Het onjuiste principe van onze opvoeding

Door Max Stirner

- Oorspronkelijke titel: Das unwahre Princip unserer Erziehung
- Verschenen: 1842
- Bron: Het onjuiste principe van onze opvoeding Verbodengeschriften.nl; Bijvoegsel bij No 100 van de *Rheinischen Zeitung*, Keulen, zondag 10 april 1842, pag. 2.
- Vertaling: onbekend

Het onjuiste principe van onze opvoeding

I.

Terwijl onze tijd naar woorden snakt, waarmee zij haar tijdgeest kan verwoorden, treden vele benamingen op de voorgrond die er allemaal aanspraak op maken dat zij de juiste zijn. Aan alle kanten laat onze tegenwoordige tijd een kakelbont partijengewoel zien. De adelaars van het moment verzamelen zich rond de verweesde nalatenschap van het verleden. Overal ontwaar je echter een overvloed aan politieke, maatschappelijke, kerkelijke, wetenschappelijke, artistieke, morele en andere lijken. Zolang die niet allemaal weggerot zijn zal de lucht niet zuiver en de adem der levende wezens bedompt zijn.

Zonder ons eigen toedoen brengt de tijd het juiste woord niet aan het licht. Wij moeten daar allemaal aan meewerken. Als echter zoveel van ons afhangt is het redelijk dat wij vragen, wat men van ons heeft gemaakt en denkt te maken. Wij stellen vragen bij de opvoeding, waarmee men ons in staat wil stellen om de scheppers van dat woord te worden. Vormt men gewetensvol onze bekwaamheid om *scheppers* te worden, of behandelt men ons alleen maar als *schepsels* met een natuur die louter dressuur toelaat? Geen enkele van onze maatschappelijke vragen kan ooit zo belangrijk zijn als deze vraag. Het is zelfs de allerbelangrijkste omdat al die vragen uiteindelijk op diezelfde basis berusten. Wees iets degelijks, dan zult je ook gedegen werk afleveren. Wees „ieder voor zich volmaakt“ dan zal jullie maatschappij, jullie maatschappelijke leven ook volmaakt zijn. Laten wij daarom vooral letten op wat men van ons maakt in de tijd dat wij nog kneedbaar zijn. Het onderwijsprobleem is een levensprobleem. Ook nu springt dat weer duidelijk in het oog. Al jarenlang wordt op dit terrein zo verhit en openlijk gevochten, dat dit het gevecht op het terrein van de politiek verre overtreft, omdat dat niet op belemmeringen van een eigenmachtig geweld stuit. De eerbiedwaardige veteraan, Professor Theodor Heinsius, die net als wijlen Professor Krug zijn krachtdadigheid en ambitie tot op hoe leeftijd heeft behouden, probeert de laatste tijd opnieuw met een klein geschriftje de belangstelling voor dit onderwerp aan te wakkeren. Hij noemt het een “*Overeenkomst* tussen school en leven of, bemiddeling tussen Humanisme en Realisme, gezien vanuit een nationaal standpunt. Berlijn 1842.“ Twee partijen, de *humanisten* en de *realisten*, strijden om de overwinning en willen allebei met hun eigen opvoedingsprincipe als het beste en meest waarachtige, in onze behoefte voorzien. Zonder aan een van beiden afbreuk te willen doen, spreekt Heinsius in het boekje op een milde en verzoenende toon, waarmee hij beiden tot hun recht wil laten komen. Daarbij doet hij echter de zaak zelf het grootst mogelijke onrecht aan, omdat die slechts gediend is met een vlijmscherpe

stelligheid. Deze zonde tegen de geest blijft nu eenmaal de zaak van het onlosmakelijke erfdeel van alle weekhartige bemiddelaars. Overeenkomsten bieden slechts een lafhartig redmiddel:

Slechts vrijmoedig als een man: vóór of tegen!

En het motto: slaaf of vrij!

Zelfs goden dalen af van de Olympus,

En strijden op de tinnen der partij.

Voordat hij aan zijn eigen voorstellen toekomt, schetst Heinsius een beeld van het historische verloop vanaf de Reformatie. De periode tussen de Reformatie en revolutie is – wat ik hier zonder nadere motivering alleen maar poneer, omdat het mijn bedoeling is om dat bij een andere gelegenheid uitvoeriger aan de orde te laten komen – die van de verhouding tussen mondigen en onmondigen, tussen meester en knechten, machthebber en machtelozen, kortom de periode van de onderdanigheid. Afgezien van elke andere reden, die het recht zou kunnen geven tot superioriteit, verhief de ontwikkeling, iemand die die bezat, hem als een machthebber boven de machtelozen, die die ontwikkeling niet bezaten. De ontwikkelde gold in zijn kring, hoe groot of klein die ook was, als de machtige, de geweldige, de imponerende: hij was namelijk een *autoriteit*. Niet iedereen was voorbestemd tot deze macht en autoriteit. Daarom was ook die ontwikkeling niet voor iedereen bestemd, en een algemene ontwikkeling was dus strijdig met dat principe. Ontwikkeling verschaft bazen superioriteit. In die heersersperiode bood dat dus een *middel* tot overheersing. Alleen de revolutie doorbrak de meester- en knechtmaatschappij. Toen daagde in het leven het motto op: iedereen moet *zijn eigen baas* zijn. Daaraan was het onvermijdelijke gevolg verbonden, dat de ontwikkeling, die immers iemand tot baas maakt, in het vervolg een universele moest worden. Het werd dus vanzelfsprekend een opdracht om vanaf dat moment op zoek te gaan naar de waarachtige en universele vorming. De drang naar een universele, voor iedereen toegankelijke vorming moest aanrukken in de strijd tegen de hardnekkig gehandhaafde exclusiviteit, en de revolutie moest ook op dit terrein het zwaard trekken tegen de heersersmentaliteit van het tijdperk van de Reformatie. De gedachte van de *algemeen verbreide* ontwikkeling kwam in aanvaring met de exclusieve, en die oorlog en veldslag duurt via vele fasen en onder allerlei namen tot op de dag van vandaag voort. Voor de tegenpartijen, die in vijandige kampen tegenover elkaar staan, kiest Heinsius de namen humanisme en realisme. Wij zullen die, hoe weinig juist ze ook zijn, toch handhaven, omdat zij de meest gangbare zijn.

