

Johann Friedrich Herbart (1776-1841)

O.W. Dubois

Dit materiaal is onderdeel van het compendium christelijk leraarschap dat samengesteld is door het lectoraat Christelijk leraarschap van Driestar hogeschool. Zie ook www.christelijkleraarschap.nl.

Samenvatting	Dit venster uit de pedagogische canon voor christelijke leraren is gewijd aan de pionier van de wetenschappelijke pedagogiek Herbart.
Bronvermelding	Deze tekst is deel van het Compendium van het Lectoraat Christelijk leraarschap.
Thema *	Inspiratiebronnen
Gebruik **	Hoofd
Plaatsingsdatum	2015
Gerelateerde artikelen	n.v.t.
Trefwoorden	Karaktervorming, gewetensvorming, opvoeding, cognitieve didactiek, systematische kennisverwerving

* In het compendium wordt al het materiaal verdeeld over de acht thema's van christelijk leraarschap: *onderwijs, inspiratiebronnen, leraar, leerling, leerstof, didactiek, schoolteam, leidinggevenden*.

** Het materiaal kan gebruikt worden als onderbouwing en visievorming (*hoofd*), bezinning en reflectie (*hart*) of biedt concrete handreikingen en voorbeelden (*handen*).

Johann Friedrich Herbart (1776-1841)

Inleiding

Plaats in de canon

De filosoof en pedagoog Herbart behoort tot de belangrijke figuren van de Duitse en Europese geestesgeschiedenis. Iemand noemde hem zelfs een denker die alleen Plato als voorganger had en plaatste hem vervolgens op dezelfde hoogte als Kant en Hegel.¹ Voor het nageslacht leeft Herbart vooral voort als pedagoog en vandaar zijn plaats in onze canon.



Actualiteit en kernthema

De blijvende en actuele betekenis van Herbart ligt in zijn diepe doordinking van het leerproces en in het verlengde hiervan de verbinding van pedagogiek met ethiek.

Kernthema

Het kernthema van dit venster is Herbarts visie op de betekenis van opvoeding en onderwijs voor de zedelijke vorming van het kind.

Structuur

Na een korte biografische schets en een summiere weergave van zijn betekenis wordt een aantal teksten aangeboden die de lezer een indruk van het pedagogische gedachtegoed van Herbart geven. Meer dan een indruk kan dit niet zijn. De daarbij gestelde vragen zijn bedoeld voor beter begrip en verdere gedachtevorming. Ten slotte wordt aandacht besteed aan de receptiegeschiedenis van Herbart en vindt de lezer verwijzingen naar primaire en secundaire literatuur.

1. Korte biografie²

Jeugd en studie

Johann Friedrich Herbart werd geboren op 4 mei 1776 in de Noord-Duitse stad Oldenburg als zoon van een hoge ambtenaar. Daar groeide hij, door het ongelukkig huwelijk van zijn ouders, op in een weinig warme sfeer. Het huiselijk leven werd gedomineerd door een energieke en begaafde moeder met hoge opvoedingsidealen, gekenmerkt door ernst en gestrengheid. De jonge Herbart, die geen broers of zussen bezat en de eerste jaren thuisonderwijs ontving, leefde daar in een isolement. Godsdienstonderwijs ontving hij van de theoloog en filoloog Wilhelm Ueltzen. In dat onderwijs werd de grootste nadruk gelegd op de overeenstemming van het protestantse dogma met de eisen van de rede.

Na zijn eindexamen gymnasium studeerde hij filosofie aan de beroemde universiteit van Jena. Daar vierde het wijsgerig idealisme van Kant en Fichte haar triomfen. In dat stelsel worden de werkelijkheid en al haar verschijnselen gezien als louter voortbrengselen van de menselijke geest. Die gedachte maakte veel indruk op Herbart. Later zou hij zich hiervan afwenden en hiertegenover zijn *metafysisch realisme* stellen. Dat is de gedachte dat achter de vaak tegenstrijdige verschijningsvormen van het leven de realiteit ligt.

¹ Herman Nohl (1879-1960), in zijn voorwoord van Herbarts *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Mit Vorwort von Herman Nohl. Weinheim/Berlin 1959², III.9²)

² Gebaseerd op: S. Strasser en A. Monshouwer, *Herbart als opvoedkundig denker*. 's-Hertogenbosch 1969, 1-32.

Na zijn universitaire studie werkte hij een paar jaar als gouverneur in Zwitserland. Die werkkring gaf hem de gelegenheid zijn ideaal van vorming van jonge mensen gestalte te geven. Met die vorming bedoelde hij in de eerste plaats zedelijke vorming– of anders gezegd beschaving van hart en karakter. Het eigenlijke onderwijs staat volgens Herbart in dienst van die vorming. Naar een latere fraaie formulering: vanuit de gemakkelijk toegankelijke poort van het intellect kan men ook de gehele vesting van het zedelijke innemen.³ Zedelijke vorming van jonge mensen was het *Leitmotif* van Herbarts leven en werk.

In 1800 keerde Herbart terug naar Duitsland waar hij tot aan zijn dood in 1841 aan verschillende universiteiten het ambt van hoogleraar heeft bekleed. Hij werkte rustig en gestadig aan een omvangrijk en veelzijdig oeuvre dat zowel filosofie als psychologie en pedagogiek omvatte. Hierbij mag nog worden aangetekend dat zijn grote geestelijke productiviteit mede te danken was aan de innerlijke rust en evenwichtigheid van een harmonisch huwelijk.

