden begrepen. Het blijkt nu, dat de intelligentiepraestaties opvoedbaar zijn. Waarbij dan natuurlijk het woorddeel praestaties moet worden onderstreept.

Ook ten opzichte van het hanteeren van de middelen der formeele logica zijn er in de laatste jaren mogelijkheden openbaar geworden — en we denken hier b.v. aan het werk van Kohnstamm en zijn Seminarie — waaruit wel zeer duidelijk blijkt, hoe er „vom Kinde aus” niet is te bereiken wat met opzettelijke opvoeding gemakkelijk gelukt.¹⁷⁶⁾ Natuurlijk beteekent dit niet, dat men het kind iets zou kunnen bijbrengen, dat boven zijn bevattingsvermogen ligt. Maar de vraag is altijd open, in hoeverre kinderlijke praeformaties van onze categoriale ordeningssystemen het kind geschikt maken voor opzettelijk onderricht, dat uitgaat boven datgene wat het kind zelf zou kunnen verwerven.¹⁷⁷⁾ Ondanks het nog niet, althans niet in ieder opzicht, beantwoord zijn van de vraag in kwestie, staat wel vast, dat Kohnstamm gelijk heeft, wanneer hij betoogt, dat geestelijke vooruitgang essentieel vorming is, niet een biologisch rijpingsproces, alsof ieder kind „vom Kinde aus” in zichzelf zich spontaan ontwikkelde tot de normale cultuurhoogte.¹⁷⁸⁾ Vorming veronderstelt overneming door het individu van wat de menschheid in historie en traditie ontvangen heeft. Ware het anders, dan zou de eeneïge tweeling, waarvan de individuen onder verschillende omstandigheden werden opgevoed, toch eenzelfde resultaat aan inzicht en kennis moeten vertoonen, wat, naar gebleken is, niet het geval is.¹⁷⁹⁾ Trouwens ook de innerlijke belevingen kunnen bij

deze eeneiïge tweelingen geheel verschillend zijn tengevolge van milieu en opvoeding, van aanvaarde normen en voorgestelde idealen.¹⁸⁰⁾

Daarbij komt nog iets. Het „Erlebnis” als zoodanig behoeft niet te leiden tot een doelmatige motorische ontlading. Gelijk uit de jongste experimenteele onderzoekingen blijkt, is er een nauw verband tusschen leeren kennen en handelen. Maar de innerlijke beleving zelf brengt het kind dikwijls tot een volkomen nuttelooze energie-verspilling, terwijl deze energie, verbruikt voor een nuttig gerichte motorische ontspanning, het proces van het leeren kennen zou kunnen dienen.¹⁸¹⁾ Dit beteekent natuurlijk niet, dat de spontane motorische reactie altijd zinloos behoeft te zijn. Het beteekent wel, dat de vorming „vom Kinde aus” niet de meest doeltreffende kan zijn en niet die, welke in den meest aangewezen weg tot stand komt.

Niet minder dan de psychologie van het normale kind komt de psychologie van de abnormale kinderen in verzet tegen hetgeen de „Erlebnis”-paedagogiek wil. Wij behoeven nog niet eens te spreken over die kinderen, die bepaald achterlijk of zwakzinnig zijn. Terecht zou ten opzichte van die kinderen kunnen worden opgemerkt, dat hun psychische structuur geen algemeene regels mag geven. Maar wanneer wij denken aan het groote aantal neurasthenische, psychasthenische, neuropathische en licht-psychopathische kinderen,¹⁸²⁾ wanneer wij denken aan de kinderen met minderwaardigheidscomplexen,¹⁸³⁾ met een ietwat hysterischen habitus en aan zooveel meer, die toch in het gewone leven voor normale kinderen gehouden worden, dan moet ons onmiddellijk treffen, dat bij al dezulken de onmiddellijke innerlijke beleving dikwerf veeleer remmend werkt op de persoonsontwikkeling dan stimulerend.¹⁸⁴⁾ Daarbij is bij zulke kinderen het beeld van de werkelijkheid juist tengevolge van het onder invloed van hun licht afwijkende structuur tot stand gekomen „Erlebnis” dikwijls zoo scheef, dat niemand zou wenschen hun „Erlebnis” als bron der kennis aan te zien.¹⁸⁵⁾ En belangrijk is hier, dat bij onderscheiden van deze kindertypen de verteekening van het beeld van de werkelijkheid juist het ergst is, wanneer het gaat over zedelijke vraagstukken, wanneer het gaat over de waarden die juist in paedagogicis den meesten nadruk behoeven.¹⁸⁶⁾ Deze kinderen mogen nu al hier met het oog op de algemeene paedagogiek niet onvoorwaardelijk als bewijzen voor de onhoudbaarheid van een systeem kunnen worden aangevoerd, in feite is het toch zoo, dat er schier geen enkel kind is, dat niet een periode doormaakt, waarin het in zijn reacties niet eenigszins her-

innert aan een of meer van de daareven genoemde typen.¹⁸⁷⁾ Vergeten wij niet, dat het onzuivere „Erlebnis” van het angstige kind, van het eigenzinnige kind, van het hoogmoedige kind, als bron voor de ontwikkeling „vom Kinde aus” genomen, vanzelf een paedagogisch resultaat moet doen bereiken, dat wel heel anders is dan de radicale opvoedingshervormers in hun oppervlakkig idealisme de massa willen suggereeren.¹⁸⁸⁾

En hier zijn wij aan een punt, dat tenslotte voor ons beslissend is. De „Erlebnis”-paedagogiek ziet het kind niet als zondig kind. Het schrikkelijke karakter van de zonde wordt genegeerd. En daardoor is de „Erlebnis”-paedagogiek, hoezeer ze er ook prat op gaat gegroeid te zijn uit de echte, waarachtige levensphilosophie, in wezen door en door vreemd aan het leven. „Het gedichtsel van ’s menschen hart is boos van der jeugd af aan.”¹⁸⁹⁾ Gelijk wij reeds zeiden, laat de „Erlebnis”-paedagogiek het kind niet *de* werkelijkheid beleven, ook niet de werkelijkheid zooals die buiten het kind is, maar het kind beleeft in het „Erlebnis” slechts zichzelf. Doch dan ook niet zichzelf zooals het in zedelijk en godsdienstig opzicht werkelijk is, maar het kind beleeft zichzelf met zijn emoties en zijn zondige neiging als maat aller dingen. Het verheugt zich over zichzelf, maakt zich bedroefd over zichzelf en drukt eigen subjectief beleven aan de werkelijkheid rondom op. Het is niet toevallig, dat op de „Erlebnis”-paedagogiek het odium rust, de theorie geweest te zijn van de Wandervogel-beweging.¹⁹⁰⁾

Trouwens, niet slechts het beeld, dat de „Erlebnis”-paedagogiek geeft van het kind als zedelijk wezen, is totaal onjuist, heel de psychologie der „Erlebnis”-paedagogiek is zoowel op feitelijke als principiele gronden onhoudbaar.

Dat men nu tot deze psychologie kwam, hangt samen met het feit, dat men omtrent het wezen van de voorstelling en van de wijze, waarop wij als kennend subject naderen tot de gekende objecten, in de school van de „Erlebnis”-paedagogiek een onjuiste opvatting had.

Omtrent het wezen van de voorstelling heeft de „Erlebnis”-paedagogiek een onjuiste psychologische opvatting; een onjuist inzicht, zoowel ten opzichte van de feiten als ten opzichte van de achter de feiten liggende theorie. Een voorstelling is de min of meer aanschouwelijk in ons optredende inhoud,¹⁹¹⁾ die niet zooals de gewaarwording of het waarnemingsbeeld op grond van een onmiddellijken prikkel,¹⁹²⁾ maar voornamelijk op grond van reeds voorhanden beelden in het bewustzijn opduikt.¹⁹³⁾ Toch is het niet gemakkelijk zuiver introspectief de voorstelling van de gewaar-

wording of het waarnemingsbeeld als primair, door een prikkel ontvangen inhoud te scheiden. Concreter en meer scherp omlijnd voor ons eigen bewustzijn dan een hallucinatie, ook bewust te onderscheiden van de eidetische waarnemingsbeelden in den zin van *Jaensch*,¹⁹⁴⁾ hebben de voorstellingen toch alle dit eigenaardige, dat ze plaatsvervangende representaties zijn van oorspronkelijk ontvangen inhouden.¹⁹⁵⁾ Maar als zoodanig beleven wij dan ook de voorstelling in onderscheiding van het „Erlebnis”-totaal. Het typische van de voorstelling is echter, dat wij haar altijd weer objectief betrekken. Al weet ik, dat iets mijn voorstelling is, daarom blijft het toch de voorstelling van iets dat ik als object erken. Het is dan ook onmogelijk om over voorstellingen te spreken zonder te denken aan de objecten, waarop deze voorstellingen betrekking hebben.¹⁹⁶⁾

Nu is er in de innerlijke beleving altijd een belangrijk element van subjectief-zijn. Iemand kan angst, smart, vreugde, haat en toorn beleven in de richting van een bepaald object. En al blijft de mogelijkheid van de irradiatie van dat gevoel¹⁹⁷⁾ over de voorstelling van dat object, toch is het ook wel degelijk mogelijk de voorstelling van het object te bewaren, zonder verder aan het „Erlebnis” een bepaalde waarde toe te kennen.¹⁹⁸⁾ Hieruit volgt, dat waar het begin van de kenakte ligt in het waarnemen en voorstellen, deze kenakte vrij kan zijn van de „Erlebnis”-richting, die aanvankelijk ten opzichte van het object door ons werd ervaren. Innerlijke beleving is dus niet de bron der kennis, maar zij veronderstelt de kenakte, gelijk omgekeerd — zooals wij nog nader zullen uiteenzetten — ook de kenakte weer niet functioneert zonder dat wij minder of méér ons bewust zijnde belevingen hebben. In het denken zelf evenwel is het wel degelijk mogelijk de gedachte te beleven en bewust, afgedacht van emotioneele innerlijke belevingen, ook de voorstelling als beleving te hebben. Want de voorstelling zelve — en dit is door de nieuwere denkpsychologie¹⁹⁹⁾ duidelijk aangetoond — is bij mij niet neutraal aanwezig. Wanneer ik spreek over de voorstelling van een wolk, dan denk ik niet maar aan de wolk zonder meer, maar dan is dat denken intentioneel, dan beleef ik een betrekking, b.v. tot den vorm van de wolk, tot de lichtbreking achter de wolk of tot het onweer uit de wolk. Misschien zelfs een betrekking van angst of van aesthetisch aangedaan worden. Alleen nadere uiteenzetting kan dan weer deze betrektingsbeleving van de wolk zelf scheiden.²⁰⁰⁾

Deze betrektingsbeleving, dit intentioneele in de kenakte,²⁰¹⁾ moet echter wel degelijk onderscheiden worden van het „Erlebnis”

in het algemeen, dat ik heb tengevolge van het in aanraking komen met een bepaald object.

Daarbij komt nog iets. Zoozeer kan onze kennende functie vrij zijn van de innerlijke beleving, dat ik mij een object of een situatie kan denken, zonder dat ik daarbij een aanschouwelijke voorstelling, hetzij geheel hetzij ten deele, heb.²⁰²⁾ Men kan den zin van een zin verstaan vóór men zich den geheelen inhoud van den zin heeft voorgesteld. Men weet, dat een woord naar zijn gedachtegehalte ons bekend is (denk aan het z.g. aanklinken van de bekendheidskwaliteit); het is mogelijk, dat men bij het hooren van een bepaald woord weet in welke richting zijn zin ligt, en dat ons onmiddellijk een begrip van logisch hoogere orde als remplaçant van het oorspronkelijk gehoorde woord in de gedachte is, zonder dat wij bewust bepaalde voorstellingen gehad hebben of hebben.²⁰³⁾ Met een woord meenen wij dikwijls meer dan wij ons aanschouwelijk voor oogen stellen.²⁰⁴⁾ Dit alles behoeft allermint te berusten op een zekere innerlijke beleving; kan er ook niet steeds op berusten.