Tot het moment waarop in de 18e eeuw de Verlichting haar licht begon te verspreiden, was de zogenaamde *hogere ontwikkeling* ontegenzeggelijk in handen van de humanisten en berustte vrijwel uitsluitend op kennis van de oude *klassieken*. Parallel daaraan liep een *andere ontwikkeling*, die haar voorbeelden eveneens in de oudheid zocht en hoofdzakelijk neerkwam op een uitgebreide kennis van *de Bijbel*. Uit het feit dat men in beide gevallen de beste ontwikkeling van de antieke wereld als enige materiaal verkoos, blijkt voldoende hoe weinig het eigen leven nog iets waardevols bood, en hoever wij nog verwijderd waren van het, uit eigen oorspronkelijkheid de vormen van schoonheid, van het uit eigen verstand de inhoud der waarheid kunnen scheppen. Wij waren leerlingen en moesten vorm en inhoud eerst nog *leren*. En zoals de antieke wereld door klassieken en Bijbel als *meesteres* over ons heerste, was – en dat valt historisch te bewijzen – het meester- en knechtzijn in alle opzichten de kern van ons gezamenlijke doen en laten. Uitsluitend uit dit karakter van het tijdsgewricht valt te verklaren waarom men zo onbevangen naar een “hogere ontwikkeling” streefde en het gewone volk zich zo beijverde om zich daardoor te onderscheiden. Door ontwikkeling werd haar bezitter *baas* over de onontwikkelden. Een volkse ontwikkeling zou daar strijdig mee zijn geweest, omdat het volk ten

opzichte van de *geleerde bazen* een lekenklasse moest blijven en het oneigen bazendom slechts bewonderend moest aangapen en vereren. Zo werd het Romanisme voortgezet in geleerdheid, met het Latijn en Grieks als steunpilaren. Verder was het onmiskenbaar dat deze ontwikkeling doorgaans een *formele* bleef, omdat uit de gestorven en al lang begraven oudheid immers alleen maar de vormen, als het ware de schema's van litteratuur en kunst, in staat waren om zich in stand te houden, vooral omdat heerschappij over mensen juist door een formeel overwicht wordt verworven en in stand gehouden wordt. Er was slechts een zekere mate van geestelijke behendigheid voor nodig om de onhandigen de baas te zijn. Die zogenaamde hogere ontwikkeling was daarom een *elegante* ontwikkeling, een sensus omnis elegantiae, een ontwikkeling van smaak en vormgevoel, die op het laatst tot een zuiver grammaticale dreigde af te dalen en de Duitse taal zelf zozeer met de geur van Latium parfumeerde, dat men bijv. ook nu nog in de gelegenheid is om in het zojuist verschenen *"Geschiedenis van de Brandenburgs-Pruisische staat. Een boek voor iedereen"* van Zimmermann, de prachtigste Latijnse zinsconstructies te bewonderen.

Intussen richt zich van lieverlee uit de Verlichting een geest van protest op tegen dit formalisme, en bij de erkenning van onvervreemdbare en algemene mensenrechten voegde zich de eis voor een alomvattende, een menselijke ontwikkeling. Het ontbreken van een werkelijk en op het leven aangrijpend onderwijs was, bij het tot dan toe toegepaste methode van de humanisten, duidelijk en bracht de eis naar een praktische vorming voort. Voortaan moest alle kennis leven en die kennis geleefd worden, want de werkelijkheid van kennis is pas haar voltooiing. Als het lukt om het materiaal van het leven de school binnen te brengen, door iets te bieden dat voor iedereen bruikbaar is, en juist daardoor iedereen te winnen voor deze voorbereiding op het leven en zich met de school bezig te houden, dan zal men de geleerde *heren* niet meer benijden om hun *zonderlinge* kennis, en zal het volk een einde maken aan zijn *lekentoestand*. Het streven van het realisme is het opheffen van de priesterstand van de geleerden en de lekenstand van het volk. Daarom moet dat het humanisme overvleugelen. Het zich eigen maken van de klassieke vormen van de oudheid begon teruggedrongen te worden en daarmee verloor de *heerschappij die op autoriteit was gebaseerd* haar aureool. De tijd verzette zich tegen het traditionele *respect* voor geleerdheid, zoals zij eigenlijk tegen elk respect in opstand kwam. Het wezenlijke voordeel van de geleerde, de *algemene ontwikkeling*, moest iedereen ten goede komen. Wat is, vroeg men echter, een algemene ontwikkeling anders dan, banaal gezegd, het vermogen om "overal over mee te kunnen praten," of serieuzer, het vermogen om elk onderwerp meester te worden? Men zag dat de school bij het leven achtergebleven was, omdat zij zich niet alleen aan het volk onttrok, maar ook bij haar pupillen naast de exclusieve vorming ook de universele naliet, en verzuimde om hen aan te sporen zich al op school meester te maken van de grote hoeveelheid stof, die ons door het leven wordt opgedrongen. Men dacht immers dat de school de hoofdlijnen, van onze verzoening met alles wat het leven biedt, moest trekken en ervoor moest zorgen dat geen enkel onderwerp, waarmee wij ons ooit bezig moesten houden, ons volledig vreemd en buiten het bereik van onze kunnen zou zijn. Daartoe werd allerijverigst naar vertrouwelijkheid met de dingen en naar verhoudingen met de tegenwoordige tijd gezocht en een pedagogie in gang gebracht, die voor iedereen gebruikt zou moeten worden, omdat zij voldeed aan de, aan iedereen gemeenschappelijke, behoefte om zijn weg in zijn eigen wereld en tijd te vinden. De grondbeginselen van de mensenrechten verkregen op die manier, op pedagogisch gebied, leven en werkelijkheid: *gelijkheid*, omdat die ontwikkeling iedereen betrof, en *vrijheid*, omdat men goed thuis raakte in waar men behoefte aan had, en daardoor onafhankelijk en zelfstandig werd.

