

OVER HET OPZETTELIJKE EN HET ONWILLEKEURIGE IN DE OPVOEDING EN DE OPVOEDKUNDE

REDE, UITGESPROKEN BIJ DE AAN.
VAARDING VAN HET AMBT VAN
BUITENGEWOON HOOGLERAAR
IN DE PAEDAGOGIEK AAN DE,
RIJKSUNIVERSITEIT TE UTRECHT
OP 23 OCTOBER 1939

DOOR

D^R M. J. LANGEVELD

BIJ J. B. WOLTERS' UITGEVERSMAATSCHAPPIJ N.V.
GRONINGEN - BATAVIA - 1939

MIJNE HEREN CURATOREN DEZER UNIVERSITEIT, DAMES
EN HEREN PROFESSOREN, LECTOREN, PRIVAAT-DOCENTEN
EN DOCTOREN,
DAMES EN HEREN STUDENTEN EN VOORTS GIJ ALLEN,
DIE DEZE PLECHTIGHEID MET UW TEGENWOORDIGHEID
VEREERT,

Zeer gewaardeerde toehoorderessen en toehoorders!

Over het opzettelijke en het onwillekeurige in de opvoeding en de opvoedkunde wil ik heden tot U spreken en zal daarbij uitgaan van de beschouwing van het opvoeden als handeling en proces.

Als handeling — dat is dus als door mensen gestelde en verrichte activiteit. Als proces — dat wil zeggen: *niet slechts* als handeling *maar ook* als samenhang dier handelingen, eventueel: als eenheid dier handelingen en als eenheid van handelingen en door die handelingen in het aanzijn geroepen maatregelen, toestanden, instellingen. Als voorbeeld van zo'n maatregel noem ik U de dagindeling in een gezin of een school. Dat men door die maatregelen zekere toestanden tracht te scheppen, behoef ik U niet nader toe te lichten. Als voorbeeld van een instelling welke door het opvoedend handelen in het leven geroepen is, noem ik U de school.

De kritische hoorder zal door deze voorbeelden niet geheel tevreden zijn gesteld; hij zal stellig verlangen, dat ik mij duidelijker uitspreek over de bedoeling der opsomming, welke ik zoeven gaf ter voorlopige omschrijving van wat ik met het woord „proces" op het oog heb. Ik zei immers: „niet *slechts* handeling *maar ook* samenhang van handelingen", en vervolgens: „eenheid dier handelingen", en tenslotte: „eenheid van handelingen en door die handelingen in het aanzijn geroepen maatregel, toestanden, instellingen". Welnu, de term „proces" zou ik hier zo willen verstaan, dat hij de „handeling" omvat, doch in een verband met andere handelingen *zonder*

tevens een nadere bepaling te bevatten omtrent de *aard* van dit verband.

Men zou, dunkt mij, enig bezwaar kunnen maken tegen het gebruik van de term „proces”, wanneer daaronder ook, gelijk ik voorstelde, de instellingen, toestanden en maatregelen verstaan zullen worden. Ik acht dit bezwaar evenwel gering, daar men deze drie aspecten van het opvoeden zeer wel kan zien als *fasen* der handeling. Deze opvatting mag ik hier thans niet gaan ontwikkelen, daar dit een voordracht op zichzelf zou worden; wel mag ik U verzekeren, dat ik — wanneer ik de instellingen als fase der opvoedende handeling opvat — geenszins uit het oog verlies, welke historische factoren en welke sociale momenten het institutionele karakter der instelling *mede* bepalen.

Doch terug thans tot het opvoeden. Wij zouden het als handeling en proces van naderbij bezien. Ik vestig er Uw aandacht op, dat ik nog niet gesproken heb van „de opvoeding”, maar steeds van „het opvoeden”. Wanneer wij het opvoeden beschouwen, teft het ons, dat de opvoeder zich tot den mens in het kind richt, doch dat deze gerichtheid hem tot weinig dient, wanneer hij niet tevens — althans in zekere mate — het kind ook *als kind* ziet. Hij richt zich tot den mens in het kind, d.w.z.: hij veronderstelt al het menselijke in het kind als mogelijk. Het is fundamenteel vanzelfsprekend voor hem, dat dit wezen als mensenkind deelt in het menselijke.... ook al is des opvoeders kijk op en begrip van dit menselijke nog zo beperkt of nog zo verkeerd. Doch hij zal ook het kind in zekere mate als kind moeten onderkennen; te duidelijk wijzen de onvolgroeidheid van het kinderlijk organisme en de ontoereikende psychophysische aanpassing in die richting.

Met dit al is evenwel het *opvoeden* nog niet gekenschetst, al is *in* het opvoeden iets aangewezen van essentiële betekenis. De opvoeder richt zich op het kind als mens en als kind met enig oogmerk: hij wil iets met het kind. Stellig, hij kan ook zonder iets van opvoedende aard op het oog te hebben, zich met het kind bezighouden: hij zoekt b.v. voor zichzelf afleiding, hij speelt met het kind „zo maar”, hij neemt het met zich mee als gezelschap, etc. Maar als wij van „opvoeden” spreken, denken wij aan iets dat een of andere fase der

opvoedingshandeling in zich bevat. Welnu, het is niets nieuws en ik zei het U reeds: de opvoeder wil wat met het kind. Hij wil het beïnvloeden met middelen, gekozen met min of meer oog voor het kind en volgens een al dan niet bewuste doelstelling. Deze „middelen" worden gevonden en gesteld in functionele afhankelijkheid van een viertal factoren:

- van de opvoedings-doelstelling,
- van de kinderlijke geest in zijn kwalitatieve en genetische verschillen,
- van 's opvoeders eigen geest en vorm, en
- van de kulturele en sociaal-ekonomische omstandigheden.

Elk opvoedingsmiddel staat en ontstaat dus in deze vier-voudige afhankelijkheid en degeen, die over het opvoeden op wetenschappelijke wijze denken wil, zal dus — uitgaande van de konkrete opvoedingssituatie — zijn gedachten moeten laten gaan over deze vier factoren, doch over deze niet slechts in hun afzonderlijkheid maar juist bepaaldelijk in hun functionele eenheid.

Ofschoon deze opgave reeds veeleisend is door omvang en diepte der problematiek, is hiermede de opvoeding nog niet van alle kanten belicht. Want niet alleen draagt de opvoeding het karakter van de opvoedende handeling en haar verschillende fasen, niet alleen hebben deze fasen ieder weer hun verscheiden betrekkingen tot de vier momenten, welke het kiezen en stellen der opvoedmiddelen bepalen, maar zij toont bovendien nog een aspekt dat uit de tot dusver ontwikkelde niet afgeleid kan worden: ik bedoel het aspekt van het opgevoed-*worden*.