Dit kennen langs dezen weg, bij welke de innerlijke beleving, voor zoo ver wij kunnen nagaan, geen rol speelt, komt nu ook bij kinderen voor.²⁰⁵⁾ En reeds op grond van deze typische structuur in de kenakte is de stelling, dat de innerlijke beleving grondslag is voor het kennen, onhoudbaar.

Maar ook in theoretischen zin en ten principiele hebben wij bezwaar tegen de psychologie, die de „Erlebnis”-theorie vertegenwoordigt. Zooals het idealisme in het algemeen de grens tusschen gedachte en voorstelling uitwischt,²⁰⁶⁾ zoo vereenzelvigt de „Erlebnis”-theorie het object en mijn subjectieve emotioneele beleving. De Diltheyaanse school onderscheidt niet voldoende tusschen de voorstelling van het ding, dat ik ken, en de belevingen, die dit ding mij geeft. Als er een ding is dat kachel heet, dan kan die kachel mij b.v. een beleving van warmte geven. Maar de voorstelling kachel, die ik in mijn bewustzijn heb, geeft mij geen warmte en heeft de eigenschap van het warm-zijn niet. De objecten buiten mij zijn dan ook anders dan de voorstellingen in mijn geest.²⁰⁷⁾ Maar dit beteekent niet, dat ik door deze voorstellingen de objecten niet kan kennen. In de voorstelling zelve zit een element, dat direct naar de werkelijkheid terugwijst. Als voorstelling sluit zij het wezenlijke kenmerk in, zoodat ze die werkelijkheid ideëel representeert. Mijn voorstellingswereld is dus niet de ware wereld, maar is slechts een beeld daarvan in mijn geest.²⁰⁸⁾ De werkelijkheid is dus niet die in mijn geest, maar die buiten mij. Zij is in de voorstelling ideëel gegeven. Om tot kennis der dingen te komen moet ik echter met mijn voorstellingsleven

altijd tot de reële objectieve wereld buiten mij terug. De stoot tot de kennis gaat dus uit van de zinnelijke wereld. Deze werkt in op den menschelijken geest en dringt hem tot actie. ²⁰⁹⁾ Maar natuurlijk, wanneer deze geest werken gaat, werkt hij naar zijn eigen aard. Nu beleeft de mensch als eenheid stellig ook de emoties, die het gekende object hem geeft. Het is niet mogelijk om enkel logisch te functioneeren zóó dat wij op een gegeven oogenblik onszelf losmaken van datgene, wat innerlijke beleving is. ²¹⁰⁾ Maar in ons bewustzijn onderscheiden wij dan toch wel steeds de kennende en de emotioneele akte. ²¹¹⁾ De mensch als levend wezen temidden van de vele objecten en temiden van de schier tallooze momenten en relatiën in den kosmos, is steeds bezig als onverbreekbare eenheid in zijn drie ambten als profeet, priester en koning. ²¹²⁾ Maar dit beteekent niet, dat de kennende profeet afhankelijk zou zijn van den zich wijndenden priester.

Zoo hebben wij reeds gelijktijdig ons eigen standpunt inzake de onderhavige kwestie in principe uiteengezet.

Men leide hieruit evenwel niet af, dat wij met het gesprokene zouden willen zeggen, dat wij terugkeer naar de didactiek, die het kind als een soort leermachine beschouwt, wenschelijk achten. Verre vandaar. De gemechaniseerde begrippen-voorpraterij is, naar wij meenen, lang genoeg het groote gevaar geweest voor de Christelijke opvoeding. Trouwens, het Calvinisme is altijd vijand geweest van intellectua-lisme. Naar het woord van een onzer collega's hebben de historie-schrijvers wel uit de buste van Calvijn de mystieke ader uitgezaagd, maar in den jongsten tijd werd dit bedrijf van meer dan een zijde als falsificatie en mystificatie aan de kaak gesteld. „Waar het Calvinisme ook wortel schoot, sproot onmiddellijk de hem kenmerkende mystiek met verrassing omhoog”. ²¹³⁾ Calvijn is altijd vijandig geweest aan logicisme, evenzeer als aan psychologisme. En geen wonder. Want het Calvinisme zoekt de waarheid en wil die kennen in de leerschool Gods. En tusschen werkelijkheid en waarheid bestaat een zoo innig verband, dat hij slechts de waarheid kent, die ook de werkelijkheid in haar echt werkelijk zijn doorschouwt. Alleen hij kent juist, die in zijn kenrelaties de zijnsrelaties juist geprojecteerd heeft.

Wij erkennen daarbij ook wel degelijk een eenheid van innerlijk beleven en kennen. Maar dan een eenheid, die noch aan de kenakte, noch aan de innerlijke beleving geweld doet. ²¹⁴⁾ Gods orde voor het leven na te speuren, inzonderheid Gods orde voor het zich ontwikkelende kinderleven te verstaan, is de taak der Calvinistische paedologie en paedagogiek.

Merkwaardig is, hoe altijd weer het Westersche denken strandde op de klip van het alles schematiseerende en doodende intellectualisme, of op die van een alles versubjectieveerende en in emotionaliteiten vervluchtigende romantiek. De Calvinistische paedagogiek zal zich voor beide hebben te wachten.

Daartoe dient zij zich los te maken van de rationalistische begrip-verheerlijking, maar evenzeer van een misschien uit reactie geboren angst voor erkenning van de beteekenis van het gewoon verloop van het psychisch proces. Het is mogelijk, dat iemand zoozeer bang is voor romantiek, dat hij meent het leven in een notarieele acte het best te kunnen formuleeren. Daarom moet al dadelijk de groote beteekenis van het intuitieve element in het denken, of wil men het anders uitdrukken, het denken voor zoover het intuïtief is, de volle waarde worden gegeven.²¹⁵⁾ Daarbij dient niet vergeten te worden, dat het contact tusschen kind en opvoeder breeder terrein beslaat, dan alleen maar het gebied van het begrijpen van waarden en het overnemen van traditie.

De beteekenis van de paedagogiek in haar onderscheiden functies, speciaal de beteekenis van den mensch en van de godsdienstige opvoeding, ligt daar, waar er door een persoonlijk contact, door een te beleven tusschenmenselijke relatie, rechtstreeks invloed geoefend kan worden door den opvoeder op het kind.²¹⁶⁾ En nu vinden we hier een belangrijk gegeven, waar onze opvatting weliswaar principieel staat tegenover die van de „Erlebnis”-paedagogiek, maar toch anderzijds ook de groote waarde van de innerlijke beleving aanvaardt. Er moet bij het kind een onmiddellijk innerlijk beleven mogelijk zijn van de waarde, die wij als volwassenen beleven in de waarheid, die wij het kind meedeelen. Door een sympathetisch gevoel — en ten opzichte van dit punt had Scheler in zijn beschrijving van de sympathie-gevoelens²¹⁷⁾ gelijk — moeten wij het kind een indruk geven van datgene wat wij zelven gelooven en liefhebben. Dit brengt dan vanzelf mee, dat wij bij het onderwijs geen behoefte hebben aan een alles analyseerende en doodende intellectualiteit. De laatste leidt er slechts toe, dat het kind uiteindelijk kan zeggen: wat weet ik veel bijzonderheden, die knappe menschen in de natuur hebben ontdekt of uit de historie hebben opgedolven. Het onderwijs moet ertoe leiden, dat het kind den eerbied van zijn onderwijzer beleeft voor de grootheid van Gods werk; dat het niet komt tot bewondering voor zijn eigen knapheid, maar tot aanbidding van de grootheid van Hem, Die alle dingen gewrocht heeft om Zijns Zelfs wille. Dit is natuurlijk ook een „Erlebnis”, maar dan niet een „Erlebnis”, dat als emotionaliteit dienen moet om het kind te brengen tot een subjectieve wereldwaardeering, maar een „Erlebnis”,

dat het kind brengt tot de erkenning van de majesteit van den Allergoogste en tot eerbied voor de orde en de wet, die God aan en in de schepping heeft gegeven.

Voor de practijk van het onderwijs beteekent dit de noodzakelijkheid, zich zoo dicht mogelijk bij het leven aan te sluiten. Calvinistische opvoeding moet radicaal breken met alles wat restant is van door Pestalozzi of Herbart geschematiseerde didactiek. Het is dan ook niet in de eerste plaats de vraag, hoeveel futiliteiten een kind op een admissie-examen voor H.B.S. of gymnasium kan debiteeren. Niet daarnaar moet men de Christelijke school, die het kind gevormd heeft, beoordeelen. De eerste vraag is, hoe wij het kind in de cultuur van het heden in staat gesteld hebben, om, als mensch Gods, belijder te zijn van den Naam des Heeren temidden van de veelheid Zijner werken. Natuurlijk beteekent dit ook niet, dat de opvoeding haar kracht dient te zoeken in het memoriseeren van Bijbelteksten, al is dat op zichzelf voortreffelijk, of in het gemoedelijk praten met het kind, zonder dat werkelijk een echt gedegen kennis aan het kind wordt bijgebracht. Maar het beteekent wel dit, dat een kind b.v. de stijlregels van het Nederlandsch goed moet kennen, zijn taal in correcte spelling goed moet kunnen schrijven, — maar dat het door middel van die taal en dien stijl dan ook kan openbaren wat er leeft in het eigen hart; door middel van dien stijl en die spelling in eigen taal kan uitdrukken datgene, wat het in contact met Gods werk persoonlijk heeft verstaan en beleefd.

Het is dus juist, dat het opstel uitdrukking moet zijn van eigen belevingsinhoud. Dit beteekent nu weer niet, dat daarom apriori veroordeeld is een opstel van een kind, dat een aaneenrijging is van begripsmatige analyses. God heeft het leven zoo rijk gevarieerd gemaakt, dat er ook kinderen zijn — het onderzoek van Binet²¹⁸⁾ wees dat duidelijk uit — die inderdaad hun betrekking tot de werkelijkheid voortdurend uitdrukken in begripsmatige ontledingen. Het bewuste leven van zulke kinderen komt juist tot uitdrukking in zulk een begripsmatige analyse. Er zijn kinderen, die, als ze een object zien, daaraan beleven denkassociaties, die op ons den indruk maken, dat ze alles begripsmatig omschrijven. Behalve uit de proeven van Binet blijkt dit herhaaldelijk uit vragen van kinderen.²¹⁹⁾

Men heeft wel gepoogd den eisch, die ter correctie van het intellectualisme aan de school moet worden gesteld, zoo te formuleeren, dat men zeide, dat men meer Oostersch moest zijn ingesteld. De Westersche kenwijze is die van de alles analyseerende en schematiseerende didactiek, de Oostersche die van de intuïtie en die van het kennen met het hart. Nu meenen ook wij dat er in het algemeen

genomen een fundamenteel verschil is tusschen wat „kennen” heet in Westerschen en wat „kennen” heet in Oosterschen zin. *Kohnstamm* omschreef dat als volgt: ²²⁰⁾

„Het meest gewone Grieksche woord voor kennis, gnosis, duidt aan een „weten omtrent”, een „nauwkeurig op de hoogte zijn van”. Het kennen, dat de Israëliet bedoelt, kunnen wij daarentegen het best weergeven door „in diepe levens-verbondenheid zijn met”.”