Terwijl het erom gaat om het verleden te begrijpen, zoals het humanisme leert, en het heden te vatten, waar het realisme het op heeft gemunt, leiden beiden slechts tot macht over het *tijdelijke*. Alleen de geest die *zichzelf* begrijpt is *eeuwig*. Daarom ook kregen gelijkheid en vrijheid slechts een ondergeschikt bestaan. Men kon wel gelijk aan anderen worden en zich van hun autoriteit bevrijden. *Van overeenstemming met zichzelf*, van vereffening en verzoening met onze tijdelijke en eeuwige mens, van idealisering van onze natuurlijkheid tot iets geestelijks, kortom van de eenheid en almacht

van ons Ik, dat genoeg aan zichzelf heeft, omdat het buiten zichzelf niets vreemds overlaat –: van dat alles was in dat principe echter nauwelijks enige zweem te bekennen. *Vrijheid* leek dan wel iets dat onafhankelijk van autoriteiten was, maar het ontbrak daarin aan zelfbeschikking en leverde nog geen daden van een *in zichzelf vrije mens*, geen zelfonthullingen van een niets ontziende, d.w.z. een, uit het voortdurend veranderen van het denken, geredde geest. Iemand *formeel* die ontwikkeld is, mag vanzelfsprekend niet meer boven de zeespiegel van de algemene ontwikkeling uitsteken en verandert van een “hoger ontwikkelde” in een “eenzijdig ontwikkelde” (als zodanig behoudt hij natuurlijk zijn onbetwistbare waarde, omdat elke algemene ontwikkeling bedoeld is om invloed te hebben op de meest diverse eenzijdigheden van een speciale ontwikkeling). De, alleen in de zin van het realisme, ontwikkelde mens was dus ook niet uitgestegen boven de gelijkheid *met* anderen en de vrijheid van anderen, niet boven de zogenaamde “praktische mens.” De loze elegantie van de humanist, van de dandy, kon dan wel de nederlaag niet ontlopen, maar alleen de overwinnaar glansde van het patina van de stoffelijkheid en was niets anders dan een *smakeloze industrieel*. *Dandyisme* en *industrialisme* vechten om de buit van lieflijke knapen en meisjes, en wisselen vaak van verleidelijke wapenrusting, waarbij de dandy met lomp cynisme en de industrieel in wit ondergoed verschijnt. Het levende hout van de industriële strijdknots zal echter de uitgedroogde en dandyistisch ontmergde stok breken. Levend of dood, hout blijft hout, dat de vlam van de geest licht moet doen geven. Het hout moet dus in vuur opgaan.

Waarom moet intussen ook het realisme, als dat – waartoe dat het vermogen niet ontzegd mag worden – het goede van het humanisme in zich opneemt, dan toch te gronde gaan? Ongetwijfeld kan dat het onvervreemdbare en waarachtige van het humanisme, de formele ontwikkeling, in zich opnemen. Dat wordt voor het realisme steeds gemakkelijker gemaakt, door de mogelijk geworden wetenschappelijkheid en verstandige behandeling van alle leerobjecten (ik hoef als voorbeeld maar te herinneren aan de inspanningen van Becker voor de Duitse grammatica), en doordat het door deze veredeling zijn tegenstanders van hun vaste plaats verdringt. Omdat het realisme, net zogoed als het humanisme, er vanuit gaat, dat de bedoeling van elke opvoeding is om de mens *behendigheid* te verschaffen, en beiden b.v. met elkaar overeenkomen, dat men taalkundig aan alle *wendingen* van de uitdrukking wennen moet, mathematisch de *wendingen* het bewijs moet inprenten enz., dat men dus naar meesterschap in het gebruik van de stof, naar het beheersen ervan moet toewerken, kan het vast niet uitblijven dat ook het realisme uiteindelijk als laatste doel de *vorming van de smaak* erkent en de *vormende* activiteit bovenaan plaatst, zoals dat nu al deels het geval is. Bij de opvoeding bestaat immers het belang van alle gegeven stof alleen uit het feit, dat de kinderen leren daar iets mee *aan te vangen*, dat te *gebruiken*. Maar wat de realisten willen, is dat alleen iets nuttigs en bruikbaars ingeprent mag worden. Het nut mag echter uitsluitend in het vormen te vinden zijn, in het veralgemenen, in het tonen. Die humanistische eis zal men niet kunnen afwijzen. De humanisten hebben gelijk als ze zeggen dat het voornamelijk op de formele ontwikkeling aankomt – ongelijk als ze zeggen dat zij dat niet in het beheersen van *elke* stof aantreffen. De realisten willen het juiste als ze zeggen dat op school met *elke* stof een begin gemaakt moet worden, het onjuiste als ze de formele ontwikkeling niet als hoofddoel willen zien. Het realisme kan, als het de juiste zelfverloochening beoefent en zich niet aan materialistische verleidingen overgeeft, tot deze overwinning op zijn tegenstander en tegelijkertijd tot verzoening met hem komen. Waarom bejegenen wij het dan toch nog vijandig?