In het voor-wetenschappelijke paedagogische denken is dit aspekt voornamelijk verwerkt in wat men daar met „gehoorzaamheid" en „on gehoorzaamheid" aanduidt. Wij spreken daarover nog nader. Ook kent men er het opgevoed-*worden* implicite, wanneer men spreekt over middelen die „helpen" of „niet helpen", wanneer men oordeelt dat „zoiets toch niets voor een kind is" — oordelen waaraan niet zelden een redenering wordt verbonden van psychologische aard. Men meent dan een paedagogisch oordeel te vellen doch laat zich leiden door wat men desnoods nog onder dilettanten-psychologie zou

kunnen verstaan. Toch schemert iets door van een ontdekking, dat het kind-van-zich-uit óók bij de opvoeding betrokken is.

Doch — hebben alle grote paedagogen en talloze kleine opvoeders dit niet geweten? Ongetwijfeld, alleen hebben zij dit besef slechts in enkele gevallen tot inzicht en principe verdiept en in het geheel niet of op zeer ontoereikende wijze opgenomen en verwerkt in een systeem der paedagogiek. Ik moet daarom nog enige nadere precisering aanbrengen.

Dat de opvoeder zich bij het stellen der opvoedmiddelen mede richt naar het kind, is iets anders dan dan het kind *zijn* ervaringen heeft met het opgevoed-*worden*. Ik moet U hier dadelijk waarschuwen, dat deze onderscheiding haar betekenis verliest, zodra men het kind — en daarmee den mens — persoonskarakter ontzegt. Daarmee zou dan tevens alle opvoeding als gewetensvorming vervallen en zouden dressuur en gewoontevorming overblijven. Wat dit alles voor de mensbeschouwing, maar ook voor de gemeenschapsleer en de sociale praktijk aan consequenties met zich zou meebrengen, behoef ik U wel niet uiteen te zetten.

Reeds in de eerste protestphase, welke tussen de tweede en de vierde verjaardag zich vrijwel algemeen voordoet, wordt het zeer duidelijk, dat het kind op *zijn* wijze staat tegenover hetgeen men met hem doen wil of tegenover hetgeen men wil dat het doet. Het kind heeft *zijn* relatie tot het opvoeden en het is te wijten aan onvoldoende aandacht voor en doordenking van de feiten, wanneer men alleen dan van een dgl. relatie iets bemerkt of alleen dan er over spreekt, wanneer in deze betrekking de afwijzing van het opzettelijke opvoeden overweegt. Het kind „staat er tegenover" op *zijn* manier, vanuit *zijn* personaliteit en vanuit z'n kind-zijn. Het nuttig of averechts effect of het uitblijven van enig resultaat ener opvoedende handeling is geenszins de enig bereikbare indicatie omtrent het feit, dat het kind wat anders is dan een wezen dat zijn „Umwelt" be-reageert met zijn reflexen en instinkten. Wanneer wij iemand vragen „hoe hij tegenover iets staat", vragen wij niet naar zijn instinkt-reakties en zijn reflectorische verrichtingen, wij hebben hem *zelf* als *persoon* op het oog.

Welnu, dit „tegenover-staan" als eigen activiteit van het kind constitueert mede de opvoeding.

Wanneer wij in de paedagogische theorie van de straf zo de nadruk leggen op de noodzaak der bevrijding van het strafleed, dan geschiedt dat niet omdat het *effekt* van een straf in de vorm b.v. van onderdrukkend verbod, van inhibitie, ons tot die bevrijding noopt. Integendeel! Maar de verwerking der strafsituatie en daarmee van het strafleed door het kind is een proces dat de *totaliteit* der *persoon* raakt; de bevrijding van het strafleed wordt daardoor even subtiel als noodzakelijk. En bovendien: ons inzicht in den mens en wat schuld, boete en vergiffenis betekenen, wijst ons in dezelfde richting.

Uit twee activiteits-sferen is de opvoeding dus opgebouwd: die van het opvoeden als handeling en proces en die van het opgevoed-worden. Is die van het opvoeden niet tevens het gebied, waar het opzettelijke domineert, die van het opgevoed-worden daarentegen het gebied van het onwillekeurige? Door het voorafgaande daarop voorbereid zullen we een ogenblik ons opvoeden bezien van de „andere” kant, van de kant van den opvoedeling. Het valt dan niet moeilijk, te ontdekken, dat veel van wat door den opvoeder als opzettelijke handeling gesteld wordt, door het kind in het geheel niet als opzettelijk wordt opgevat. Allerlei, dat als maatregel of als zakelijk kader van gedragsvrijheid werd gegeven, wordt als natuurlijk en onopgelegd aangenomen. Het wordt niet zelden zelfs niet opgemerkt als opvoedingsmoment en door het kind onwillekeurig aanvaard. Omgekeerd kan ook veel, dat niet als opvoedingsmoment gedacht is, door het kind niettemin als zodanig worden opgevat. Tal van volwassen gedragvormen, die geenszins als gedrag op het kind zijn ingesteld, nog minder: voor zijn opvoeding bestemd, blijken niettemin door het kind opgenomen en naar zijn aard en vermogen toegepast te worden. Het kind „doet dezen of genen na”, pleegt de volwassene dan te zeggen, wanneer hij genoeg objektieve distantie heeft van het zgn. „geïmiteerde” gedrag. Opvoeder en pupil zien dus eikaars en hun eigen opzettelijk en onwillekeurig gedrag zeer verschillend. Eén moment in de verhouding van het kind tot den volwassene interesseert ons nog in het bijzonder. Wij spraken zojuist van de onwillekeurige nabootsing, maar hoe moeten wij het verstaan, dat het kind, terwijl het toch ieder ogenblik de superioriteit der ouderen of volwassenen ervaren

kan, niettemin onwillekeurig steeds weer zich gedragen wil *als-of* het reeds tot die boven zijn krachten liggende gedragsvormen in staat was? Naar mijn mening aldus: het kind is op zichzelf *primair* ingesteld als *zó-zoals-het-is* volledig wezen en juist daardoor voelt het zich niet als on-volledig, on-volgroeid, on-volwaardig. Eerst in het verkeer met personen van groter rijpheid, in het falen van het partnerschap, in de persoonskonflikten, en in de omgang met voorwerpen en materialen, welke hun eigen weerstanden blijken te bezitten, ontstaat bij het kind het besef, dat een zeker rayon van gedrags- en handelingsvormen voor het kind-als-subjekt ontoegankelijk is. Het kind neigt dus tot de conformatie met het gedragsbeeld van den volwassene. Daaruit komt pas *secundair* de ervaring van non-conformiteit tot ons. De loutere en primaire ervaring van non-conformiteit zou onopvoedbaarheid als gevolg met zich medebrengen. Ware het niet, dat het kind zichzelf opvatte als *zó* volledig en volwaardig — onze opvoeding zou geen aanknopingspunt vinden. Deze bewering schijnt paradoxaal, zolang men niet in het oog houdt, dat het kind door zijn zelfopvatting juist gedreven wordt tot een voortdurende zelf-actualisering¹⁾, welke ontstaat door het opnemen van nieuwe gedragvormen en vervolgens in het verinnerlijken daarvan. De vreugde om het gelukken van iedere spel- of arbeidsprestatie wijst eveneens in de richting van de intieme samenhang der zelf-actualisering met de zelf-aanvaarding-als-*zó*-in-orde. Het spel als herhaling van het geslaagde — zoals in de laatste tijd vooral Janet het ziet — toont eveneens een kant, welke ons betoog steunt.