Maar al mag het waar zijn, dat de Oostersche wijze van kennen een andere is dan de Westersche pleegt te zijn, evenmin als zulks de bedoeling van *Kohnstamm* was, aanvaarden ook wij de gedachte, dat er in feite tweeërlei kenwijze is en dat men tusschen deze moet kiezen. De Christelijke zielkunde en de Christelijke paedagogiek hebben het zoo te zien, dat de zonde altijd optreedt als factor die breekt, die wat samenhoort uiteenhaalt. Want én wat men de Oostersche én wat men de Westersche zijde van het kenleven noemt, zijn beide eenzijdigheden, brokken. De mensch is een eenheid. En zoodra hij eenzijdig wordt, vervalt hij tot zonde, omdat hij het leven stuk breekt. Want evengoed als het de zonde is van wat men noemt de Westersche kenwijze om de rede te gaan verheerlijken, om begrippen te gaan aanbidden, om als veelweter Gods werk in eindelooze ontleding het leven te ontnemen, is het de zonde van wat men noemt de Oostersche kenwijze, dat men in valsch mysticisme zichzelf vervloeien ziet met den geest van het al, dat men de verscheidenheid tusschen zijn en denken verdoezelt en dat men in zelfverheerlijking aan scheppingsaanbidding en in scheppingsaanbidding aan zelfverheerlijking zich schuldig maakt.

De Christelijke paedagogiek heeft nimmer te vergeten, dat de eenheid van den mensch, zooals hij waarneemt en denkt, gevoelt en waardeert, wil en streeft, nooit mag worden losgelaten.

Dan alleen is zij in staat het woord kennen te gebruiken in den zin, waarin de Schrift het woord in den regel aanwendt. Want al moeten wij uitermate voorzichtig zijn met het beroep op de Schrift voor wetenschappelijke termen, toch moeten wij niet vergeten, dat het woord „kennen” in de Schrift vrij is van Westersch intellectualisme en van Oostersche romantiek. ²²¹⁾

Daarom zoeken wij voor onze kinderen geen kennis die opgeblazen maakt. ²²²⁾ Dat is een in wezen afgodische, menschverheerlijkende veelweterij. Noch ook liefde tot de zwoele mysticistische natuuraanbidding van menschen, die zeggen op te gaan in alle schepsel.

De eenheid van den mensch-opvoeder en de eenheid van den menschild staat bij elke opvoedende akte voorop. Bij de opvoeding is de onderwijzer altijd in relatie tot een „gij”, evengoed als vader en moeder zulks zijn. ²²³⁾ En het kind is, zij het ook in andere, meer

eenheid van mens.

eerbiedige houding, evenzeer altijd in relatie tot een „gij”. De bedoeling van opvoeding en onderwijs kan niet zijn, dat zekere neutrale, doode inhouden uit het volle vat opvoeder of onderwijzer worden overgegoten in het leege vat kind. Steeds moet het zoo zijn, dat uit de levensvolheid van den opvoeder het kind levende levensleiding en levensvervulling ontvangt.

Natuurlijk beteekent dit niet, dat wij niet zouden aanvaarden het bestaan en de beteekenis van de kenakte als zoodanig. Dit is uit het bovengezegde stellig duidelijk. Het kennen heeft een eigen zin, evenzeer als het denken over het gekende. Het kind nu is eenerzijds niet los te maken van het denken, maar anderzijds evenmin los te maken van de totaliteit van de belevingen van de persoonlijkheid. Doch al is hier een isoleering niet mogelijk, dan toch is het wel zoo, dat de levende mensch zich als kennend wezen in eigen betrekking geplaatst weet tot het object. En dat als kennend wezen, dat één is in al zijn functie-activiteit.

Deze eenheid van geestelijke verrichtingen, die berust in de eenheid van onzen persoon, werd ook door J. Woltjer gezien. Zoo sprak hij het uit, dat het kennen altijd min of meer een *persoonlijke betrekking* ten opzichte van het voorwerp der kennis veronderstelt, ook waar dit niet een persoon, maar een ding is. Hij oordeelt dan ook, dat kennen en kunnen bij elkander behooren in het wezen van den mensch. Dat denken en doen samen het leven vormen. En juist daarom critiseerde hij het onderwijs, waarbij men slechts naspreekt wat voorgezegd is. ²²⁴⁾

Zoodra toch de opvoeder zich enkel tot het object wendt om het kind kennis te geven in den zin van de Grieksche gnosis, wil hij heerschen en leeren heerschen met een heerschappij, die het doel heeft in den heerscher, opdat de heerscher heerlijk worde. Op die klip strandt alle natuurlijke menschelijke kennis, die aan de tucht van het Woord Gods is onttrokken, in welken vorm dan ook de zelfverheerlijking zich moge kleeden.

Slechts die opvoeder, die verstaat dat de kenfunctie krachtens de orde Gods den mensch in eigen verband tot den kosmos stelt, verstaat hoe het mogelijk is, dat eenerzijds het levende kind als eenheid in rapport met deszelfs kenakte door hem wordt onderwezen en opgevoed, en dat toch anderzijds dit kind bij zijn leeren kennen door hem moet worden geholpen, zóó, dat het ook iets beleeft.

En nu is door de zonde de harmonie ook tusschen de onderscheiden functies in het menschelijk leven verbroken. Daardoor is er ook tusschen de functies voortdurende vijandschap in plaats van vriendschap. Daardoor is het mogelijk geworden, dat een „Erlebnis”-paedagogiek strijdt tegen een intellectualistische paedagogiek. Daar-

om kampt men om den voorrang van innerlijk beleven of kennen. De Christelijke opvoeding zoekt naar de eenheid der functies, naar de overeenstemming, de samenwerking, de harmonie. ²²⁵⁾ Zij geeft aan alle functies de eere, die haar toekomt, en streeft daarbij naar volmaking van den ganschen mensch.

In de practijk is dit slechts mogelijk, doordat de Christelijke opvoeding niet slechts de opvoeding is door ten volle levende menschen, maar ook een ten volle levende opvoeding is. De Christelijke opvoeding wordt gedragen door de spanning uitgedrukt in het: „om Gods wille”.

Want in het Verbond Gods zijn de kinderen levende kinderen met al hun functies, en de opvoeder heeft het kind des Verbonds voortdurend te leiden voor het aangezicht van den levenden God. En hij zelf wandelt voor Gods aangezicht oprecht, ten volle belevende en dus ook kennende en ook ervarende de grootheid Gods in al Zijn werken.

En zoo komt er vanzelf in de Christelijke opvoeding de eerbied niet alleen voor het groote, voor onweer en aardbeving, maar de eerbied ook voor het schijnbaar kleine, voor de bloeiende bloem en den vliegende vlinder. En waar de eerbied is, daar spreekt de opvoeder en onderwijzer niet over die bloem als over een optelsom van meeldraden en stamper en kelkbladen en bloembladen, maar daar is in de levende eenheid van die bloem de wondere organisatie van het leven zelf, zooals God er dat in legde. En daarbij behooren ook bloembladen en meeldraden, maar ook kleur en glans, ook levensvorm en levensverrichting. En wanneer de opvoeder of de onderwijzer zelf beleeft, innerlijk beleeft, het wonder, waarover hij spreekt, dan vermeedert hij de kennis van het kind bij zijn spreken. Maar zulke paedagogen doen meer; eigenlijk doen zij eerder iets anders. Zij laten dat kind zién, wat Gods werk in deze bloem is. En als het kind het ziet, dan krijgt het ook waarnemingsbeelden, ook voorstellingen, dan leert het ook kennen. Dan gaat het ook denken. Maar niet over de doode stoffelijkheden van het positivisme, noch over de doode begripsmatigheden van het rationalisme, maar over Gods liefde, ook in de bloemen des velds ons geopenbaard. Op deze wijze wordt de kennis een gebonden zijn aan, een zien dat ver boven een intellectualistische analyseering des levens uitgaat. ²²⁶⁾

Zoo sluit zich de paedagogiek ook aan bij de werkelijke gegevens van de kinderzielkunde. Het moet helaas worden gezegd, dat zeer veel van wat in de school van de „Erlebnis”-paedagogiek werd betoogd, moeilijk anders kan worden gequalificeerd dan als fantasie.

Speciaal wat men betoogt over de „Erlebnisse” van het kind is

emotie
+
kennis

dikwijls meer vrucht van een op wijsgeerigen grond gekoesterden wensch dan van gedegen onderzoek naar de werkelijkheid.

Want ten opzichte van de innerlijke beleving van het kind staan een tweetal feiten vast.

a) Ten eerste dit: het kind pleegt zich zijn eigen beleving niet opzettelijk bewust te maken. En de beleving, die het bewust of onbewust heeft, ervaart het niet als subjectieve grootheid, maar als hem toekomende uit het object. Het kind beleeft het niet zoo: „ik ervaar schoonheid „aan” dat object”, maar „dat object is schoon”. Doch tot een soort zelfanalyse komt het kind beneden den twaalfjarigen leeftijd eigenlijk nimmer. Kinderpsychologisch is dit ook wel te begrijpen. Immers beneden dien leeftijd heeft het kind nog niet het vermogen, zichzelf als een soort mikrokosmos te zien; het weet nog niet, dat het zelf heel eigen, van alle andere ervaringen onderscheiden „Erlebnisse” heeft. ²²⁷⁾ De zelfbeschouwing van het kind, voor zoover die beschouwing aanwezig is, richt zich als regel alleen op corporeele hoedanigheden. En wanneer in de praepuberteit de neiging tot nadere beschouwing komt, richt zich die eerder op de uitdrukking dan op de beleving. Het kind begint b.v. met een poging een woordzin te beschouwen, of den zin van een bepaald gebaar te overwegen.

b) Eerst omstreeks het dertiende jaar komt de geschiktheid, ook eigen ervaringen en belevingen aan een nadere analyse te onderwerpen. ²²⁸⁾ Dat dit zoo is, hangt weer samen met het feit, dat het kind vóór dien tijd nog niet het vermogen heeft om uit eenheidsstructuren bepaalde deelen te isoleeren. En deze isoleering van het enkele „Erlebnis” uit de „Erlebnis”-keten is toch noodig, zal het kind in staat zijn zijn eigen innerlijke beleving bewust als bron of middel der kennis te hebben.

Natuurlijk beteekent dit niet, dat het kind geen bepaalde innerlijke belevingen heeft. Maar toch moeten wij aan deze innerlijke belevingen van het kind niet te veel gewicht hechten. Het is waar, dat het kind bij zijn waarnemen en leeren kennen schier steeds emoties heeft. Deze emoties worden door het kind gebonden, zooals gezegd werd, aan het object zelf. Zij hebben ook groote beteekenis in zooverre, dat door deze emoties in het kenleven van het kind bepaalde accenten worden gelegd, zóó, dat het geaccentueerde door het kind gemakkelijker in het geheugen wordt bewaard. Door het emotioneele karakter van deze innerlijke belevingen verkrijgt dus voornamelijk het onderwijs een hulpmiddel om het kind meer blijvende indrukken te geven. ²²⁹⁾ En als zoodanig zijn deze innerlijke belevingen van het kind van groote waarde. De paedagoog, die er geen rekening mee houdt, verstaat zijn werk niet.

emoties
+
kennis

Maar tot deze emoties blijven de „Erlebnisse” van het kind niet beperkt. De kenakte is ook gebonden aan het verkrijgen van wilsimpulsen.²³⁰⁾ Zij wekt in den regel in verband met de ontstane emotie neigingen, of geeft aan neigingen richting. Zodoende werken deze „Erlebnisse” ook karaktervormend.