Werpt het realisme dan werkelijk de bolster van het oude principe van zich af, en staat het op het hoogtepunt van de tijd? Alles moet immers beoordeeld worden afhankelijk van het feit of het zich tot de idee bekent, dat de tijd als haar kostbaarste heeft bevochten, of dat het daarachter een onveranderde plaats inneemt. – De onuitroeibare angst waarmee de realisten terugdeinzen voor abstractie en speculatie is opvallend. Daarom zal ik een paar passages citeren uit Heinsius, die op dit punt de starre realisten niets toegeeft, en met citaten daaruit, die eenvoudig te vinden waren. Op

pagina 9 staat:

“Op de hogere onderwijsinstellingen nam men kennis van de filosofische systemen van de Grieken, van Aristoteles en Plato, maar ook van de hedendaagse, van Kant die de ideeën over God, vrijheid en onsterfelijkheid niet te bewijzen vond, van Fichte, die de morele wereldorde de plaats van de persoonlijke God had laten innemen, van Schelling, Hegel, Herbart, Krause en hoe al die ontdekkers en verkondigers van een bovenaardse wijsheid ook mogen heten. Wat, zei men, wat moeten wij, wat moet het Duitse volk met idealistische dweperijen, die noch bij de empirische en positivistische wetenschap, noch bij het alledaagse leven behoren, en waar de staat niet mee gebaat is? Wat moeten we met een duistere kennis, die alleen maar de tijdgeest in verwarring brengt, tot ongeloof en atheïsme leidt, de gemoederen splijt, de studerenden bij de leerstoelen van hun apostelen wegjaagt, en zelfs onze landstaal verduistert, omdat ze de helderste begrippen van het gezonde mensenverstand verandert in mystieke raadsels? Is dat de wijsheid die onze jeugd tot zedelijk goede mensen, denkende verstandswezens, trouwe burgers, bruikbare en degelijke werkers in hun beroep, liefhebbende echtgenoten en zorgzame vaders, die zorgen voor huiselijk welzijn, moet vormen?”

En op pagina 45:

“Als wij kijken naar de filosofie en theologie, die als wetenschappen van denken en geloof voor het welzijn van de wereld bovenaan worden geplaatst, wat is er dan door hun onderlinge wrijvingen van hen terechtgekomen, sinds Luther en Leibniz voor hen een weg hebben gebaand? Het dualisme, materialisme, spiritualisme, naturalisme, pantheïsme, realisme, idealisme, su¬pernaturalisme, rationalisme, mysticisme en hoe al die onbegrijpelijke -ismen van overspannen speculaties en gevoelens ook mogen heten: wat voor zegen hebben ze staat, kerk, kunsten en volkcultuur dan gebracht? Het denken en de kennis zijn dan wel in hun omvang verbreed, maar is het ene ook duidelijker en het andere ook zekerder geworden? De religie als dogma is zuiverder, maar het subjectieve geloof is warriger, verzwakt, door haar stutten gezakt, door kritiek en hermeneutiek aan het wankelen gebracht. En de kerk? – ach, – haar leven is tweespalt of dood. Of niet soms? –”

Waarom blijken de realisten dan zo afkerig te zijn van filosofie? Omdat zij hun eigen beroep miskennen en met alle geweld bekrompen willen blijven, in plaats onbekrompen te worden! Waarom haten ze abstractie? Omdat ze zelf abstract zijn, omdat ze van de voltooiing van zichzelf, van het opvliegen naar de verlossende waarheid abstraheren!

Willen we de pedagogie soms in handen van de filosofen spelen? Niets minder dan dat! Ze zouden zich nogal onhandig gedragen. Die kan alleen maar worden toevertrouwd aan mensen die meer zijn dan filosofen en daarom ook oneindig veel meer dan humanisten en realisten. De laatsten vermoeden terecht, dat ook de filosofen ten onder moeten gaan, maar hebben er geen idee van dat op hun ondergang een wederopstanding volgt. Ze abstraheren van de filosofie, om zonder haar de hemel van hun doeleinden te bereiken. Ze slaan haar over en storten zelf in de afgrond van hun eigen leegte. Ze zijn net als de eeuwige Jood, *onsterfelijk*, niet *eeuwig*. Alleen filosofen kunnen sterven en vinden de dood in hun eigenlijke zelf. Met hen sterft de periode van de Reformatie, het tijdperk van het *weten*. Zo is het. De *kennis* moet zelf sterven, om in de dood weer op te bloeien als wil. De vrijheid van denken, geloven en geweten, deze heerlijke bloemen van drie eeuwen, zullen in de moederschoot van de aarde terugzinken, zodat een nieuwe vrijheid, die van de wil, zich aan haar edelste sappen kan laven. Kennis en haar vrijheid was het ideaal van die tijd, dat op het hoogtepunt van de filosofie eindelijk is bereikt. Hier zal de held voor zichzelf een brandstapel bouwen en zijn eeuwige deel op de Olympus behouden. Ons verleden wordt afgesloten met de filosofie. De filosofen zijn de Rafaëls van de periode van het denken, waarmee het oude principe in een stralende kleurenpracht zijn hoogtepunt bereikt en door verjonging van een tijdelijk, een eeuwig principe wordt. Wie dan de kennis wil handhaven, zal haar verliezen. Wie haar echter opgeeft, zal het weten verwerven. Alleen filosofen zijn geroepen tot dit opgeven en winnen. Zij staan voor het laaiende vuur en moeten, zoals de

stervende held, hun aardse omhulsel verbranden, als de onvergankelijke geest vrij moet worden. (Wordt vervolgd.)