De twee halfronden, dat van den opvoeder en dat van den opvoedeling, blijken dus hier hun vereniging te vinden, doch in de spiegelbeeld-symmetrie welke voortkomt uit de verscheidenheid van functie, welke bestaat tussen opvoeder en opvoedeling:

de opvoeder ziet den mens in het kind, maar mag geen oogenblik uit het oog verliezen, dat van dezen mens slechts de kindgestalte geactualiseerd is,

¹⁾ De term „actualisering” omvat rijping, ontwikkeling, vorming en verwijst implicite naar het potentiële dat geactualiseerd wordt nl. de mens.

de opvoeding ziet zichzelf als geactualiseerd, is op de actualisering van zijn mens-zijn gericht en beseft zich secundair pas in de onvolledigheid dier actualisering.

Zodra wij deze samenhang zien van de beide „partijen” in het opvoedingsproces, wordt het ons duidelijk, op welk moment de primaire opvoedingsnoodzaak ontstaat: in iedere situatie en naar de mate nl., waarin de geactualiseerdheid der menselijke mogelijkheden in het kind ontoereikend is om het kind zelf met die situatie te laten klaarkomen. De opvoedingsnoodzaak valt niet samen met het ruimere begrip van de opvoedingsplicht. Uit de opvoedingsplicht komt o. a. een noodzaak van geheel andere orde voort: de structuur en de omvang der door toekomstige leden ener cultuurgemeenschap op te nemen kultuurstof brengt noodzakelijk een zekere anticipatie op de spontane ontwikkeling en inventiviteit met zich mede. Men laat het niet aan de spontane ontwikkeling over of en wanneer een kind van zich uit het lezen of het rekenen zal ontdekken; de didaktiek heeft niet voor niets zo grote belangstelling voor drempelleeftijden, voor de terminus a quo in de psychische ontwikkeling. Zij hoopt immers door juiste aanbieding der leerstof reeds dadelijk wanneer er vatbaarheid voor bestaat, een voorsprong te behalen en daardoor later krachten reeds gevormd te hebben die tot hoger prestaties in staat zullen blijken dan wanneer men met de gehele leerstof tot dat latere tijdstip gewacht zou hebben waarbij men dan zou af te wachten hebben of het kind dan zelf tot de vereiste ontdekkingen zou komen.

Het opzettelijk karakter van het opvoeden treedt hier bij deze tweërlei opvoedingsnoodzaak sterk aan het licht.

Van geheel andere aard is de derde bron van opvoedend handelen, dat van de zijde *van het kind* gezien eveneens een sterk opzettelijk karakter draagt. Deze is gelegen in de onwillekeurige overschatting zowel als onderschatting van het actualisatie-stadium van het kind. De opvoeder vervalt onwillekeurig in deze fout, het kind daarentegen ervaart deze menigmaal als iets dat hem opzettelijk wordt aangedaan.

Bij overschatting ligt het opzettelijke in de voor het kind van zich uit ontoegankelijke opvoedingshandelingen of door

den opvoeder voor het kind aanvaarde levenssituaties. Het kind voelt zich „vreemd" behandeld of blootgesteld.

Bij onderschatting ligt het opzettelijke in de voor het kind, als zodanig doorzichtig geworden opvoedingsintentie. Het kind wordt boos of verdrietig, om dat men het te laag aanslaat, ofwel het meent dat men een grapje met hem maakt, of — ten derde — het vat zelfs niet dat men het *in ernst* zó laag aanslaat en het staart bevreemd den opvoeder aan, de opvoedhandeling gaat aan het kind voorbij.

Een voorbeeld van een dergelijke over- en onderschatting tegelijk zien we in het geval, waarin men in zeker onderwijs-instituut, de gedragingen der leerlingen tegenover henzelf motiveerde door ze uit „de puberteit" te verklaren. Al spoedig werd dit parool opgenomen gelijk Margaretha van Parma's legendarische woorden door de edelen bij de aanbidding van het smeekschrift! Degeen, die aldus met zijn leerlingen om-sprong, heeft ten duidelijkste bewezen, geen kijk op hen te hebben. Aan een rustige intellectueel-beheerste zelfinterpretatie is men in de puberteit wel allerminst toe — daar ligt een schromelijke overschatting; maar te menen dat er geen „apperceptie-massa" aanwezig was, bij machte een dergelijke kwalificatie in al haar vaagheid op te nemen — dat is een even schromelijke onderschatting.

Zeer verhelderend is de *opzettelijke* overschatting en onderschatting, die als opvoedmiddel niet zelden gebruikt worden. In de opzettelijke overschatting staan we voor een poging tot aanmoediging of op de proef stellen, in het ongunstige geval voor een poging tot vleierij. In de opzettelijke onderschatting poogt men het kind te kleineren ofwel door zachte spot of lichte hoon het te prikkelen en op te wekken uit een houding van onwil of vermeende machteloosheid. Het interessante is nu, dat de werkzaamheid van dit middel zelfs dan toereikend kan zijn, wanneer het kind het opzettelijke karakter der handeling doorziet. Zó gaarne ervaart het kind zichzelf in relatie tot nog vóór hem liggende ontwikkelingsvormen, zó ongaarne ziet het zichzelf teruggeplaatst in achter hem liggende stadia, dat het veelal blijkt, nu ook zijnerzijds opzettelijk, de schijn te aanvaarden en zich te *laten* opwekken tot de verlangde praestatie. Hier ligt tevens een sterke, zij het ook

indirekte aanwijzing voor de gerichtheid van het kind op zijn zelf-actualisering. Immers, het gaat in op de suggestie van verder te zijn dan het is, terwijl het die suggestie doorziet; en het vermijdt de suggestie van kleiner te zijn dan het is, hoewel het die suggestie als zodanig doorziet.

Tenslotte: het opzettelijk karakter van het opvoedende handelen valt op in al die situaties, waarin het kind — naar de mening van den volwassene — inbreuk doet op een sociale of ethische norm. De terechtwijzing, vermaning, berisping, bestraffing zijn even zovele vormen van het opvoedend optreden tegen een dergelijke inbreuk. Te sterker wordt hier het opzettelijk karakter van het opvoeden naarmate het inzicht van opvoeder en opvoedeling in de situatie naar diepte en aard sterker uiteenlopen.