Maar bij dat al staat toch de invloed van het object buiten het kind op den voorgrond. Het „dat”, dat buiten het kind is, wordt door het kind beleefd als bron van de bewegingen en als oorzaak van den prikkel. Empirisch en experimenteel mist dan ook de gedachte, die aan de „Erlebnis”-paedagogiek ten grondslag ligt, elke vastigheid. Eigenlijk moeten wij nog sterker zeggen: elk waarheidsgehalte. De eenheid der persoonlijkheid, de eenheid der functies door het levende subject, wordt bij onze beschouwing gehandhaafd, maar tegelijkertijd wordt aan ieder der functies eigen zin en wetmatigheid toegekend, zonder dat daarmede gezegd is, dat in het leven ooit eenige functie geïsoleerd zou kunnen worden. Bovendien blijft het zwaartepunt bij onze beschouwing, niet alleen krachtens ons beginsel, maar ook krachtens de door God voor de werkelijkheid van het kinderleven gestelde wetten, liggen in het objectieve, in datgene wat als opvoeding, als levensinhoud, als levenseisch tot het kind wordt gebracht.

En hierbij komt dan nog een tweede belangrijk punt. Het is dit. Het kind beleefd de normen van huis uit allerm minst als subjectief gevonden regelen. Het normale kind vraagt om voorschriften. Dit geldt, zooals *Casimir*²³¹⁾ uitvoerig aantoonde, zelfs van gewone dagelijksche levensverhoudingen. De indeeling van den dag, de indeeling van een uur spelen, de indeeling van een kindervisite, moet in schema, dat wil dus zeggen in het gereguleerd zijn, van de opvoeders worden verkregen, zal het kind niet den dag eindigen in een toestand van volkomen uitputting, in een toestand van zich nameloos vervelen of in een toestand van een soort orgie van dwaasheden, waarbij het kind zelf ook niet gelukkig is.

Maar veel meer geldt dit nog van de eigenlijke normen. Het kind beleefd de aanwijzing van den opvoeder, omtrent wat mag en niet mag, als volkomen vanzelfsprekend. Het kind is zoo aangelegd, dat het dagelijks behoefte heeft aan door ouders en ouderen gestelde uitdrukkingen van algemeen geldende regels. Zóó is het ook te begrijpen, dat bij het kind, dat van nature toch een zondig kind is, zoo gemakkelijk (en helaas wordt daarvan wel eens misbruik gemaakt) de mededeeling, dat God iets verbiedt, het einde is van alle tegenspraak.

Er is bij het kind een zich spontaan wenden tot een algemeen geldige norm. Hieruit is dan ook verklaarbaar, wat wij boven opmerk-

leer 1. wet

leer 2. Erlebnis

ten, dat er, klaarblijkelijk ook volgens de „Erlebnis“-paedagogiek, een groote groep kinderen is, die zich niet houdt aan de door deze paedagogen opgestelde levensdesiderata. Het zijn de kinderen, die een waarde erkennen of ontkennen op grond van het weten, dat iets al of niet waardevol is. ²³²⁾ Men zegt dan wel, dat deze kinderen een onpersoonlijken vorm van waarde-erkenning hebben, maar in feite is juist bij deze kinderen de erkenning van de waarde als objectief volkomen natuurlijk en spontaan. De kinderen, die den z.g. onpersoonlijken vorm van waarde-erkenning hebben, hebben de meer subjectieve instelling, maar een nader onderzoek doet blijken, dat ook bij deze kinderen de schijnbaar subjectieve keuze toch wordt gedragen door een soort algemeene norm. B.v. „ik vind dit mooi, daarom wil ik het hebben“. „Waarom wil je graag iets hebben dat mooi is?“ zoo wordt gevraagd. Het antwoord luidt „Nou, dan zeggen de menschen: wat heb jij een mooi ding“ Ook hier ligt dan weer een poging om de individueele begeerte te gronden op een algemeene waarde-erkenning.

In de structuur van het kinderleven is alzoo de neiging naar het zoeken van kennisnemen van normen. Een zeer typische trek, die zoowel in het gewone spellevens van het kind als in het denkende en beschouwende leven van het kind tot uiting komt en die door de opvoeding „vom Kinde aus“ ten eenen male werd genegeerd.

De verhouding van innerlijk beleven en kennen is voor het bewuste leven van het kind zóó, dat het voor eigen besef steeds in de eerste plaats zich kennend richt tot de buitenwereld; en dan *aan* het gekende, dus objectgebonden, iets beleeft. En bij het kind is de aan al de andere functies verbonden kenakte spontaan zóó gericht, dat het van buiten af, hetzij van de objecten, hetzij van den opvoeder, leiding verwacht. Door de zonde zijn niet zóózeer het leven en het verband van de levensfuncties verbroken, dat het kind in den middellijken weg niet meer toegankelijk zou zijn voor een opvoeding, zooals die overeenkomstig de ordeningen, die God voor het leven heeft gesteld, behoort te zijn.

Wij kunnen thans kort zijn over de beteekenis van de hiervoor ontwikkelde principes voor de didactiek der onderscheiden vakken en voor het schoolwezen. Uit den aard der zaak is bij de z.g. „uitdrukkingsvakken“ het door ons ontwikkelde standpunt in de eerste plaats van belang. Het opstel van het kind moet ons iets zeggen van dat kind zelf. Het kind moet in staat zijn ons iets te vertellen van datgene wat het beleeft, maar dan kennende beleeft of beleefd heeft. Daarom is elke opzettelijke, begripsmatige schematisering, elke uiting van veelweterij in het opstel af te wijzen. Maar

tegelijkertijd dient dit opstel zich te houden aan normen. Niet alleen moet er uitdrukking in dit opstel gevonden worden van normen, maar ook dient dit kind in zijn opstel eerbied te hebben voor regels van taal en spelling; spellinganarchie en spellingwillekeur is niet alleen onpaedagogisch, maar ook in strijd met de behoefte aan regel en orde, die het kind, psychologisch gezien, innerlijk heeft.

Dat het gezegde wel in zeer bijzonderen zin geldt van alle kunst-onderwijs, behoeft niet opzettelijk te worden betoogd.

Bij de z.g. opnamevakken heeft het boven ontwikkelde standpunt ook zijn eigen beteekenis.

Wij willen dit aan het geschiedenisonderwijs kort aantonen.

Het geschiedenisonderwijs op de lagere school mag van zijn keninhoud zeker niet worden beroofd. Maar de geschiedenis is niet een optelsom van jaartallen met feiten. De onderwijzer heeft te bedenken, dat de historie in de eerste plaats een historie is, waarin levende menschen een plaats innemen. Voor onze vaderlandsche historie beteekent dat in de eerste plaats: levende menschen met hun geloof en hun geloofsidealen. Deze figuren uit de historie moeten voor het kind leven. Voor het schoolkind dient de historie in het algemeen en de vaderlandsche historie in het bijzonder, verteld te worden rondom de historische figuren. Maar dan weer niet zoo, alsof de vaderlandsche geschiedenis een aaneenschakeling van verhaaltjes zou zijn of een optelsom van levensgeschiedenissen; de ontwikkeling van het eigen volksbestaan moeten de kinderen onder dat alles zien, voor zoover voor hun kinderlijke bevassing dat mogelijk is. Hoe God tot dusver ons volk geleid heeft, moet het hoofdthema zijn van het vaderlandsche-geschiedenis-onderwijs. Dit nog afgedacht van de vraagstelling, die onder ons eenige bekendheid verkreeg, omtrent de speciale indicaties voor „Gods vinger in de historie”.²³³⁾

Zeer speciale beteekenis heeft de opvatting, welke wij verdedigen, voor het godsdienstonderwijs en de catechese. Het kan niet onze bedoeling zijn in dit verband hierover uitvoerig te handelen. Slechts wijzen we erop, dat ook het godsdienstonderwijs en de catechese steeds verband dienen te houden met de algemeene principia der didactiek. Dit beteekent, dat noch het onderwijs in de Bijbelsche geschiedenis, noch het onderwijs in de geloofsleer en de kerkhistorie, mag worden verlaagd tot een mededeelen van zekere keninhouden. Steeds moeten de onderwijzer en de catecheet zijn de geloovige christenen, die ook bij hun onderwijs leven niet alleen náár, maar ook uit hetgeen ze als geloofsinhoud kennend hebben doorleefd. Maar de geloofswaarheden zijn tevens levenswaarheden. Zoo kan in het godsdienstonderwijs nooit het paraenetisch element ontbreken.²³⁴⁾ De inhoud, die door

de kenakte wordt verkregen, is gebonden aan sympathetisch overgedragen emoties van eerbied, ontzag, bewondering en aanbidding; zij is tevens het uitgangspunt voor wilsimpulsen en voor prikkels tot activiteit. De catecheet heeft bovendien zijn ambtelijke roeping, als levende mensch de verbondskinderen te zien als levende leden eener levende kerk. Niet alsof nu deze verbondspositie der kinderen weer min of meer mechanisch zou vaststaan. Want hoewel het Verbond Gods monopleurisch is, leven er in dat Verbond levende menschen, ook levende kinderen, die bekend gemaakt worden met een relatie, waarin zij in Jezus Christus door den Heiligen Geest staan met den levenden God. Vooral voor oudere kinderen echter is deze relatie niet te onttrekken aan de volle beleving, d.w.z. zij is niet te onttrekken aan de bezinning; en waar in deze relatie de mensch zelf, i.c. het kind zelf, een betrekkingspunt vormt, daar is ook zelfbezinning omtrent het in het geloof zijn vanzelfsprekend gegeven. De vraag omtrent de noodzakelijkheid van de zelfbeproeving aangaande den staat lijkt ons daarom meer discutabel dan zinvol, wijl geen levend christen, daar hij levend mensch is, zich aan deze zelfreflexie, dus aan deze zelfbeproeving onttrekken kan. Tenzij dan dat men opzettelijk deze uit het leven zelf spontaan opkomende behoefte aan, en door de Schrift geëischte neiging tot, zelfbeproeving verdringt, maar dat laatste niet zonder dreiging voor het eigen evenwicht en voor de eerlijkheid en de diepte van het geloofsleven. Immers er bestaat gevaar, dat bij het wegdringen van de spontaan opkomende behoefte aan zelfreflexie, de toevlucht genomen wordt tot een mechanisch kennen, vreemd aan de geloofskennis; en dat de waarachtige geloofsactiviteit, die ook op de innerlijke beleving is gericht, wordt onderdrukt.

Uit het gezegde dient nu te worden afgeleid, dat het niet wenschelijk is bij het godsdienstonderwijs niets van buiten te laten leeren. Zeker, wat naar de oude methode van het verbalisme slechts als een dreun van buiten geleerd was, had weinig waarde. Ook de leerstof, die door het kind moet worden gememoreerd, moet voor het kind zoo veel mogelijk levend gemaakt worden. Maar het is geen bezwaar, dat het kind den vollen inhoud van het geleerde nog niet verstaat. Er zijn dingen, die een kind kan kennen en die het toch telkens dieper en dieper moet leeren kennen. Dit geldt trouwens niet alleen van het godsdienstonderwijs, het is waar voor alles wat geleerd wordt op elk levensterrein.

In de beschouwing van den christen blijven kennen en leven aan elkander gebonden en in elkander vergroeid. *Calvijn* drukte dit aldus uit: ²³⁵⁾

„. . . . Ditzelfde bevestigt ook Johannes met andere woorden, wanneer hij zegt (Joh. 1 : 4), dat het leven, hetwelk van den beginne in het eeuwige Woord Gods was, het licht der menschen was. Want daar het zijn bedoeling is, de bijzondere genade Gods, waardoor de mensch uitsteekt boven de overige levende wezens, te prijzen, toont hij om hem af te scheiden van de groote massa der schepselen, omdat hij geen gewoon leven verkregen heeft, maar een leven, dat verbonden is met het licht der kennis, tegelijkertijd aan, hoe hij naar Gods beeld geschapen is.”