II

Er moet zoveel mogelijk begrijpelijker gesproken worden. De fout van onze tijd ligt namelijk nog steeds in het feit dat de kennis niet voltooid wordt en doorzichtig wordt gemaakt; dat het een materiële en formele, een positieve kennis blijft, zonder dat die tot een absolute wordt opgevoerd; dat kennis ons met een drukkende last opzadelt. Net als de ouden moet men naar vergetelheid streven, moet men uit de zaligmakende Lethe drinken. Anders komt men niet tot zichzelf. Al het grote moet kunnen sterven en door zijn heengaan stralend worden. Alleen het armzalige vergaart, net als het stijfgelede hoogste gerechtshof, document na document en voert eeuwen op in de vorm van sierlijke porseleinen figuren, zoals dat onuitroeibare kinderachtige gedoe van de Chinezen. Echte kennis is voltooid als zij ophoudt weten te zijn en weer een eenvoudige menselijke drijfveer wordt, – de wil. Zo zal b.v. iemand, die jarenlang over zijn “roeping als mens” heeft nagedacht, alle zorgen en pelgrimsbeslommeringen van het zoeken in een enkel ogenblik laten zinken in de Lethe van een onverdeeld gevoel, een van meet af aan langzamerhand leidende drijfveer, waarin hij dat gevonden heeft. De “roeping van de mens”, die hij via duizend paden en bruggetjes van het wetenschappelijke onderzoek op het spoor heeft proberen te komen, schiet, zodra zij herkend wordt, uit de vlam van de zedelijke wil omhoog en vervult de borst van de niet langer door het zoeken verstrooide, maar weer fris en naïef geworden mens.

Vooruit, leerlingen, baadt onverdroten

Jullie aardse borst in het morgenrood.

Dat is het einde en tegelijkertijd de onvergankelijkheid, de eeuwigheid van het weten: het weten dat, weer eenvoudig en rechtstreeks geworden, opnieuw en in een nieuwe gedaante in iedere handeling doordringt en zich openbaart. Niet de wil is van huis uit het juiste, zoals de mensen van de praktijk ons graag zouden willen verzekeren. Men mag de kennis niet willen overslaan, om meteen midden in het willen te staan, maar het weten bereikt zelf haar hoogtepunt in het willen, als het zich van zinnelijkheid ontdoet en zichzelf schept als geest, “die een lichaam voor zichzelf bouwt.” Daarom kleven aan elke opvoeding, die niet uitgaat van deze dood en hemelvaart, de gebreken van tijdelijkheid, formalisme en materialisme, dandyisme en industrialisme. Kennis die zich niet zodanig loutert en samentrekt, dat het tot het willen opzweept, of met andere woorden, kennis die louter als have en bezit op mij drukt, in plaats van geheel en al met mij te zijn samengevallen, zodat het vrij beweeglijke Ik, door geen achter zich aan slepende have belemmerd, met frisse moed de wereld doortrekt. Dus kennis die niet *persoonlijk* geworden is, vormt een armzalige voorbereiding op het leven. Men wil het niet tot abstractie laten komen, terwijl daarin echter pas de ware wijding van alle concrete kennis wordt verleend, want daardoor wordt de stof daadwerkelijk gedood en in geest veranderd. Aan de mens wordt daardoor de eigenlijke en laatste bevrijding geschonken. De vrijheid bestaat slechts in de *abstractie*. De vrije mens is slechts iemand die het gegevene heeft overwonnen en zelf, het uit zichzelf vragenderwijze uitgelokte, weer in de eenheid van zijn Ik heeft bijeengegaard.

Het is het streven van onze tijd om, nadat de *vrijheid van denken* is bevochten, die tot een zodanig hoogtepunt op te drijven, dat zij in de *vrijheid van wil* omslaat, en dat laatste als het principe van een nieuw tijdperk te verwezenlijken. Het einddoel van de opvoeding kan dus niet meer *kennis* zijn, maar het uit de kennis voortkomende *willen*. De veelzeggende uitdrukking van waar de opvoeding naar