Doch wij mogen hierop thans niet verder ingaan. Onze beschouwing voerde ons dus een viertal vormen van opzettelijkheid in het opvoeden voor ogen:

- 1°. de gevallen waarin de momentele actualiseringsgrens bereikt is en de opvoedingsnoodzaak ontstaat;
- 2°. de gevallen waarin men om didaktische redenen op de spontane ontwikkeling vooruitloopt;
- 3°. de gevallen van al dan niet opzettelijke overschatting of onderschatting;
- 4°. de gevallen, waarin de opvoeder een inbreuk op sociale of ethische normen te keer gaat.

Men zou nu kunnen menen, dat onder de opzettelijke opvoedingshandelingen met grote zekerheid ook de meest tyrannieke te vinden zouden zijn. Dit staat niet van te voren vast, zoals wij zien zullen en zoals reeds duidelijk voortvloeit uit een vorig stadium van ons betoog, waarin wij uiteen gezet hebben, dat het kind als eigen-waardige persoon deel uitmaakt van hetgeen wij „de opvoeding” noemen. In elke situatie waarin de opvoedeling door voor hem opzettelijke of onwillekeurige middelen maximaal van zijn persoonlijke zelfstandigheid en verantwoordelijkheid beroofd wordt, is het tyrannieke onmiskenbaar. En nu blijkt, dat *juist* de onwillekeurige opvoedingsmomenten door hun verborgenheid in het vanzelf-

sprekende, door de ongrijpbaarheid hunner alomtegenwoordigheid bijzonder tyranniek *kunnen* zijn.

Dit aspekt van „vrijheidsberoving" wordt nog verhevigd in de gevallen, waarin het voor den pupil onwillekeurige, van de zijde van den opvoeder juist willekeurig gesteld en gebruikt wordt. Wij zien dit overal — doch geenszins uitsluitend — waar de opvoeding uit is op de zo volledig mogelijke conformatie van den pupil met de groep. En het verwondert ons daarom niet, dat juist in kultuurmilieu's waar deze conformatie overweegt, de eigenlijke aandacht voor het kind-als-zodanig gering is. Geen wonder ook, dat sociologie en economie als wetenschappen ouder zijn, dan b.v. de ontwikkelingspsychologie, de differentiële psychologie, de karakterologie, de wetenschappelijke paedagogiek. Geen wonder, dat b.v. een land als Engeland met zijn typisch conserverend opvoedingsstelsel geen eigen kinder- en puberteitspsychologie ontwikkeld heeft. En zo verstaan wij eveneens, waarop het goed-recht berustte van Piaget's verwijt aan den socioloog Durkheim, dat men in zijn paedagogische theorieën het verschil niet te zien krijgt tussen vrije samenwerking en dwang, en dit ten gevolge van twee feiten tegelijk: doordat Durkheim er niet in slaagt, afstand te nemen van zijn socionome gemeenschapsideologie én doordat hij de gegevens der kinderkunde verwaarloosd heeft.

Het is duidelijk, de paedagogiek *moet* ook de onwillekeurige momenten opzoeken, bestuderen en systematisch verwerken. Niet slechts omdat ze wetenschap is en daardoor deelt in de radicaliteit van alle wetenschap, maar juist doordat zij een wetenschap omtrent den *mens* is en dus niet ontkomt aan de ontdekking en erkenning der menselijke werkelijkheid, die men veelal met de term „vrijheid" karakteriseert. Haar zal ten allen tijde de vraag bezighouden *wat* in de opvoeding met den opvoedeling geschiedt en of daarbij de opvoedeling als mens en als kind veilig is. Het onwillekeurige staat voor haar dus geenszins in een romantisch aureool. Evenwel — de paedagogiek zal in haar *praktische* functie slechts met aanzien des persoons deze wijsheid verbreiden. Niet omdat de kennis als zodanig iemand schaden zou, maar omdat de functie van de kennis en het gekende niet in iedere persoonlijkheid gelijke effecten heeft. Specifiek paedagogische ervaring heeft haar

geleerd, dat we het onwillekeurige niet zelden onwillekeurig moeten laten, behalve voorzover het de wortel bevat van konflikt in en schade voor den opvoeder, den opvoedeling of de opvoeding.

Nietwaar — het is U bekend, wat de man deed, die weten wilde, hoe hij liep: hij ging er bij zitten; een luxe voor dengeen, die niet verder komt dan dat — wellicht zou hij dan ook maar beter zijn blijven lopen — een noodzaak evenwel voor wie verder komt en het lopen moet helpen verbeteren of leiding moet geven aan anderen die lopen. Zeker, de noodzaak der bezinning en ordening is niet de enige en niet de gehele taak van den opvoeder, maar toch stellig wel een essentieel deel ervan.

De paedagogiek, enerzijds als speciale anthropologie die den mens ziet onder het gezichtspunt der onvoltooidheid en der vervolmaakbaarheid, anderzijds als wetenschap welke het praktische handelen na-keurt, voor-bereidt en richt, ziet ook haar eigen adepten onder die gezichtspunten der onvoltooidheid en der vervolmaakbaarheid, staat m. a. w. ook ten opzichte van haar eigen adepten onder de onderscheiding van de educatieve intentie en de persoonlijke verwerking daarvan, welke de taal ons dwingt gevaarlijk passief uit te drukken in de wending „opgevoed worden”. Poch het onderscheid van het opzettelijke en het onwillekeurige op zichzelf wordt als *gekend* onderscheid vervolgens *in* de kennis opgeheven. Het opzettelijke, als zodanig gekend, en het onwillekeurige, als zodanig gekend, staan in de paedagogiek beide onder de categorie van het gekende. Hierover evenwel zullen wij aanstonds nog nader spreken.

Dit alles volsta voorlopig om U te doen zien, dat het opzettelijke en het onwillekeurige geenszins eikaars tegen-gestelden zijn onder het gezichtspunt der vrijheid, tevens om U te doen zien, wat de paedagogiek met de *verschijnselen* der opzettelijkheid en der onwillekeurigheid doet. Volledigheids-halve voeg ik hieraan nog toe, dat de paedagogiek — en wat is natuurlijker voor een wetenschap, welke als speciale anthropologie opgevat kan worden — zich ook heeft af te vragen wat in die term „vrijheid” aan voor haar belangrijke implicaties beoogd zijn. Wij zeiden reeds, dat de paedagogiek

als een mens-wetenschap niet ontkomt aan de ontdekking en erkenning der eigensoortigheid der menselijke werkelijkheid, welke men veelal met de term „vrijheid" karakteriseert. Doch hoeveel strijd heeft zich om dit begrip reeds afgespeeld! Het is een van de zeer weinige begrippen, waaraan, van paedagogisch gezichtspunt uit, een monografie is gewijd. En gaat men weerom één schrede verder en betreedt men het forum der metaphysica, dan neemt de veelheid van opvattingen eer toe dan af.