En deze mensch komt, eens gevallen, door de wederbarende werking des Geestes weer tot de eenig ware kennis en tot het eeuwige leven. Want: „Te *kennen* den eeuwigen God, bij Wien de fontein des levens is, en het eeuwige Woord, in hetwelk het leven was reeds in den beginne, dat *kennen* is het eeuwige *leven*.” ²³⁶⁾

A A N T E E K E N I N G E N

- 1 cf. *H. Bavinck*, „Evolutie”, *Verz. Opst.* pag. 110.
- 2 cf. *H. Bavinck*, a.w. 113.
- 3 cf. *R. Eucken*, „Geistige Strömungen der Gegenwart” (1906),
id. „Erkennen und Leben” (1912).
H. Bavinck, a.w. 118.
- 4 cf. *H. Bavinck*, „De overwinning der ziel” (1916).
- 5 cf. *Tb. Litt*, „De Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das
Bildungsideal”, pag. 33 sqq.
- 6 cf. *G. Kneisel*, „Das bildende Erlebnis”, in „Die Erziehung” I 492
sqq. *W. Neubert*, „Das Erlebnis in der Pädagogik”³, 1932, pag. 6—9.
- 7 cf. *G. Kneisel*, a.w. pag. 494.
- 8 cf. *J. Engert*, „Erlebnis und Erlebnispädagogik”, *Lex. d. Päd. d.*
Gegenwart I 653 sqq.
- 9 cf. o.a. *H. Scharrelmann*, „Im Rahmen des Alltags”, 1916,
F. Kühlmann, „Die Kunst der Feder in der Schule”. *Jensen und*
Lamszus, „Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat”, 1910.
F. Hilker, „Kunst und Schule”, 1922.
- 10 Zoo wordt in een populair-wetenschappelijk artikel in de „Völkische
Beobachter” van 28 Augustus 1936 gezegd: „Nur mit wenigen Stich-
worten gestaltet er in seinen Kriegstagebuch die Bilder aus diesem
Feldzug und gibt uns dennoch Erlebnisse, vor denen wir erschauern”.
(Nr. 241, pag. 7, 3e kolom). Het is duidelijk, dat hier „Erlebnis”
beteekent: „ervaring”; iets dat men „meemaakt”, „doormaat”.
- 11 cf. *Groot Woordenboek der Nederlandsche Taal in voce* „beleven”.
- 12 cf. *Gr. Wdb. Ned. T. i.v.* „ervoelen”.
- 13 cf. *Gr. Wdb. Ned. T. i.v.* „doorleven”.
- 14 *J. Gruebner*, „Zur Grundlegung der Schule des Erlebnisses” (*Jahrb. d.*
Oesterr. Leo-Ges.) 1926.
- 15 „Bemerkungen über die Stufenfolge des Unterrichts in den höheren
Schulen”, pag. 7. „Dem Erleben musz die Erzählung so nahe wie
möglich gebracht werden”.
- 16 „Maximen und Reflexionen” (*Gottasche Jubiläumsausgabe*) Bd. 38,
pag. 250 sqq.
- 17 *A. F. T. Vilmar*, „Schulreden über Fragen der Zeit”, 1846, p. 83.
Vilmar wil „Liebe für erlebtes und erfahrenes” bij het kind wekken
en wil het kind geschikt maken, „selbst Lebenserfahrungen zu
machen”.
- 18 *R. Hildebrandt*, „Vom deutschen Sprachunterricht” (1867, 1e druk),

- herdruk 1925, pag. 55, gebruikt ook den term „innere Erlebnisse”.
- 19 *Nietzsche*, „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben”, 1873, Taschenausgabe pag. 199.
 - 20 cf. *E. Brunner*, „Erlebnis, Erkenntnis und Glaube”, pag. 17.
 - 21 cf. *J. Engert*, a.w. 651.
 - 22 cf. *E. Brunner*, a.w. pag. 11 sqq.
 - 23 cf. *E. Brunner*, a.w. pag. 17.
 - 24 cf. *J. Waterink*, „Plaats en methode van de ambtelijke vakken”, 1926, pag. 163 sqq.
cf. *E. Brunner*, a.w. pag. 45.
 - 25 cf. *E. Brunner*, a.w. pag. 19 en 13.
 - 26 cf. *E. Brunner*, a.w. pag. 50 sqq. *G. Wunderle*, „Das religiöse Erleben”, 1922, *J. Engert*, „Studien zur theologischen Erkenntnislehre”, 1926. Speciaal ook: *O. Piper*, „Das religiöse Erlebnis der Schleiermacherschen „Reden” kritisch analysiert”, 1920, en *W. Neubert*, a.w. pag. 18.
 - 27 *W. Gruen*, „Das Werterlebnis, Eine religionspsychologische Studie auf experimenteller Grundlage”, 1924.
 - 28 cf. *G. Kneisel*, a.w. 492.
 - 29 *Comenius* zegt zelf in de voorrede van zijn vrij onbekende werkje „Physicae Synopsis”, dat hij gedurende zijn eerste ballingschap toevallig kennis maakte met de werken van *Vives* en dat hij daarna het „Novum Organon” van *Baco* las, dat hij bewonderde boven alles wat hij kende, ofschoon hij niet in ieder opzicht het met hem eens kon zijn. Op de kwestie van de verhouding tusschen *Comenius* en *Baco* werd reeds de aandacht gevestigd in het tijdschrift „Paedagogium”, X. Oct. 1887. Intusschen verdient dit vraagstuk nadere bespreking.
 - 30 Het feit, dat *Comenius* in zijn „Didactica Magna” zijn pansophische gedachte verbond met ideeën, die verband hielden met het Engelsch empirisme, geeft niemand het recht *Comenius* wegens zijn realistische en dus ook naar de werkelijkheid gekeerde opvatting te zien als empirist. *Comenius’* uitspraak „eerst zaken, dan woorden” is te duidelijk gericht tegen de woordvereering van zijn tijd, dan dat men daaruit iets zou mogen afleiden voor de opvatting, dat hij een bewonderaar zou zijn van een of andere romantiek. *Neubert* in zijn aangehaald werk neemt te veel den schijn aan, alsof *Comenius* inderdaad een soort levensphilosophie naar het model van de twintigste eeuw zou hebben gehuldigd. De diepste gebondenheid van *Comenius* was tenslotte niet die aan een bepaalde opvatting over het drift- en gevoelsleven van het kind, maar *Comenius’* diepste gebondenheid was die aan het Woord van God.
 - 31 *J. J. Rousseau*, „Emile ou de l’Education”, Ed. Flammarion.
 - 32 „Emile”, deel I, pag. 231.
 - 33 Cf. behalve de „Emile” passim, *H. Leser*, „Das pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit”, 1925, *H. Boschmann*, „Die Spontaneitätsidee bei *J. J. Rousseau*”, 1926.

- 34 Cf. H. Lebede, „Locke und Rousseau als Erzieher“, 1912.
- 35 Cf. B. Basedow, „Elementarwerk“ (1774).
- 36 J. H. Campe, „Robinson der Jüngere“ en (met Heusinger) „Braunschweiger päd. Journal“.
- 37 C. G. Salzmann, „Krebsbüchlein“, 1780, „Konrad Kiefer“, 1796, en „Ameisenbüchlein“, 1806.
- 38 Bijzonder duidelijk worden ons de idealen van de Philanthropijnen door het boek van en over K. F. Bahrdt „Geschichte seines Lebens und seiner Meinungen“ (1791). Onomwonden laat vooral dit boek zien, dat men in de kringen der Philanthropijnen welbewust polemiseerde tegen het Christendom.
- 39 W. Diltbey, „Das Erlebnis und die Dichtung“⁶, 1913, pag. 238.
- 40 Cf. W. Neubert, a.w. pag. 8.
- 41 Herders Werke, uitg. Nohl, IV 28.
- 42 Cf. P. Natorp, „Pestalozzi. Sein Leben und seine Ideen“⁵, 1927.
H. Walsemann, „Pestalozzi. Sein Leben, sein System und seine Methoden“, 1926.
- 43 Cf. P. Natorp, „Der Idealismus Pestalozzis“, W. Neubert, a.w. pag. 9. J. Gebhard, „Der Sinn der Schule“, pag. 12.
- 44 Cf. F. Schleiermacher, „Erziehungslehre“, 1849, pag. 422.
- 45 Cf. W. Neubert, a.w. pag. 9.
- 46 J. Waterink, „Inleiding tot de theoretische paedagogiek“ I, 1926/31, pag. 202 sqq.
- 47 Cf. M. Schian, „Die Sokratistik im Zeitalter der Aufklärung“ (1900), pag. 6 sqq. Cf. ook J. P. Miller, „Anweisung zur Katechisierkunst“², 1799, en J. F. C. Graeffe, „Vollständiges Lehrbuch der allgemeinen Katechetik“, 1795.
- 48 Cf. W. Neubert, a.w. pag. 9
- 49 Vooral in zijn „Vom deutschen Sprachunterricht“, Uitg. 1867.
- 50 J. Langbehn, „Rembrandt als Erzieher“, 1890, zestigste(!) druk 1923; en van denzelfde „Aest. Bildung“ in „Lex. der Päd.“ Vergelijk voor Langbehn: F. de Hovre, „Paedagogische Wijsbegeerte“ (Malmbergs Paed. Bibliotheek), 1924, pag. 298 sqq.
- 51 Speciaal voor de *paedagogische* ontwikkeling van het „Erlebnis“-begrip is belangrijk zijn: „Vom Nutzen und Nachteil der Historie“, cf. noot 19.
- 52 Van beteekenis is o.a. een uitspraak als deze:
„Der junge Mensch hat mit seinem Wissen um die Bildung, nicht einmal mit einem Wissen um das Leben, noch weniger mit dem Leben und Erleben selbst zu beginnen. Und zwar wird dieses Wissen um die Bildung als historisches Wissen dem Jüngling eingeflößt oder eingeührt d.h. sein Kopf wird mit einer ungeheuren Anzahl von Begriffen angefüllt die aus der höchst mittelbaren Kenntnis vergangener Zeiten und Völker, nicht aus der unmittelbaren Anschauung des Lebens, abgezogen sind.“ „Vom Nutzen und Nachd. d. Hist.“ Werke, (Taschenausg.), Dl. II, pag. 199.

- 53 A. Jensen und W. Lamszus, „Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat“, pag. 16 sqq.
- 54 Cf. R. Kroner, „Von Kant bis Hegel“ (Grundr. d. phil. Wissensch. herausg. Fr. Medicus I) 1921. E. Cassirer, „Das Erkenntnisproblem in der Philosophie und Wissenschaft der neueren Zeit“ (Band III Die nach-Kantischen Systeme), 2e dr. 1923; cf. ook J. Ebbinghaus, „Relativer und absoluter Idealismus“, 1910, en N. Scholz, „Die Bedeutung der Philosophie Hegels für das philosophische Denken der Gegenwart“, 1921.
- 55 Cf. W. Windelband, „Die Erneuerung des Hegelianismus“, 1910. „Geschichte“ 519 sqq.
- 56 Cf. H. Rickert, „Die Philosophie des Lebens“, 1920, pag. 47. Cf. ook Zeitschr. f. Theol. u. Kirche 1921 I (Schultz, „Wesen und Begründung der Religion bei Dilthey“).
- 57 W. Dilthey, „Wesen der Philosophie“, 1907, pag. 39. „Weltanschauung und Analyse des Menschen seit Renaissance und Reformation“, 1914, pag. 243, 497.
- 58 W. Dilthey, „Weltanschauung“ 499; „Einleitung in die Geisteswissenschaften“, 1883, pag. 39 sqq., 170 sqq., „Typen“ 10 sqq.
- 59 W. Dilthey, „Wesen der Phil.“ pag. 47.
- 60 Cf. Schultz, a.w. 23.
- 61 Cf. verder mijn „Inl. t. d. theor. paed.“, I 63 sqq.
- 62 Heinz Heimsoeth, „Die sechs grossen Themen der abendländischen Metaphysik“, cf. ook: Auberlen, „Die Theosophie Oetingers“, 1847, speciaal pag. 43 sqq.
- 63 „Gottesreich und Bund in der älteren protest. Theol., insbesondere bei Coccejus“, 1922.
- 64 In een bespreking van het boek van H. Grimm: „Goethe“ onder den titel: „Ueber die Einbildungskraft der Dichter“, Zeitschr. für Völkerpsychologie, Bd. X, 1878, pag. 43.
- 65 H. Bergson, „Essais sur les données immédiates de la conscience“, 1899; „Matière et mémoire“, essai sur la relation du corps à l'esprit“, 1898; „Evolution créatrice“, 1907.
- 66 G. Simmel, „Der Konflikt der modernen Kultur“, 1918.
- 67 Cf. Neubert, a.w. 11.
- 68 Volledigheidshalve merken we op, dat er tegen de „Erlebnis“-gedachte en de „Lebensphilosophie“ ook wel zeer duidelijke stemmen zich verhieven. We wijzen b.v. op het daareven geciteerde werk van H. Rickert, „Die Philosophie des Lebens“, 1920, 2e dr. 1921, en F. Münch, „Erlebnis und Geltung“, Erg.-Hefte zur Kantstudien, 1913.
- 69 W. Stern „System des kritischen Personalismus“ (1906—1924); cf. ook: A. Messer, „Deutsche Wertphilosophie der Gegenwart“, pag. 190.
- 70 Cf. A. Messer, a.w. pag. 190, 198.
- 71 Cf. vooral Bnd. III van het daareven genoemde werk „Wertphilosophie“, 1924.