moet streven is: de *eigenlijke* of *vrije mens*. De waarheid zelf bestaat uit niets anders dan uit het openbaren van zichzelf, de bevrijding van al het oneigene, de uiterste abstractie of ontlediging van alle autoriteit, de herwonnen naïveteit. Dergelijke volstrekt *echte* mensen levert de school niet. Als ze toch bestaan, zijn zij dat *ondanks* de school. Die maakt ons wel meester over de dingen, eventueel ook tot meester over onze natuur, maar tot vrije individuen maakt zij ons niet. Geen enkele nog zo grondige en uitgebreide kennis, geen spiritualiteit of scherpzinnigheid, geen dialectisch raffinement, behoedt ons voor de valsheid van het denken en willen. Het is echt niet de verdienste van de school, als wij daarvandaan niet het egoïsme mee naar huis nemen. Ieder soort overeenkomstige ijdelheid en ieder soort winstbejag, baantjesjagerij, mechanische en slaafse dienstvaardigheid, huichelarij enz. gaat zowel gepaard met een vermeerderde kennis als met de elegante klassieke vorming. En omdat dat hele onderwijs geen enkele invloed uitoefent op ons zedelijk handelen, ondergaat het vaak het lot van het in zoverre vergeten worden, dat er geen *gebruik* van wordt gemaakt: men schudt het schoolstof van zich af. Dat gebeurt allemaal omdat de vorming alleen in het formele of in het materiële en hoogstens in beiden gezocht wordt, niet in de waarheid, in de opvoeding tot de ware mens. De realisten maken echter een stap vooruit, omdat zij willen dat de leerling wat hij leert zelf moet vinden en begrijpen. Adolph Diesterweg (vert.: Duitse pedagoog) bijv. kan heel veel vertellen over het “ervaringsprincipe.” Alleen is ook hier het onderwerp niet de waarheid, maar iets positiefs (waartoe ook de religie gerekend kan worden), dat de leerling in overeenstemming en verband moet brengen met het geheel van zijn overige positieve kennis, zonder ook maar enig onderzoek in te stellen naar de robuustheid van het ervaren en observeren, en zonder enige prikkel om het *verstand*, dat hij door het observeren heeft verworven, verder uit te werken en *daaruit* iets voort te brengen, d.w.z. beschouwend te zijn. In de praktijk wil dat zoveel zeggen als zedelijk handelen en zijn. Het zou juist voldoende moeten zijn om *verstandige* mensen voort te brengen. Op *schrandere* mensen heeft men het eigenlijk niet gemunt. Dingen en feitelijkheden begrijpen, daar laat men het bij. *Naar jezelf luisteren* schijnt niet bij iedereen in de smaak te vallen. Zo bevordert men de zin voor het positieve, zij het volgens zijn formele of tegelijkertijd volgens zijn materiële aspect, en leert: voeg je naar het positieve. Net als in bepaalde andere sferen, laat men ook in de pedagogische sfeer de vrijheid niet doorbreken, laat men de kracht van de *oppositie* niet aan het woord komen: men wil *onderdanigheid*. Men is slechts uit op een formele en materiële dressuur. Uit het beestenspel van de humanisten komen slechts geleerden voort, uit dat van de realisten slechts “bruikbare burgers”, die echter allemaal alleen maar *onderdanige* mensen zijn. Onze gezonde basis van onopgevoedheid wordt met geweld verstikt en daarmee de ontwikkeling van kennis naar de vrijheid van willen. Het resultaat van de gang van zaken op school is dan kleinburgerlijkheid. Zoals wij eraan gewend raken om in alles wat ons opgedragen wordt onze weg te vinden, zo vinden wij later in het positieve leven onze weg en schikken ons daarin, passen ons aan aan de tijd. Wij worden knecht en een zogenaamde goede burger. Waar wordt, in plaats van de tot nu toe gevoede onderdanigheid, een geest van tegenspraak gesterkt? Waar wordt in plaats van de lerende mens een scheppende voortgebracht? Waar verandert de leraar in een medewerker? Waar ziet hij dat kennis om kan slaan in willen? Waar geldt de mens als doel en niet louter de gevormde mens? Helaas slechts pas op weinig plaatsen. Het inzicht moet zich dus verbreiden, dat de belangrijkste taak van de mens niet ontwikkeling, niet beschaven is, maar zelfwerkzaamheid. Moet daarom de vorming veronachtzaamd worden? Evenmin als wij de bedoeling hebben om de vrijheid van denken in te perken, doordat wij die in de vrijheid van willen laten opgaan en willen laten stralen. Pas als de mens er eer in stelt om zichzelf te voelen, te kennen en bezig te houden, dus eer stelt in zijn gevoel van eigenwaarde, zelfbewustzijn en vrijheid, streeft hij er vanzelf na om onwetendheid uit te bannen, die immers voor hem het vreemde, ondoordrongen onderwerp tot versperring en belemmering van zijn zelfkennis maakt. Als men in de mens het idee van vrijheid wekt, zullen de vrijen zich ook onophoudelijk weer zelf bevrijden. Maakt men ze echter alleen maar *ontwikkeld*, dan zullen zij zich op een *hoogst ontwikkelde en verfijnde manier* altijd aan de omstandigheden aanpassen en tot onderdanige knechtenzielen ontaarden. Wat zijn onze geestrijke en ontwikkelde individuen grotendeels? Honend lachende slavenbezitters, die zelf slaaf zijn.

De realisten mogen zich beroemen op hun eigenschap, dat zij geen mensen voorbrengen die alleen maar geleerd zijn, maar die ook nog verstandige en bruikbare burgers zijn. Hun motto: “men moet alles leren met betrekking tot de praktijk van het leven” zou zelfs als motto voor onze tijd kunnen gelden, als zij de ware praktijk niet alleen maar in de gangbare betekenis zouden opvatten. De ware manier van leven is echter niet je door het leven heen werken en kennis is meer waard, dan dat met die zou mogen opgebruiken, om daarmee zijn eigen praktische doelen na te jagen. De voornaamste praktijk is juist dat een vrije mens zichzelf manifesteert en kennis, die in staat is om te sterven, is de vrijheid, die leven geeft. “Het praktische leven!” Men denkt dat men daarmee veel heeft gezegd, en toch leiden dieren een volstrekt praktisch leven, zodra het moederdier hen van het theoretische zuigelingschap heeft ontwend. Of ze zoeken dan naar hartelust in veld en bos naar voedsel, of ze worden in het bedrijfsjuk gespannen. De dierpsycholoog Scheitlin zou de vergelijking nog veel verder doorvoeren, tot de religie aan toe, zoals uit zijn “Dierpsychologie” blijkt, een boek dat juist zo leerzaam is, omdat dat het dier zo dicht bij de beschaafde mens en de *beschaafde mens* zo dicht bij het dier plaatst. Die opzet om „voor het praktische leven op te voeden“ brengt louter *mensen met stelregels* voort, die volgens *maximen* handelen en denken, geen *principiële* mensen. *Legale* geesten, geen *vrije*. Iets heel anders zijn echter mensen, bij wie een gestage beweging en verjonging op en neer deint, en weer iets anders zijn mensen die hun overtuigingen trouw zijn. Die overtuigingen zelf blijven onaangetast, pulseren niet zoals het steeds vernieuwde slagaderlijke bloed door middel van het hart pulseert. Ze verstarren geleidelijk tot vaste lichamen en zijn, al zijn ze ook verworven en niet aangeleerd, toch iets positiefs en gelden bovendien als iets heiligs. Zo kan de realistische opvoeding toch standvastige, degelijke en gezonde karakters teweegbrengen, onwankelbare mensen, trouwe zielen, en dat is voor ons slippendragerachtige geslacht een onschatbare winst. Alleen eeuwige karakters, waarin de standvastigheid alleen maar uit de onophoudelijke stromen van hun elk moment zichzelf scheppen bestaat, en die eeuwig zijn, omdat zij elk ogenblik zichzelf weer maken, omdat zij de *tijdelijkheid* van hun telkens weer verschijnen buiten de nooit verwelkende en verouderende frisheid en scheppingsbezigheid van hun eeuwige geest plaatsen – die komen uit die opvoeding niet voort. Het zogenaamde gezonde karakter is ook in het beste geval een star karakter. Als het een volmaakt karakter wil zijn, dan moet het tegelijkertijd een leidend karakter worden, dat stuiptrekt en huivert in de zalige hartstocht van een onophoudelijke verjonging en wedergeboorte.