„Vrijheid" waarvan? en: waartoe? Is het de verantwoordelijke zelfbepaling, waarvan Thomas van Aquino spreekt in het Derde Boek van zijn *Summa contra gentiles*, zeggende dat het redelijk schepsel aldus aan de goddelijke voorzienigheid onderworpen is, dat het niet slechts bestuurd wordt, maar ook — zo goed en zo kwaad als 't gaat — de redelijke zin dier voorzienigheid kennen kan en zelve zekere *providentia bezit*, waardoor het zijn handelingen besturen kan? Een voorzienigheid evenwel, welke aan de goddelijke onderworpen is.

Een vrijheid dus, die ons *geschonken* is en tegelijk een gebondenheid inhoudt en wel een gebondenheid van zeer bepaalden aard. Volkomen is de vrijheid in dezen zin alleen, wanneer wij de vrijheid Gods op het oog hebben.

Een zes-en-een-halve eeuw later heeft Emil Brunner in zijn anthropologisch hoofdwerk een formulering van wat hij het Christelijke vrijheidsbegrip noemt, gegeven, welke m. i. zich op geen enkel essentieel punt van die van Thomas onderscheidt zodat men wel mag aannemen, dat hervormd en katholiek denken hier geen noodzakelijke tegenstellingen bevatten, hetgeen den paedagoog, werkende aan een paedagogische systematiek, hogelijk moet interesseren. Stellen wij hiertegenover het vrijheidsbegrip zoals Nicolaï Hartmann het ontwikkeld heeft, dan openen zich terstond afgronden van verschil. Hij immers acht menselijke vrijheid onverenigbaar met enig Godsbestaan, weshalve Scheler hier sprak van postulatorisch atheïsme: om den mens zijn vrijheid te laten, moest Hartmann het niet-bestaan van een opperwezen postuleren.

En hoe zien de zaken bij Heidegger er uit, wanneer wij zijn gedachtegang zouden toetsen aan het Christelijke vrijheids-

begrip? Het komt mij voor, dat van de begrippen „Geworfenheit" en „Geschichtlichkeit" het eerste desnoods, het laatste in het geheel niet verenigbaar is met een Christelijke mensbeschouwing. Zo zou men op vele punten kunnen vaststellen, dat men Heidegger's filosofie wel zeer ten onrechte getracht heeft te verchristelijken, hetgeen zeker niet Christelijk genoemd kan worden.

Niettemin — Plessner verwijt Heidegger zowel als Jaspers en Scheler nog hun niet ten volle bewust gemaakte religieuze bindingen, terwijl Alois Fischer Heidegger juist aan de grens van een tegenovergestelde fout ziet staan: van den mens een God te maken, zij het dan ook „een geschapen en in zoverre eindigen God".

Gij ziet het: noodzakelijk leidt ons de doordenking van zekere aspecten van het opvoedingsproces tot midden in de metafysica. De opvoeder als handelend mens kan niet wachten op de harmonie der filosofen — hij kiest voordat hij weet. En dat kan *hij* doen, omdat hij — indien ik het korthedshalve zo zeggen mag: door de noodzaak der momentele situatie *gedwongen* wordt te handelen. En nu is het zo, dat men in dat geval meestal onwillekeurig handelt, slechts de gevormde geest kan tot bewustere klaarheid van besluit geraken. Welnu, het is de paedagogiek die ogenblikkelijk den opvoeder in zijn onwillekeurigheid betrapt en — naar bevind van zaken! — aan de konkrete situatie zal trachten te ontwikkelen. Daarom zal de paedagogiek haar standpunt moeten *bepalen*, waar de filosofie wellicht nog zijn mening zou kunnen *opschorten*. Mede hierdoor kan niet iedere wijsbegeerte een paedagogiek helpen opbouwen.

Terug thans tot het onwillekeurige, dat ons diende om U te doen zien, welke wijde perspectieven de paedagogiek voor ons opent.

Gij herinnert U, hoe wij zoeven een ogenblik stil stonden bij de schijnbare paradox in het kinderlijk gedrag, die nl. tussen de instelling, waarin het kind zich *zo-zoals-het-is* als volledig wezen opvat en die andere instelling, waarin het kind *tegelijk* voortdurend blijkt gericht te zijn op zelf-actualisering. De factor, die maakt, dat het karakter van *realiteit* aan deze paradox ont-

breekt, de „extatische" onbewustheid, typeert de kinderlijke habitus, terwijl de puberteit in haar bewustere vormen vol is van reële paradoxaliteit op dit gebied. Hoezeer evenwel in die periode een „reflexieve" houding het konflikt doormaakt van zo-zijn en zo-toch-niet-willen-zijn, in ieder normaal geval kan men niettemin eveneens steeds extatische momenten aanwijzen.

Niets, m.a.w., is onwillekeuriger dan ons persoonlijk-zijn. En nu is het juist de paedagogiek, die zich bij deze onwillekeurigheid niet neerlegt. Daarvoor is zij wetenschap. Maar daardoor is het inderdaad tevens beslissend voor iedere paedagogiek, hoe zij de persoon beziet. Zal zij de persoon zien als unieke en specifieke eenheid of zal zij haar identificeren met het individu? Zal zij de persoon weten te eerbiedigen of zal zij de persoonlijke verantwoordelijkheid op een of andere wijze effaceren? Zal zij de persoon zien in ik-Gij-relatie, zoals Kohnstamm en andere Christelijke paedagogen of zal zij slechts zien: het individu als exemplaar van de soort? Zal zij den opvoedeling zien, niet slechts op de wijze der ontwikkelingspsychologie als zich ontwikkelende psychophysische eenheid, maar als *zedelijk*-redelijke eenheid? Zal zij de eerbied kennen, die afwacht — naast de tucht, die handelt, of kent zij alleen de opvoeder met zijn vrijmachtige beslissing met de daaraan verbonden *eis* en de daartoe benodigde executieve middelen?

Met elk van deze opvattingen verbindt zich een eigen appreciatie van het onwillekeurige en het opzettelijke. Hangen deze begrippen dus enerzijds samen met de opvatting der vrijheid, die men huldigt, anderzijds is hun verband met de leer der persoon eveneens onmiskenbaar. Ik wil dit laatste nog aan enkele kwesties toelichten.