- 72 Van de grootste beteekenis is voor ons doel een opstel in „Vom Umsturz der Werte”, deel II, „Versuche zu einer Philosophie des Lebens”. *Scheler* noemt deze philosophie „eine Philosophie aus der Fülle des Lebens heraus” (Umst. d. W. II, pag. 144). „Aber es ist nicht jenes ganz verschiedene „Leben”, das sich im *Erleben* selbst . . . unmittelbar erschlieszt . . . Aber eben dies . . ., was sich in diesem *Erleben* unmittelbar vor uns auftut an *Gehalten*, all das, was *im* Denken und Anschauen der Welt, was *im* Wollen, Wirken und Leiden an den Widerständen, in denen sie sich dem Wollenden, Wirkenden, und Leidenden allein verrät, was in den Bewegungen der Liebe und des Hasses von Welt, Mensch, Gott, Weib, Kunst usw. uns an *Gehalten*, an Werten, an Sinneinheiten entgegenblitzt, was *im* Beten, *im* Ahnen und Glauben sich uns an neuen religiösen Welten und Werten erschlieszt . . ., was also in diesem unmittelbarsten und dichtesten Verkehr mit All und Gott sich vor uns hinzustellen Miene macht . . . — das Ganze möglicher Welt, sofern es so und nur so gegeben ist, dies sei der „Gehalt” der neuen Philosophie” (UW II 144 f). Nietzsche „brachte . . . in das Wort „Leben” den tiefen Goldklang, den es seitdem besitzt”. (Ib. 145).
- Cf. *H. de Vos*, „Het Godsdienstig kennen volgens Max Scheler”, 1927, pag. 33.
- 73 Cf. *J. Engert*, a.w. pag. 652.
- 74 Cf. *J. Engert*, a.w. pag. 652.
- 75 *M. Scheler*, behalve het in noot 72 genoemde werk „Schriften zur Soziologie und Weltanschauungslehre” (1923/24); „Vom Ewigen im Menschen”², 1923; en „Die transzendente und die psychologische Methode”², 1922.
- 76 Cf. *H. de Vos*, a.w., pag. 35 sqq.
- 77 *M. Scheler*, „Die Wissensformen und die Gesellschaft”, pag. 160 sqq.
- 78 *M. Scheler*, „Vom Ewigen im Menschen”, pag. 87.
- 79 *M. Scheler*, „Umst. d. Werte” I, pag. 111, 124.
- 80 *M. Scheler*, „Vom Ewigen im M.”, pag. 89 sqq.
- 81 Cf. *H. de Vos*, a.w. pag. 87.
- 82 Zie voor een critiek op Scheler o.a. *E. Troeltsch*, „Der Historismus und seine Probleme”, 1922, pag. 603—616; *G. Heymans*, „Die Gesetze und Elemente des wissenschaftlichen Denkens”, 1923, speciaal pag. 70—75, 101 sqq:
- 83 Het kan niet onze taak zijn, de opvattingen van *Spranger* hier breed te bespreken. Zijn in den tekst bovengenoemd boek is algemeen bekend, en heeft veel verdere strekking dan het verband van ons betoog gaat. We dienen hem slechts te noemen in zóóverre als zijn optreden beteekenis gehad heeft voor den inhoud van het begrip „*Erlebnis*”.
- 84 Dit beteekent natuurlijk niet, dat er onder hen, die tot de „*Erlebnis*”-school gerekend kunnen worden, eenstemmigheid bestaat ten opzichte van den zin van *het begrip*. Het zijn en de zin van het

begripsmatige wordt b.v. door Dilthey en Bergson onderscheiden beoordeeld. Voor Bergson is veel meer dan voor Dilthey het begrip een noodzakelijk kwaad.

85 Cf. noot 69 en 70.

86 Natuurlijk zeggen we hiermede niets over de waarde van de phaenomenologie als methode. Wel stellen we voorop, dat het noodzakelijk is de „begrippen” uit de phaenomenologische school, door deze school zelf langs den phaenomenologischen weg omschreven, langs eenzelfde weg te omschrijven en te „deuten”. Trouwens juist bij de begripsbepaling en de zinbepaling omtrent een in den mensch zich afspelend geestelijk proces is de phaenomenologie een methode, die *mede* met andere toepassing verdient. Dat deze methode steeds een subjectief karakter heeft, is waar; maar ten opzichte van de geestelijke wetenschappen geldt dit bezwaar steeds; (Cf. A. Kuyper, „Encycl. der H. Godgeleerdheid”, II, 41, 46) al gaan in deze subjectieve elementen de geestelijke wetenschappen niet óp (cf. A. Kuyper, a.w. II pag. 49). Het is dan ook *onbillijk*, om met Brunner van de phaenomenologische methode te spreken als volgt:

„Auch die Episode *Hegel* macht darin keine Ausnahme. Ist doch seine Phänomenologie nichts anderes als gleichsam der Seelenroman, die Autobiographie des Menschegeistes als Ganzen. Die Romantik mit ihrem geschichtlichen und psychologischen Interesse bot auch der Theologie und durch sie der Religion die Möglichkeit, dem Ansturm naturalistischen und empiristischen Denkens im letzten Jahrhundert standzuhalten.” E. Brunner, a.w. pag. 17.

87 In hoofdzaak kunnen we ons ten dezen aansluiten bij de meer-genoemde studie van Neubert. De bezwaren door W. Lebmann in zijn „Der Erlebnisgedanke und seine pädagogische Auswertung”, 1927, tegen deze opvatting ingebracht, schijnen ons niet steekhoudend. Immers nimmer mag een phaenomenologische benadering eener belevingsrealiteit beschouwd worden als een totale begripsmatige uitputting dezer realiteit; het woord phaenomenologie zegt het zelf reeds; bovendien kan het ontdekken van méér zijden aan een zaak belangwekkend zijn, maar daarmee worden vorige ontdekkingen niet te niet gedaan.

88 Cf. W. Dilthey, „Ges. Schriften”, Bnd. VI, pag. 313 sqq.

89 Cf. W. Dilthey, „Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften”, 1910, pag. 47 sqq. D. noemt hier „die Begriffe”: „Abkömmlinge von Erleben und Verstehen”.

90 Cf. W. Dilthey, „Ges. Schriften”, VI, pag. 314.

91 Dat Stern de filosoof van de Indps. wordt genoemd, is dan ook juist. Zie hier verder Bavinck-Kuypers „Inleiding in de Zielkunde”², 1935, pag. 331 sqq., R. Dreikurs, „Alfred Adler's Individualpsychologie” (Ned. vert.) z.j., pag. 25 sqq.

92 W. Dilthey, „Ges. Schr.”, VI pag. 314.

93 W. Dilthey, „Ges. Schr.”, V pag. 203.

94 W. Dilthey, „Ges. Schr.” V pag. 172, VI pag. 117.

- 95 W. Diltbey, „Ges. Schr.", VI, pag. 3, 17.
- 96 W. Diltbey, „Das Erlebnis und die Dichtung", pag. 199.
- 97 W. Diltbey, „Ges. Schr.", V, pag. 225.
- 98 Cf. W. Neubert, a.w. pag. 14.
- 99 W. Diltbey, „Ges. Schr.", VI, pag. 73.
- 100 W. Diltbey, „Ges. Schr.", V, pag. 217, 177.
- 101 W. Diltbey, „Ges. Schr.", VI, pag. 301.
- 102 Zoo b.v. W. Neubert, a.w. pag. 15.
- 103 W. Diltbey, „Ges. Schr.", VI, pag. 316.
- 104 W. Diltbey, „Ges. Schr.", VI, pag. 315 sqq.
- 105 Cf. W. Neubert, a.w., pag. 15. W. Diltbey, „Aufbau der geschichtlichen Welt", pag. 12.
- 106 Cf. J. Engert, a.w. pag. 651. W. Neubert, a.w. pag. 16.
- 107 Cf. E. Kraus, „Geschehnis und Erlebnis", 1930, en Id. „Das Problem der Individualität", herausg. Brugsch und Lewy I, 1926.
- 108 W. Diltbey, „Wesen der Phil.", pag. 32, 35 sqq. „Aufbau", pag. 68, 103 sqq.
- 109 W. Diltbey, „Einl.", pag. 491.
- 110 Cf. J. Engert, a.w. 651, 653 sqq.
- 111 W. Diltbey, „Wesen der Phil.", pag. 39, 47.
- 112 Cf. J. E. H. J. Hoogveld, „De nieuwe wijsbegeerte", 1915, pag. 42. W. Seidemann, „Die allgemeine Psychologie der Gegenwart und ihre pädagogische Bedeutung", 1920, pag. 215, 220 sqq.
- 113 Cf. voor critiek verder Hoogveld, a.w. speciaal pag. 93 sqq., 122 sqq.
- 114 W. Diltbey, „Ges. Schr." VI, pag. 128, 136; „Das Erlebnis und die Dichtung", pag. 236; zeer duidelijk in laatstgenoemde plaats: „Die ganze Modulation des Seelenlebens, die leisen Uebergänge in ihm, die Kontinuität in seinem Ablauf werden so durch den Ausdruck dem Verständnis zugänglich gemacht".
- 115 Cf. Ch. Bühler, „Der Erlebnisbegriff in den modernen Kunstwissenschaften", 1924; J. Engert, a.w. 653 sqq., A. Vetter, „Die Formung der Erlebnisse in der Zeit", in „Ganzheit und Struktur" (Festschrift z. 60. Geburtstage Felix Kruegers), Neue Ps. St. XII. 2. pag. 97 sqq.
- 116 Cf. W. Neubert, a.w. 18 sqq. H. Höffding, „Erlebnis und Deutung", 1923.
- 117 Zie voor een scherpe critiek op de gedachte der z.g. onmiddellijkheid van de „Erlebnis"-kennis ook J. E. Heyde, „Erkenntnis und Erlebnis, Rationalismus und Intuitionismus", Philosophie und Leben, 1926. Heft 3 sqq.
- 118 Cf. J. Engert, a.w. pag. 652.
- 119 Cf. noot 9.
- 120 T. Götze, „Das Kind als Künstler", 1898.
- 121 F. Hilker, „Kunst und Schule" (Entschiedene Schulreform) 1922.
- 122 Cf. noot 49.
- 123 Cf. K. Lange, „Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend", 1893. E. Linde, „Persönlichkeitspädagogik", 1897. H. Wolgast,