Zo komen dus de stralen van alle opvoedingsmethoden in een enkel middelpunt samen, dat de *persoonlijkheid* wordt genoemd. Kennis, hoe geleerd en diepzinnig, of hoe breed en begrijpelijk dat ook moge zijn, blijft echter zolang slechts bezit en eigendom, totdat het samen in het onzichtbare punt van het Ik is verdwenen, om van daaruit als wil, als bovenzinnelijke en onbegrijpelijke geest met alle geweld tevoorschijn te breken. Kennis ervaart deze verandering pas als zij ophoudt om alleen maar aan voorwerpen te hechten; als het een weten op zich, of, als dat duidelijker lijkt, een weten van de idee, een zelfbewustzijn van de geest is geworden. Dan verandert zij als het ware in de drift, het instinct van de geest, *in een onbewust weten*, waarvan iedereen tenminste een voorstelling kan maken, als hij het onderling vergelijkt, zoals hij zoveel en veelomvattende ervaringen bij zichzelf heeft gesublimeerd in het eenvoudige gevoel, dat men tact noemt. Alle aan die ervaringen ontleende breedvoerige kennis is in een *onmiddellijk* weten geconcentreerd, waardoor iemand in een oogwenk zijn handelen bepaalt. Daarin echter, tot deze onstoffelijkheid, moet de kennis doordringen, doordat zij haar sterfelijke deel opoffert en als iets onsterfelijks – wil wordt.

Het probleem van onze opvoeding tot nu toe, ligt grotendeels in het feit dat het weten niet gezuiverd wordt tot wil, tot activiteit van zichzelf, tot zuivere praktijk. De realisten voelden die tekortkoming, maar ruimden dat op een armzalige manier uit de weg, doordat ze ideeënloze en onvrije „mensen van de praktijk’ vormden. De meeste seminaristen vormen een levendig bewijs van deze tragische ommekeer. Uitstekend aangepast, passen zij op hun beurt aan, gedresseerd dresseren ze zelf weer. Elke opvoeding moet echter *persoonlijk* worden, en met kennis als uitgangspunt toch steeds het

wezen daarvan in het oog houden, namelijk dat zij nooit een bezit, maar het Ik zelf moet zijn. Kortom, niet de kennis moet gevormd worden, maar het individu moet zelf tot ontplooiing komen. De pedagogie mag in het vervolg niet uitgaan van het civiliseren, maar van de vorming van vrije individuen, soevereine karakters. Daarom mag aan de wil, die tot nu toe zo gewelddadig is onderdrukt, niet langer afbreuk worden gedaan. Als men de zucht naar kennis ook niet afzwakt, waarom dan wel de zucht naar willen? Koestert men de ene, dan moet men dat ook met de andere doen. Het kinderlijke eigen willetje en zijn ondeugendheid hebben evenveel recht als de kinderlijke weetgierigheid. Die laatste stimuleert men opzettelijk, maar daardoor roept men ook de natuurlijke kracht van de wil op, het *protest*. Als het kind niet leert voelen, leert het juist de belangrijkste dingen niet. Men moet zijn trots, zijn vrijmoedigheid niet onderdrukken. Tegenover zijn overmoed staat nog altijd mijn eigen vrijheid. Als namelijk de trots in koppigheid ontaardt, dan wil het kind mij geweld aandoen. Dat hoef ik mij, omdat ik immers net zo goed al het kind een vrij individu ben, niet laten welgevallen. Moet ik mij daar echter dan met de gemakzuchtige verschansing van de autoriteit tegen verdedigen? Nee, ik stel daar de kracht van mijn eigen vrijheid tegenover, dan zal de koppigheid van het kind vanzelf knappen. Wie een volledig mens is, hoeft geen – autoriteit te zijn. En als vrijmoedigheid toch als brutaliteit uitbarst, dan verliest zij haar kracht tegenover het zachtzinnige geweld van een echte vrouw, of tegenover de standvastigheid van de man. Men is uiterst zwak als men zijn toevlucht moet nemen tot autoriteit en zondigt als men denkt dat men het brutale kind kan corrigeren, als men daar maar een angstig kind van maakt. Angst en respect eisen, dat zijn dingen die behoren bij de verdwenen periode van de Rococostijl.