De persoon schijnt voor zichzelf in het onwillekeurige schuil te gaan, en toch ons onthult zij zich evenzeer in het onwillekeurige. Deze overweging leidt tot de vraag of het onwillekeurige niet per se het onbewuste is. We zouden ons dan de hele term „onwillekeurig" kunnen besparen. Dit nu is echter bepaald onjuist: het onwillekeurige als aanduiding van het persoonlijk-eigene ener activiteit, is zeer wel verenigbaar en blijkt verenigd voor te komen met een hoog ontwikkeld reflexief *bezit* van het eigene. Jazelfs, in de laatste en uit-

eindelijke overgave werpt zich de persoon onwillekeurig boven zijn zelfbezit uit — en terwijl hij „niet anders kan“, weet hij tegelijk van zijn toestand, waarin een innerlijke drang zich nooit zó spannen kan of er blijft in de overgave een laatst moment dat „zo maar“ geschiedt. En wie niet gans en al verstoken is van de simpele eerbied voor een mens in zijn strijd, voor de kern-eigen keuze der persoon, weet in zulke ogenblikken zich op heilige grond te bevinden en zelfs bij wie hem het allerliefste en -naaste zijn: buiten te staan.

Het onwillekeurige *kan* echter zeer wel tevens onbewust zijn. Niet slechts bij het kind, niet slechts bij minder gevormde persoonlijkheden, maar in al die gevallen waar ons handelen of denken geheel of gedeeltelijk vrij blijft van reflexieve, objectiverende zelfcontrole met betrekking tot drijfveren of motieven. Wij zagen reeds, dat de paedagogiek uit paedagogische overwegingen de volledigheid dier bewustheid ook niet verlangt onder alle omstandigheden. Doch daar waar zij in het onwillekeurige een ongewenste moment aantreft, zal zij er in eerste instantie naar streven dit weg te nemen langs de weg der bewustmaking, objectivering, doorlichting en heropvoeding. Als technisch doel zweeft haar daarbij evenwel voor ogen in tweede instantie de *gezuiverde* onwillekeurigheid als zodanig te herstellen, c.q. in takt te laten.

Deze doeleinde geldt tevens tevens aanziende de opvoeder als van den opvoeding. Voor beide partijen geldt de radicaliteit der paedagogiek als wetenschap, voor beide partijen geldt de eerbied voor de uiteindelijk eigen-verantwoordelijkheid van de persoon, voor beide partijen geldt het inzicht, dat bewustmaking op zichzelf en zonder nadere beperking geen paedagogisch ideaal kan zijn, al kan het een noodzaak blijken voor den psychotherapeut verder te gaan, waar de paedagoog aan de grenzen zijner competentie en verantwoordelijkheid is gekomen.

Beschouwen wij nu het onwillekeurige nog nader, zoals het zich meer in het bijzonder bij den opvoeding vertoont, dan bestaat thans alle reden terug te keren tot een onderwerp, waarop wij reeds in ons voorgaand betoog gezinspeeld hebben: tot dat nl. van de gehoorzaamheid.

Ieder kent de onwillekeurige gehoorzaamheid,

welke men beter deed met een term als „volgzaamheid" aan te duiden, al ware een term te verkiezen, waarin het spontane „zich-voegen" tot uitdrukking komt zonder dat tevens — gelijk met „volgzaamheid" het geval is — een accent van matte passiviteit werd gelegd. Maar naast deze zgn. „onwillekeurige gehoorzaamheid" kennen wij de *echte* gehoorzaamheid, waarin de onwillekeurige subordinatie met de loop der jaren in toenemende mate plaats maakt voor een houding, waarin het kind zich *instelt op* mee-doen, co-ordinatie van gedrag. Deze ontwikkeling welke paedagogisch van het grootste belang is, speelt ook een rol bij de paedagogische beoordeling der schoolrijpheid. Althans voor de klassicale school — maar m. m. geldt hetzelfde voor andere schooltypen — is het noodzakelijk, dat het kind reeds kan gehoorzamen in een algemeen kader van gedragsregels, die m. a. w. dus niet op *dit* kind afzonderlijk en bijzonderlijk betrekking hebben en die niet uitgaan van een *oorspronkelijke* opvoedingspersoon, zoals de moeder of den vader. Dan is ook nodig, dat het kind zich zodanig in de groep weet te subordonneren dat het daarbij toch niet door z'n klasseggenootjes onder de voet wordt gelopen noch zodanig zich terugtrekt in de passiviteit dat alle initiatief verloren gaat en daarmee het eigenlijke deelnemen aan het onderwijs.

Wie den kleuter van drie jaar in dit opzicht vergelijkt met het kind tussen zes en zeven jaar zal in paedagogisch opzicht hoogst belangwekkende ontdekkingen doen. En later, in de puerale periode, zien we — gelijk ik elders heb aangetoond — het succes van straf en beloning procentueel enorm dalen, tegelijk neemt het inzicht toe in de *bedoeling* der volwassenen, welke de straf opleggen. Hieruit vloeit voort, dat dus reeds geruimen tijd vóór de intree der puberteit zich een kritische vorm van ik-beleving voordoet en wel in een periode, die overigens in het geheel geen karakter van crisis draagt. Wat dit inhoudt voor de gebruikelijke opvatting van de psychische puberteit, laten wij thans buiten beschouwing.

In de voor-wetenschappelijke opvoedkunde ontmoet men niet zelden een uitdrukking als „de wil tot gehoorzaamheid", of men zegt „een kind wil graag gehoorzamen". Naar het uiterlijk oordelende zou men wellicht menen, dat daar de willekeurige gehoorzaamheid bedoeld wordt. Het

willekeurige gehoorzamen echter is een gehoorzaamheid met onderscheiding van wien en wat men gehoorzaamt en geenszins gelijk aan de *onwillekeurige* volgzzaamheid, waarop het voorwetenschappelijk spraakgebruik doelt, als het wel zegt „dat een kind over 't algemeen graag gehoorzaamt". Integendeel, in de willekeurige gehoorzaamheid ligt een element van opzettelijkheid, van *keuze*. Reeds het zeer jonge kind weet zeer wel, welke rangorde van gezag in het gezin geldt: „Vader is de baas" en bij ontstentenis van *dezen* gezagvoerder is moeder de baas en zo voort. En de gezagssferen zijn ook duidelijk afgegrensd door hun interne, funktionele eenheid: Vader moge thuis de baas zijn, hij is het niet in de bakkerswinkel, daar is de bakker de baas. Ook onderscheidt het jonge kind reeds zeer wel de diverse motieven van gehoorzaamheid, die het weet te rangschikken naar de mate hunner betekenis in zijn milieu.

Wat men de „wil tot gehoorzaamheid" genoemd heeft, is dus, doordat hiermede een algemene geneigdheid bedoeld wordt, eerder te verstaan als „onwillekeurige gehoorzaamheid". En ongetwijfeld, *deze* kenmerkt het kinderleven als *k i n d e r l i j k* leven, en komt voort uit de natuurlijke afhankelijkheid van het kind als onvolgroeid wezen in de overmacht der levenssituaties, wordt gevoed door emotionele bindingen aan de opvoeders en andere gezinspersonen, gesteund door de regelmaat en orde van levensgewoonten. Als ongehoorzaamheidsbeeld hoort hierbij het zich ont-trekken, het *verzuim*, terwijl bij de willekeurige gehoorzaamheid het ongehoorzaamheidsbeeld behoort van „het *bepaalde* andere doen". Bij deze voorlopige onderscheiding in summiere aanduiding geschetst, moet ik het thans laten, temeer daar zij volstaan kan om ons een bepaald, voor het paedagogische denken en handelen belangrijk verschijnsel voor den geest te stellen, waarin het onderscheid van het opzettelijke en het onwillekeurige weerom een belangrijke rol speelt.