- „Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung“, 1903. Cf. ook verslag van de „Reichsschulkonferenz“, 1921, pag. 893 sqq.
- 124 *Th. Litt*, „Geschichte und Leben“, 1918.
- 125 *Fr. Koblrausch*, „Bemerkungen über die Stufenfolge des Unterrichts in den höheren Schulen“, 1818, pag. 7 sqq.
- 126 Cf. *E. Weniger*, „Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts“, 1926. *U. Peters*, „Methodik des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen“, 1928.
- 127 Cf. *W. Neubert*, a.w. pag. 33.
- 128 Cf. *H. Nobl*, „Die Geschichte in der Schule“, *Pädag. Zentralblatt*, IV, 1923.
- 129 Cf. *F. A. Beck*, „Geistige Grundlagen der neuen Erziehung. Dargestellt aus der nationalsozialistischen Idee“², 1933, pag. 168 sqq, 205 sqq.
- 130 *S. Kawerau*, „Soziologischer Aufbau des Geschichtsunterrichts“, 1921.
- 131 Cf. *W. Neubert*, a.w. pag. 134.
- 132 *K. Herwagen*, „Der Geschichtsunterricht in der christlichen Volksschule und seine psychologische Grundlage“, 1922.
- 133 *E. Linde*, „Die Muttersprache im Elementarunterricht“, 1922.
- 134 Cf. *E. Linde*, a.w. pag. 20. Cf. ook *L. Weisgerber*, „Muttersprache und Geistesbildung“, 1929, en: *A. Pommer*, „Das Erlebnis der Sprachform“ in „*Freie Volksbildung*“, Jrg. 1931.
- 135 *K. Linke*, „Deutsche Sprachlehre“, 1921. Cf. ook *Id.* „Die Sprache des Kindes als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache“, 1921.
- 136 Cf. *F. Niebergall* und *R. Emlein*, „Der neue Religionsunterricht“, I-III, 1926.
- 137 *R. Kabisch*, „Wie lehren wir Religion?“ (6e dr. van *H. Tögel*) 1923.
- 138 *R. Kabisch*, a.w. pag. 23 sqq.
- 139 *R. Kabisch*, a.w. pag. 32 sqq.
- 140 *F. Niebergall*, „Praktische Theologie“, 1918, I pag 36 sqq.
- 141 Cf. *F. Jansberg*, „Religionsunterricht. 80 Gutachten.“ 1906. *W. Kluge*, „Religion und die weltliche Schule“, 1924.
- 142 *G. Bohne*, „Die religiöse Entwicklung der Jugend in der Reifezeit“, 1922.
- 143 Cf. *W. Neubert*, a.w. pag. 43 sqq.
- 144 Cf. *F. Karsen*, „Die neuen Schulen in Deutschland“, 1925, pag. 162 sqq.
- 145 *H. Blüher*, „Wandervogel. Geschichte einer Jugendbewegung“, 1919.
- 146 *O. Wyneken*, „Schule und Jugendkultur“, 1919; en: „Der Kampf für die Jugend“, 1919.
- 147 *H. Lietz*, „Die ersten drei deutschen Landerziehungsheime“, 1918.
- 148 *F. Karsen*, „Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme“, 1923. En: „Pädagogik deines Wesens. Gedanken der Erneuerung aus dem Wendekreis.“, herausg. *F. Jöde*, 1920.
- 149 Cf. *F. Hilker*, „Deutsche Schulversuche“, 1924.
- 150 *F. Petersen*, *Schulreform Bücherei* No. 8, pag. 47.

- 151 Cf. F. Jöde, a.w. pag. 59.
- 152 Cf. F. Gürtler, „Triebgemäßer Erlebnisunterricht“, 1924. H. Wurtz, „Das Oskar-Helene-Heim in Berlin-Dahlem“, bij Karsen a.w. pag. 64 sqq. H. Wilker, „Der Lindenhof“. Het eerste boek heeft betrekking op jonge mensen, die gevaar loopen te mislukken, het opstel op lichamelijk gebrekkigen, het derde boek op voogdijkinderen.
- 153 Cf. G. Kneisel, a.w. pag. 144 sqq.
- 154 Cf. H. Spener, „Education, Moral and Physical“, 1896. En *idem* „Essays in Education“ 7, 1901, pag. 43 sqq., 152 sqq.
- 155 Cf. W. Neubert, a.w. pag. 41. Van R.K. zijde is in dit verband interessant: R. Guardini, „Liturgische Bildung“, 1924.
- 156 Cf. G. Kneisel, a.w. pag. 492 sqq.
- 157 Cf. J. Engert, a.w. pag. 653.
- 158 Cf. W. Gruehn, „Das Werterlebnis“, 1924, speciaal pag. 207 sqq.
- 159 Cf. J. Engert, a.w. *ibid.*
- 160 F. Karsen, cf. noot 144 en 148.
- 161 H. Gaudig, „Auf dem Wege zur neuen Schule“, 1920. Cf. O. Scheibner, „Zwanzig Jahre Arbeitsschule, in Idee und Gestaltung“, 1928.
- 162 W. Tepp, „Die neue Schule“, 1924.
- 163 Cf. W. G. Gerst, „Gemeinschaftsbühne und Jugendbewegung“, 1924, pag. 18 sqq.
- 164 A. Holfelder, „Das Ende der normativen Pädagogik“, „Internationale Zeitschr. für Erziehung IV, I, 1935, pag. 5 sqq.
- 165 Cf. G. Simmel, „Der Konflikt der modernen Kultur“, 1918.
- 166 Cf. W. Neubert, a.w. pag. 9/10.
- 167 W. Dilthey, „Ges. Schr.“ VI 313, 315 sqq.
- 168 Cf. J. Engert, a.w. pag. 654 sqq.
- 169 Cf. H. Bavinck, „Ger. Dogm.“², I pag. 215 sqq.
- 170 De theorie van Geulinx, cf. Bavinck a.w. t.a.p.
- 171 Leibniz, „Nouveaux essais sur l'entendement humain“, I.ch.I. bij Bavinck t.a.p.
- 172 Malebranche, cf. Bavinck t.a.p.
- 173 Cf. W. Windelband, „Geschichte der Philosophie“¹⁰, pag. 478 sqq.
- 174 Cf. W. Dilthey, „Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften“, 1910, pag. 47 sqq.
- 175 Ch. Bühler, „Das Seelenleben des Jugendlichen“⁵, 1929.
Id. „Ueber Gedankenentstehung“ (Ztschr. für Psychologie, 1918).
- 176 Cf. Ph. Kohnstamm, „De beteekenis der psychologie voor de didactiek bij het Nijverheidsonderwijs“, 1936.
- 177 Cf. Ph. Kohnstamm, „De formeele logica en het kinderlijke denken“, 1934.
- 178 Cf. Ph. Kohnstamm, „De beteekenis der psychologie voor de didactiek bij het Nijverheidsonderwijs“, 1936.
- 179 Cf. J. Waterink, „Erfelijkheid en Opvoeding“, 1935, pag. 11 sqq.
- 180 Cf. Job. v. d. Spek, „Erfelijkheid en milieu als sociologisch vraagstuk“, Paedagogisch Tijdschrift voor het Christelijk Onderwijs, 1933/34, pag. 197.

- 181 Natuurlijk bedoelen wij hier niet, dat de spontane bewegingen van het kind in zichzelf zinloos of doelloos zouden zijn. Integendeel. Ook onbewust is het kind dikwijls in staat om op volkomen natuurlijke wijze zich motorisch te oefenen. Ook al beseft het kind niets van den samenhang tusschen eigen motorische activiteit en de totaal-activiteit van het psychisch leven, deze samenhang is er toch veel vaker dan men denkt. Over de noodzakelijkheid van dezen samenhang behoeven wij in den laatsten tijd zeker niet te spreken. Wellicht niet ten onrechte spreekt *F. Roels*, „Handboek der Psychologie” I, 1934, pag. 88 sqq. over de scheppende functie der motoriek. Van allerlei voorwerpen, die hanteerbaar zijn, heeft het kind in de waarneming sensorimotorische structuren, zoo zelfs dat het motorisch karakter sterk geaccentueerd is. Cf. *F. Roels*, a.w. pag. 94 sqq. Wij hebben zoowel sensorimotorische waarnemingsstructuren als sensorimotorische voorstellingsstructuren, en deze dienen heel den opbouw van ons kennende leven. Het is hier niet de plaats om op deze dingen breder in te gaan. Maar er zijn ook motorische ontladingen, juist bij kinderen, welke hun zin niet hebben in den opbouw van het kennende leven of in den opbouw van eenige levensfunctie, maar die veel meer dienst doen óf als uitdrukking van innerlijke emotie (en dán is het niet zoo erg), óf als middel om, wanneer het kind in een impasse is, een explosie te accentueeren, of zelfs als middel om de verlegenheid en het gebrek aan anderen uitweg te bedekken. Nog erger wordt het, wanneer kinderen bepaalde bewegingen in een soort gewoontevorming gaan frequenteeren. In zulk een geval is de motorische actie weinig anders dan een nerveuze ontlading. Dit komt bij kinderen, vooral bij neurasthenische kinderen en dergelijke, zeer dikwijls voor, en duidt op een energieverspilling, die het proces eerder remt dan dient.
- 182 Cf. *E. von Düring*, „Psychische Grenzzustände bei Kindern und Jugendlichen”, 1928.
- 183 Cf. *A. Kuypers*, „Het onbewuste in de nieuwere paedagogische psychologie”, 1931, pag. 100 sqq.
- 184 Cf. *A. Kuypers*, a.w. pag. 142 sqq.
- 185 Cf. *J. Waterink* en *R. Vedder*, „Enkele gevallen van thymogeen mutisme bij zeer jonge kinderen en hun behandeling”, *Psychiatrische en Neurologische Bladen*, Jaargang 1935, No. 6.
- 186 Cf. *I. Klug*, „Kriminalpädagogik”, 1930, pag. 22 sqq.
- 187 Cf. *E. A. D. E. Carph*, „Conflicten van het kinderleven”, 1934.
- 188 De onmogelijkheid om angstige, eigenzinnige, koppige kinderen, enz. naar het systeem van de „Erlebnis”-paedagogiek op te voeden, springt voor iedereen in het oog, behalve misschien voor diegenen onder de optimistische paedagogen, die met Adler aanvaarden, dat ten slotte iedere angst of iedere abnormale reactie ontstaan is uit een levenservaring, of die met Künkel oordeelen dat de ik-zuchtige functie in wezen door het leven zelf aan het kind is gegeven.