Waarover klagen wij dus als wij de tekortkomingen van ons huidige onderwijs onder ogen zien? Dan klagen wij over het feit dat onze scholen nog het oude principe hanteren, dat van het *willoze weten*. Het nieuwe principe, als hoogtepunt van het weten, is het principe van de *wil*. Daarom geen „Overeenkomst tussen school en leven," maar de school moet het leven zijn, en daar, net als daarbuiten, moet de opdracht zijn het zichzelf manifesteren van het individu. De universele vorming van de school moet een vorming tot vrijheid zijn, niet tot onderdanigheid. Het ware *leven* is vrij zijn. Het begrijpen van het levenloze van het humanisme, had het realisme dat moeten laten inzien. In plaats daarvan ontwaarde men in de humanistische vorming alleen maar het gebrek aan elk vermogen tot een zogenaamd praktisch (burgerlijk – niet persoonlijk) leven. Men legde zich, in tegenstelling tot de louter formele ontwikkeling, toe op een materiële ontwikkeling. Men dacht namelijk dat men door het mededelen van voor de omgang bruikbare onderwerpen niet alleen het formalisme kon overwinnen, maar ook aan de belangrijkste behoefte kon voldoen. Ook de praktische vorming blijft echter ver achter bij de persoonlijke en vrije vorming, maar geeft iemand wel de vaardigheid om zich door het leven te slaan. Zo verschaft zij iemand de kracht om de levensvonk uit zichzelf naar buiten te slaan. Ze bereidt hem erop voor om zich in een bepaalde wereld thuis te voelen en leert hem dus om zich bij zichzelf thuis te voelen. Wij zijn nog lang niet alles, als wij als nuttige leden van de maatschappij rondlopen. Wij kunnen dat juist pas helemaal, als wij vrije mensen, zelfscheppende (onszelf scheppende) individuen zijn.

Als dus de idee en drijfveer van de huidige tijd de *vrijheid van wil* is, dan moet de pedagogie, als begin en doel, de vorming van het *vrije individu* voor ogen zweven. Zowel humanisten als realisten beperken zich nog steeds tot *kennis*, zorgen hoogstens voor het vrije denken en maken ons door een theoretische bevrijding tot *vrije denkers*. Door kennis worden wij echter alleen maar *innerlijk* vrij (overigens een vrijheid, die nooit meer opgegeven moet worden). Uiterlijk kunnen wij bij al die vrijheid van weten en denken, toch slaafs en onderdanig blijven. En toch is juist die, voor de kennis, uiterlijke vrijheid, voor de wil de innerlijke en ware, de zedelijke vrijheid.

In deze ontwikkeling, die universeel is omdat in haar het laagste en het hoogste samenvallen, komen wij pas de echte gelijkheid van iedereen tegen, de gelijkheid van vrije individuen: alleen vrijheid is gelijkheid.

Men kan, als men hen een naam wil geven, boven de humanisten en realisten de *zedelijken* (een Duits woord) plaatsen, omdat hun einddoel de zedelijke vorming is. Dan duikt echter meteen de tegenwerping op, dat die ons weer zal willen aanpassen aan positieve zedelijkheidswetten, en dat dat in wezen tot nu toe altijd al is gebeurd. Ik bedoel dan ook niet de manier waarop het tot nu is gebeurd. Dat ik wil dat de kracht van het protest gewekt en de eigen wil niet gebroken wordt, maar dat die verheerlijkt wordt, zou dat onderscheid voldoende moeten kunnen verduidelijken. Om intussen de hier gestelde eis te onderscheiden van zelfs de beste pogingen van de realisten, zoals dat b.v. in het onlangs verschenen programma van Diesterweg, op pag. 36, als volgt wordt uitgedrukt: “De zwakte van onze scholen ligt in het gebrek aan karaktervorming. Dat is eigenlijk precies de zwakte van onze hele opvoeding. Wij vormen geen mentaliteit,“ zeg ik liever dat wij in het vervolg een *persoonlijke* opvoeding nodig hebben (niet het inprenten van een mentaliteit). Als men mensen die dat principe volgen ook weer –isten wil noemen, noem ze dan voor mijn part *personalisten*.

Daarom wordt, om nog een keer Heinsius aan te halen, „de wens die bij het volk leeft om de school dichter bij het leven te brengen“ alleen vervuld, als men in een volledige individualiteit, zelfstandigheid en vrijheid het eigenlijke leven vindt. Immers, iemand die naar dat doel streeft, geeft niets op van de kwaliteit van zowel het humanisme als het realisme, maar verheft en veredelt beiden oneindig veel meer. Ook kan het *nationale* standpunt, dat Heinsius inneemt, nog niet als het juiste worden geprezen, omdat het veeleer pas het *persoonlijke* is. Pas de vrije en individuele mens is een goede burger (realisten), en zelfs bij een gebrek aan een speciale (ontwikkelde, kunstzinnige enz.) cultuur, een smaakvolle beoordelaar (humanisten).

Als dan tot slot in het kort moet worden gezegd, naar welk doel onze tijd zich moet richten, dan kan de noodzakelijke ondergang van de willoze wetenschap en de opkomst van de zelfbewuste wil, die zich in het zonnegloren van het vrije individu vervolmaakt, ongeveer op de volgende manier geformuleerd worden: de *kennis* moet sterven om als *wil* weer te verrijzen en zich als vrij individu dagelijks weer te herscheppen.

Stirner.

onderwijs en opvoeding, autoriteit, individualisme, filosofie

From:
https://anarchisme.nl/ - **Anarchisme.nl**

Permanent link:
https://anarchisme.nl/namespace/het_onjuiste_principe_van_onze_opvoeding?rev=1576660541

Last update: **18/12/19 09:15**