Mag ik thans de quintessence van mijn betoog nog eens voor U samenvatten.

Bezien we de oorsprongssituatie van *alle* wetenschappelijk-paedagogische denken, het opvoedingsgebeuren zelf, dan blijkt al ras dat daarin de handeling van het opvoeden naast zich

veronderstelt het opgevoed-worden dat niet als loutere passiviteit mag worden opgevat. Er is vervolgens de instelling van den opvoeder op den opvoedeling, geenszins identiek met die van volwassene op kind. De uit een te formalistisch denken voortkomende veronderstelling, dat aan de zijde van den opvoeder het opzettelijke beslissend zijn zou, is niet in die algemeenheid te handhaven, zodra men inziet, dat opvoeder en opvoedeling eikaars en hun eigen gedrag zeer verschillend beoordelen. Ook daar waar men opzettelijk handelt, is aan de handeling veelal nog een reeks van onwillekeurige momenten waar te nemen. Beschouwt men van naderbij, hoe het kind zichzelf ziet, dan komen we tot een reeks van systematisch en praktisch zeer essentiële ontdekkingen: ten eerste wordt duidelijk, hoe de onwillekeurige zelf-opvatting van het kind als „zo-zoals-ik-ben volledig" juist aanknopingspunt van het opvoeden is, ten tweede blijkt waar het opvoeden en de opvoeding hun gemeenschappelijke grond vinden, ten derde wordt hier duidelijk, waar de *primaire* opvoedingsnoodzaak ontstaat en hoe daarnaast een *secundaire* opvoedingsnoodzaak aanwijsbaar is, die m. n. in de didaktiek een belangrijke rol speelt in de vorm der noodzakelijke anticipatie op de spontane ontwikkeling. Weer treedt nu duidelijk het opzettelijke opvoeden in het gezichtsveld.

Sprekende over het opzettelijke opvoeden stelden wij de vraag naar het verband van het opzettelijke, dat den opvoedeling a. h. w. dwingend tegemoet treedt, met het probleem der vrijheid en met dat van de persoon als verantwoordelijk wezen.

Uit de ontdekking van tyrannieke elementen in het onwillekeurige leidde de paedagogiek de noodzaak af, dit onwillekeurige onder controle te plaatsen, doch nu blijkt de paedagogiek ook zelve gebonden aan de eerbied voor de persoon.

De persoon nu heeft als zodanig een specifieke relatie tot het onwillekeurige in het onwillekeurige „zichzelf zijn". Deze onwillekeurigheid wordt soms aangetast vanuit de persoon zelf, dit noemt men dan kritische perioden.

De verwarring van het onwillekeurige met het onbewuste ligt voor de hand, en ons kwam het voor dat persoonlijkheid van een hoge structuur spontane onwillekeurigheid verbindt met volledig zelfbezit.

Van de zijde van den opvoedeling kunnen we het onwillekeurige nog toelichten aan een praktisch-paedagogisch begrip als dat der gehoorzaamheid. We keren daarmee terug in de concrete opvoedingsituatie — dat was ons uitgangspunt.

En — dat zal steeds ons uitgangspunt moeten zijn. Uit die enige concrete ondergrond der paedagogiek zullen wij moeten leren, wat opvoeden is, wat de opvoeding is. Daarover denkende en daartoe telkens terugkerende zal men de paedagogiek moeten en kunnen bouwen. Aan een enkel voorbeeld hoopten wij te tonen én de diepte der problemen én hun omvang, doch tevens hun samenhang met het praktische en daardoor hun *dubbele* urgentie.

Aan Hare Majesteit de Koningin breng ik mijn eerbiedigen dank, dat het Haar behaagd heeft, mij tot buitengewoon-hoogleraar aan deze Universiteit te benoemen.

Ik voel mij gedrongen ook tot Zijne Excellentie den Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen in dit uur een woord van dank te richten, daar hij mij aan Hare Majesteit de Koningin heeft willen voordragen.

Mijne Heren Curatoren dezer Universiteit!

Mijn grote voorganger heeft in zijn inaugurale rede getuigd van Uw open oog voor nieuwe wetenschappelijke behoeften. Onder stellig nog zwaarder omstandigheden dan destijds hebt Gij ook thans gemeend deze leerstoel te moeten handhaven. Ik hoop mij Uw vertrouwen te verwerven en ben zeker van Uw bijzondere aandacht voor al datgene wat de opvoeding en daarmee het direkte heil van het Nederlandse volk raakt.

Mijne Heren Professoren dezer Universiteit!

Van de paedagogiek uit voeren de wegen naar vele kanten; niet voor behagelijke wandelingen maar voor „geoefende klimmers met gids". Langs de weg der reflexologie komen we in de physiologie, groei en ontwikkeling brengen ons in het interesse-gebied van medicus en bioloog; langs de weg der

instinkten komen wij in de vergelijkende psychologie en eveneens in de biologie te land; vele wegen voeren ons naar de algemene psychologie en naar de genetische psychologie, naar de karakterologie en typologie, naar de psychopathologie en psychiatrie. Doch wij hebben ook een fundamentele belangengemeenschap met de wijsbegeerte, met de sociologie, de criminologie en hoe zullen wij het stellen zonder voeling te houden met de theologie? De didaktiek maakt ons tot leerling van al degenen, die een vak doceren dat tot de leerstof van het middelbaar en lager onderwijs behoort.... Hoe, Mijne Heren, kan de paedagogiek beoefend worden anders dan in het nauwste contact met deze universitas scientiarum welke Gij vertegenwoordigt? Hoe zou de paedagogiek gestudeerd en onderwezen kunnen worden, wanneer de wijze, waarop Gij den laatst binnentredenden in Uw kring hebt ontvangen, niet reeds de zekerheid verschaft, dat hij nooit tevergeefs een beroep zal doen op Uw wetenschappelijken zin en kollegialen bijstand. En zo zal ik mij met gerust gemoed en vol vertrouwen in Uw midden wijden aan de belangen der paedagogiek, wetende dat deze als belangen van ons volk en onze kuituur veilig bij U zijn.

Hooggeleerde Kohnstamm!