- Cf. F. Künkel, „Einführung in die Charakterkunde“, 1928, pag. 27 sqq.
- 189 Gen. 8 : 21.
- 190 Cf. noot 145. Bekend is, dat de Wandervogelbeweging tenslotte ondergegaan is in een situatie, over welke men in kringen der paedagogen het liefst zoo weinig mogelijk spreekt.
- 191 Cf. K. Koffka, „Zur Analyse der Vorstellungen und ihrer Gesetze“.
- 192 J. Lindworsky, „Wahrnehmungen und Vorstellungen“ in „Zeitschr. für Psychologie“, Bd. 80, 1918.
- 193 A. Wreschner, „Methoden zur Analyse der Vorstellungen und des Gedächtnisses“ („Handbuch der biol. Arbeitsmethoden“), Abr. VI 1925.
- 194 E. Jaensch, „Die Eidetik und die typologische Forschungsmethode“ 2 1927.
- Cf. B. W. Switalski, Art. „Vorstellung“ in Lex.d.Päd. d. Gegenwart, 1932.
- 195 Cf. J. Waterink, „Hoofdlijnen der zielkunde“, 1934, pag. 54.
- 196 Cf. H. Bavinck, a.w. I 225.
- 197 Cf. J. Waterink, „Hoofdlijnen der Zielkunde“, 1934, pag. 121 sqq.
- 198 Cf. B. W. Switalski, a.w. pag. 1250.
- 199 Cf. O. Külpe, „Ueber die moderne Psychologie des Denkens“ (Int. Monatsch. f. Wissensch., Kunst u. Technik, 1912). W. Geyser, „Einführung in die Psychologie der Denkvorgänge“, 1923.
- 200 K. Marbe, „Experimentelle Untersuchungen über das Urteilen“, 1923.
- 201 K. Bühler, „Tatsachen u. Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge“, (Archiv), 1907. H. Messer, „Experimentell-psychologische Untersuchungen über das Denken“ (Archiv), 1906.
- 202 Cf. M. Honecker, „Das Denken“, 1925. K. Bühler, „Die geistige Entwicklung des Kindes“ 5, 1929. B. W. Switalski, a.w. t.a.p.; cf. W. Hansen, Art. „Denkpsychologie“ in Lexikon Päd. d. Gegenwart I 486, J. Lindworsky, „Das schlussfolgernde Denken“, 1916.
- 203 O. Selz, „Die Gesetze des geordneten Denkverlaufs“ I en II (1913—1922). F. Krueger, „Komplexqualitäten, Gestalten und Gefühle“, 1926. G. E. Müller, „Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit und des Vorstellungsverlaufes“, 1911, en *Id.* „Komplex und Gestalttheorie“, 1923.
- 204 Dit „meer meenen“ hangt — dit kan niet worden ontkend — *dikwijls wel* weer samen met een innerlijke beleving of met een levenservaring. Onbewust associeeren wij b.v. met een bepaalden naam een persoon van dienzelfden naam dien wij kennen.
- Bij een onderzoek verkregen wij b.v. het resultaat, dat drie personen ten opzichte van den naam Mientje geheel verschillende waardeering hadden. Voor den een was de naam Mientje een naam, die herinnerde aan iets vriendelijks, aan iets prettigs. Bij nader onderzoek bleek, dat de betrokkene als zestienjarige jongen een aardig meisje gekend had dat Mientje heette. De volgende vond Mientje een verschrikkelijken naam. „Mientje doet je denken aan iets mie-

serigs, iets naars". Bij navraag bleek, dat zijn ouders een dienstbode gehad hadden, toen hij zelf ongeveer tien jaar oud was, die zeer houderig en mager was, een onaangenaam humeur had en bovendien scheel was. De derde vond, dat de naam Mientje duidt op iets kattigs. „Mientje, dat is de naam voor een meisje in fluweel gekleed, maar met scherpe nageltjes". Bij nader onderzoek bleek hij zich uit zijn jeugd geen meisje met den naam Mientje te herinneren. Een der familieleden bracht hem echter in herinnering, dat zijn ouders in zijn kinderjaren een poes gehad hadden, die luisterde naar den naam Mientje. Zoo zijn ook in de duiding van een eigennaam allerlei levenservaringen.

Ook daar geldt dan, dat men met het woord eigenlijk meer meent dan in het woord zelf ligt. Maar aanschouwelijk stelde men zich de eigenlijke oorzaak van de typische betrekking, die het woord had, niet voor.

Het is echter *niet steeds* noodig, dat de „meening", de „zin", de „duiding" van een woord berust op een vroegere innerlijke beleving. Het is ook mogelijk, dat inzicht en dat kenverbanden dergelijke duidingen te voorschijn roepen. Wanneer b.v. bij woorden als „almachtig", „alomtegenwoordig" onmiddellijk denkverbanden ontstaan, beteekent dit niet, dat aan deze denkverbanden een innerlijke beleving primair ten grondslag ligt.

205 Cf. O. Kroh, „Die Psychologie des Grundschulkindes" ⁶, 1930. Verder de in noot 193, 195 en 199 aangehaalde literatuur.

206 Cf. H. Bavinck, a.w. I 214 sqq.

207 Cf. H. Bavinck, a.w. I 224 sqq.

208 Cf. B. W. Switalski, a.w. 1252.

209 Cf. A. Kuyper, a.w. II pag. 88 sqq., V. Hepp, „Het testimonium Spiritus Sancti", 1914, I, pag. 60 sqq.

210 N. Hartmann, „Das Problem des geistigen Seins", 1933, pag. 107 sqq., 118.

211 N. Hartmann, a.w. pag. 119 sqq.

212 J. Waterink, „Hoofdlijnen der Zielkunde", 1934, pag. 31.

213 V. Hepp, „De mystieke factor in de Calvinistische wetenschap", 1929, pag. 7.

214 Deze eenheid ligt in de eerste plaats in de eenheid van activiteits-subject. Maar vervolgens ook daarin, dat bij den mensch van normale structuur geen enkele functie reëel voorkomt zonder ingebed te zijn in de functie-totaliteit. Wij kunnen wel denkend de onderscheiden functies van elkander abstraheeren, maar dit denken geeft dan toch niet het beeld van de levensrealiteit. Wel is het zoo, dat de persoon actief kan zijn in specifieke zin met één bepaalde functie. Iemand die b.v. uit zijn hoofd vermenigvuldigt, is denkend bezig. Maar hoe anders zou toch ook weer dat proces verlopen, indien eens een oogenblik die denkende functie ware losgeweekt van de andere functies.

- 215 Het intuitieve element in het denken is niet slechts aanwezig in dien specialen kenvorm, waarop wij duiden als we zeggen, dat we bij intuïtie iets weten, maar is b.v. ook steeds aanwezig wanneer wij oordeelen. In het oordeel toch ligt het onmiddellijk intuitief „ja” of „neen” zeggen bij vergelijking van twee inhouden, hetzij dan begripsinhouden, hetzij dan andere levensinhouden. Cf. M. Honecker, art. „Urteil” Lex. d. Päd. d. Geg., II 1159 sqq. Achter deze intuïtie ligt altijd nog een gebied, waarop de onmiddellijke band van het kennende subject met het gekende zijn invloed gelden doet. De zekerheid, die in deze intuïtie wordt verkregen, is een zekerheid, die samenhangt met het getuigenis van den Heiligen Geest. V. Hepp, „Het Testimonium Spiritus Sancti”, 1914, I pag. 111.
- 216 De betrekking tot een „gij” is trouwens in alle levensverhoudingen primair. N. Hartmann, a.w. pag. 110.
- 217 M. Scheler, „Wesen und Formen der Sympathie”, 1923.
- 218 A. Binet, „La description d'une cigarette”, (Revue de Psychiatrie), 1897.
- 218 Helga Eng, „Abstrakte Begriffe im Sprechen und Denken des Kindes” (Beiheft 8, Zeitschr. f. Angew. Psychologie 1914). Cf. ook L. H. M. Berger, „De ontwikkeling van de logisch-grammatische functies tusschen het twaalfde en het achttiende levensjaar”, 1928.
- 220 Ph. Kohnstamm, „Schepper en Schepping”, III, De Heilige, 1931, pag. 3.
- 221 Cf. G. Kittel, „Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament”, I, 1933, i.v. $\gamma\iota\nu\omega\sigma\kappa\omega$
- 222 Cf. F. W. Grosheide, Kommentaar op het Nieuwe Testament, „De Eerste Brief van den Apostel Paulus aan de kerk te Korinthe”, 1932, pag. 278.
 $\gamma\iota\nu\omega\sigma\iota\varsigma$ spreekt van een kennis, die gevolgen heeft, die tot gemeenschap, tot erkennen of tot handelen, vooral tot religieus handelen uitdrijft, vgl. $\xi\gamma\nu\omega\sigma\tau\alpha\iota$, vs. 3.
 Van $\sigma\phi\iota\alpha$, de wijsheid, het practische inzicht, is $\gamma\iota\nu\omega\sigma\iota\varsigma$ wel onderscheiden, doordat het uitgangspunt in het kennen genomen wordt, niet omdat het tot het enkele kennen beperkt blijft. Ook doordat de $\sigma\phi\iota\alpha$ een blijvende eigenschap is, die aanwezig is, al richt ze zich niet op een bepaald voorwerp, terwijl $\gamma\iota\nu\omega\sigma\iota\varsigma$ verkregen wordt, door zich inspannend met een voorwerp bezig te houden. De Korintheërs hadden het vraagstuk van het offervleesch bestudeerd en wisten nu, afgedacht van een paar kleine moeilijkheden, hoe het er mee stond. Daarom kan de tegenstelling, die Paulus maakt, een echte tegenstelling zijn. Immers het uitgangspunt is bij de Korintheërs verkeerd. Zij begonnen met het verstand, bij het kennen, en lieten alleen het kennen het handelen bepalen. Juist wie zoo handelt, komt tot opgeblazenheid (een zonde, waarin ze toch al dreigden te vallen, 4 : 6). Hij is rationalist, verheft de rede en daarmee den mensch ten troon. Niet het kennen is verkeerd, wel het kennen zonder liefde, 13 : 8 vlg.”

- 223 De persoonlijke verhouding, welke wij hier bedoelen, dient bij alle opvoedingshandeling primair te zijn. Dit heeft uit den aard der zaak met personalisme niets te maken. Cf. *J. Woltjer*, „Kennen en Kunnen”, 1903, Opstel „Eenheid”, pag. 42 sqq., 46. *N. Hartmann*, a.w. pag. 110. Maar met het gezegde bedoelen we voornamelijk uitdrukking te geven aan de gedachte, dat de verhouding tusschen onderwijzer en kind afgeleid is van die tusschen ouders en kind.
- 224 *J. Woltjer*, a.w. pag. 13 en 14.
- 225 Cf. *H. Bavinck*, „Verzamelde Opstellen”, 1921, pag. 214.
- 226 Cf. *J. Woltjer*, „Kennen en Kunnen”, 1903, pag. 11.
- 227 Cf. *W. Stern*, „Psychologie der frühen Kindheit”⁶, 1930, pag. 180 sqq., 366 sqq. en speciaal 427 sqq.
- 228 Cf. *Ed. Spranger*, „Psychologie der Jugend”, (vert.), 12e dr. 1930, pag. 35 sqq.
- 229 Zie voor de beteekenis van dit verschijnsel o.m. *J. Waterink*, „Bioscoop en Onderwijs”, *Paedag. Tijdschr. v. h. Chr. Onderwijs*, 19e Jaarg., Mei 1926, pag. 9 sqq. *A. Messer*, „Empfindung und Denken”³, 1928, *O. Selz*, „Ueber die Gesetze des geordneten Denkverlaufs”, 1922, en *F. Copei*, „Das fruchtbare Moment im Bildungsprozess”, 1930.
- 230 *H. Wiedling*, „Wille und Willenserziehung beim Kinde und beim Jugendlichen” (*Vierteljahrsschr. f. Jugendkunde* I, 1931, pag. 106.)
- 231 *R. Casimir*, „De psychologie van het normale kind in den schoolleeftijd in verband met de problemen der geestelijke hygiëne”, 1931.
- 232 Cf. pag. 21/22.
- 233 *A. A. van Schelven*, „De school met den Bijbel en het onderwijs in de geschiedenis”, 1934, pag. 5 sqq.
- 234 Cf. *T. Hoekstra*, „Psychologie en Catechese”, 1916.
- 235 *Job. Calvijn*, „Institutie”, Vert. A. Sizoo, I, pag. 180.
- 236 *J. Woltjer*, „Kennen en Kunnen”, pag. 19.

alle
zaak
kun-
ann,
elijk
chen
d.

pag.

930,

ios-
19e
en-
nk-
Bil-

eim
(6.)
ool-
31.

vijs

X82371-y