Wat zal ik na al het voorgaande, dat ik — Gij weet het — zonder Uw jarenlange invloed niet zou hebben kunnen zeggen; wat zal ik, daar Gij weet, welke gevoelens van dankbaarheid en genegenheid mij vervullen, aan dit alles nog toevoegen? Gij hebt nooit volgzzaamheid van een leerling verlangd, steeds tot eigen oordeel en verantwoordelijkheidsgevoel opgewekt. Gij hebt nooit begeerd „school te maken" en toch — ook dat weet Gij — wanneer ik mijn geestelijke oorsprongen zou moeten aanwijzen, ik zou allereerst Uw naam moeten noemen. Gij kent het overgeleverd verhaal, dat de studenten dezer Universiteit, om hun nieuwen leermeester — Buys Ballot — welkom te heten en te eren *εὐθηκα* op het bord schreven; zijn antwoord zou het Uwe geweest kunnen zijn: *οὐ λογιζομεθα κατεληφεναι* — „wij menen niet het bereikt te hebben". Daarin is niets tragisch, integendeel, wellicht komt hierin de grootste eigenschap van Uw persoon tot uitdrukking: er is

voor U altijd een „beter", een „verder", er is nooit — behalve in het kindschap Gods — een eindpunt „bereikt".

En zo is het ook nu, nu ik Uw taak hier ga overnemen: Gij gaat — én: Gij blijft. Zoals Gij wist, dat Gunning met Uw optreden niet verdween, zo weet ik dat Gij hier met mij zijn zult en zo mogen wij God danken, dat de stormloop der tijden ons hier op dit ogenblik in de hechte verbondenheid van generaties tezamen vindt.

Hooggeleerde Franken!

Sta mij toe, op dit ogenblik, waarop mij het voorrecht te beurt valt in nauwe samenwerking met U te treden, U een vraag voor te leggen. Meent Gij niet met mij, dat Plato pijnlijk verwonderd geweest zou zijn, wanneer hij de tiende stelling van Herbart's Habilitationsschrift onder ogen gekregen zou hebben? Deze immers luidde aldus: „Ars paedagogica non experientia sola nititur"? Zou hij zijn leven niet nutteloos geacht hebben, ziende, dat in een eeuw welke zich verhief op haar open oog voor *de* werkelijkheid, een reeds meer dan een-en-twintig eeuwen openstaande deur, op nieuw geopend werd verklaard?

Ik weet het zeker — de wijze waarop Gij mij tegemoet zijt getreden, staat er mij borg voor —, dat Gij met alle wijsgeren, die niet geheel vreemd staan tegenover Plato's pijnlijke verrassing, deze gemoedsbeweging zoudt verklaren uit de stellige overtuiging, dat men zonder een wijsgerige fundering der paedagogiek in een volkomen onverantwoorde stelselloosheid zou omgaan met den mens in zijn wording.

Er is, dunkt mij, geen twijfel mogelijk: de paedagogiek heeft de wijsbegeerte nodig. Ik ben er mij van bewust, dat Uw hoge wijsgerige zin én Uw persoonlijke belangstelling, de meest waardevolle waarborgen zijn voor een aangename en vruchtbare samenwerking. Evenzeer echter weet ik veelszins Uw leerling te zullen zijn.

Hooggeleerde Roels!

Het zal U uit hetgeen ik tot nogtoe gezegd heb, gebleken zijn, hoezeer ik er van overtuigd ben, dat voor den paedagoog een behoorlijke psychologische scholing onontbeerlijk is. Uit

Uw werken en populaire voordrachten kan ieder weten, hoezeer Gij openstaat voor paedagogische problemen. Niet zonder zeker egoïsme is dan ook mijn vreugde, dat deze academische werkkring mij in Uw naaste omgeving brengt. Mijn voorganger wist, zoals hij dat in zijn oratie uitdrukte, dat hij veel van U zou leren, niet slechts door „overeenkomst in principiële vragen van methode en taak van onze wetenschap" maar vooral ook door een grote verscheidenheid van geestelijke herkomst. Ik mag daaraan nog een ding toevoegen: Gij zijt een praktisch man, en ik — komende uit de dagelijkse opvoedingspraktijk — kom met tal van praktische vragen tot U en ik weet zeker, dat uit een dergelijke ontmoeting met U iets ontstaan kan van groot praktisch nut. Er is te veel gemeenschap van belangen en verantwoordelijkheid tussen U en mij dan dat onderlinge verschillen sterk zouden kunnen spreken, tenzij in bevruchtenden zin. Uw hartelijke ontvangst staat er mij borg voor, dat wij reeds hierover het al dadelijk eens zijn.

Dames en Heren Studenten!

In een inaugurele rede pleegt men zich ook met een enkel woord tot zijn eventuele toekomstige hoorders te richten. Meestal bevat een dergelijk woord een betuiging van bereidwilligheid, een opwekking, een belofte. Uit den aard van mijn leeropdracht vloeit voort, dat U op een bejegening moogt rekenen, welke Uw situatie in het oog houdt. Dit wil evenwel niet zeggen, dat de paedagoog vrede neemt met die situatie. Wij zullen zeker overleg moeten plegen op verscheidene punten, wanneer Ge als Nederlands staatsburger een verantwoorde plaats zoudt willen innemen in het opvoedingsleven van ons volk. Een positie, welke in ieder geval bezinning, rekenschap, doelbewustheid en zaakkundigheid vereist, om als functie in een sociaal systeem te kunnen bestaan.

U hoeft mij niet tegen te werpen, dat men sedert menscheugenis zich op zijn opvoederstaak in de Nederlandse kuituurgemeenschap voorbereidde door de uitsluitende kennis van zekere kuituur-inhouden; dat men b.v. meende geschiedenisleraar te kunnen worden door kennis der geschiedwetenschap zonder meer. Ongetwijfeld zal de leraar zijn leerstof *grondig*

moeten kennen, ongetwijfeld zal de predikant-catechisator de zijne moeten kennen. Dit valt niet te bestrijden. Evenwel, wie meent dat de wetenschappelijke orde der feiten dezelfde is als de didaktische, vergist zich. En wie vervolgens menen mocht, dat didaktiek hetzelfde is als de *modus vivendi* die men al-doende-leert, weet niet wat didaktiek is en heeft zich nooit verdiept in de psychologische en paedagogische structuur der situatie van den leraar in de klas. Wie meent dat over didaktiek te praten valt, los van de paedagogiek, vergist zich evenzeer als wie menen zou, dat didaktiek niets van doen heeft met de leerstof of de schoolorganisatie de facto. Ten slotte, wie meent, dat hij enige opvoedingstaak op verantwoorde wijze op zich zou kunnen nemen, zonder zicht op de opvoeding als zodanig en als geheel — verzeilt onherroepelijk in verabsolutering van wat moment of zelfs slechts bijkomstig element is.

Het is de allerhoogste tijd — hoef ik het U in deze dagen nog te verzekeren? — terug te keren tot het fundamentele in ons leven, in ons leven als mens, als wetenschappelijke werkers, als leden van de Nederlandse volks- en kuituur-gemeenschap, als mogelijke en werkelijke medewerkers aan de opvoeding van dit volk, als mededragers ener grootse traditie.