Vanwege de aandacht in dit venster voor Herbart als pedagoog noemen we hier alleen zijn pedagogische werken, te beginnen met zijn *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (1806), dat als zijn voornaamste pedagogisch werk geldt. Zijn tweede grote pedagogische verhandeling is *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (1835). Na 1835 publiceerde hij nog enkele geschriften, waaronder zijn *Psychologische Untersuchungen* (1839-1840). Hij stierf op 14 augustus 1841.

2. Betekenis

Realistische metafysica of praktische filosofie en voorstellingspsychologie

Voordat we Herbarts betekenis als pedagoog schetsen eerst een enkel woord over hem als filosoof. In die hoedanigheid leeft hij voort als de denker die tegenover het wijsgerig idealisme van Kant en Fichte zijn leer van de *realistische metafysica* stelde. In deze niet gemakkelijk te begrijpen leer wordt uitgegaan van het bestaan van enkelvoudige wezens die onveranderlijke en blijvende eigenschappen bezitten. Ter verduidelijking moet hierbij opgemerkt worden dat voor Herbart metafysica niet de gangbare betekenis heeft van de leer die zich bezighoudt met de bovenzinnelijke gronden der dingen. Voor hem is metafysica de leer die gaat over de begrijpelijkheid van de ervaringen. In dit verband is zijn filosofie is dan ook wel gekenmerkt als het denkende kennen of het kennen door begrippen. Herbarts realistische metafysica is een zaak van het verstand dat geduldig en ijverig speurt naar alles wat de menselijke geest voortbrengt, van gewone uitingen tot de meest verheven scheppingen van kunst en wetenschap.

Vanuit deze realistische metafysica ontwikkelde hij een voorstellingspsychologie. Dat wil zeggen een beschrijving en verklaring van ontstaan, aard en samenhang van de voorstellingen die door de zintuigen in het menselijk bewustzijn worden teweeggebracht. In deze voorstellingspsychologie wordt het hele zielenleven beschreven. Dat zielenleven werd in de negentiende eeuw opgevat als een samengesteld begrip van al het menselijk waarnemen, kennen, bevatten en voelen. Herbart beschreef het zielenleven als een mechanisch proces van door de zintuigen voortgebrachte voorstellingen of gewaarwordingen die elkaar verdringen of zich met elkaar verbinden tot voorstellingscomplexen. Op deze voorstellingsleer, waarin filosofie, psychologie en pedagogiek nauw met elkaar samenhangen, bouwde hij zijn pedagogiek. Vooral op dit terrein, veel meer dan dat van de filosofie of psychologie, is de invloed van Herbart groot geweest, met name in Duitsland en Oostenrijk, maar ook in ons land. Vreemd is dit niet, want in een stelsel dat de ziel opbouwt uit voorstellingen moet de onderwijskunde een grote plaats innemen. Voorstellingen zijn immers de stof van het onderwijs.

Pionier van de wetenschappelijke pedagogiek

Herbart was een van de eerste wetenschappelijke pedagogen. De eerste die het leerproces systematisch probeerde te ordenen en te leiden. En bij hem vinden we ook voor het eerst de gedachte dat men het proces van kennisverwerving en van het bijbrengen van kennis zou kunnen

³ G. Wielenga, *Moderne opvattingen omtrent het 'leren denken', contra Herbart'*. Amersfoort 1949, 3-4.

leren. Dit idee was een gebeurtenis in de geschiedenis van onderwijs en opvoeding.⁴ Herbart pleitte voor een pedagogiek die zich zo nauwkeurig mogelijk op haar eigen begrippen bezon. Die pedagogiek moest 'zich tot een meer zelfstandig denken ontwikkelen; waardoor zij tot middelpunt van een onderzoekskring zou worden, en niet meer gevaar zou lopen, als verre, veroverde provincie vanuit een vreemde geregeerd te worden'.⁵ Pedagogiek of opvoedkunde, aldus Herbart, behoort dus een eigen wetenschap te zijn. Pedagogiek is wel afhankelijk van de ethica en de psychologie. De ethica verschaft het doel van de opvoeding, de psychologie toont de weg, de middelen en de hinderpalen.⁶

Deze mogelijkheid van de pedagogiek, het is goed dit nog eens te benadrukken, als een eigen en volwaardige wetenschap betekent een geweldige stap vooruit ten opzichte van alle vroegere pedagogiek. In de geschiedenis van de opvoedkunde wordt hier namelijk voor de eerste keer omschreven hoe de normatieve of ethische en moraaltheologische beschouwing met gegevens van ervaringswetenschappen als psychologie, kindergeneeskunde, kinderpsychiatrie, antropologie en geschiedenis vervlochten dient te worden.⁷

Opvoeding in dienst van karaktervorming en zedelijke vorming

Voor Herbart begint de opvoeding in het gezin. Daar wordt het gezag, dat de geest buigt en de verkeerd gerichte wil remt, natuurlijkerwijze door de vader vertegenwoordigd. Aan de moeder, die de liefde vertegenwoordigd, is een uiterst belangrijke rol in de vorming van haar kind toegekend. In haar zichzelf wegcijferende liefde leert zij als geen ander de noden van haar kind kennen en weet zij een taal te vinden waarin ze elkaar verstaan. Het is de moeder die 'begunstigd door de tederheid van haar geslacht, zo gemakkelijk de toon van instemming in de gevoelens van haar kind weet te treffen, waarvan het zachte geweld, nooit misbruikt, ook nooit zijn uitwerking missen zal'.⁸ Vader en moeder hadden dus elk hun eigen en onderscheiden rol. Herbarts vindt het de taak van de huisgezinnen om voor de kinderen een goede en vertrouwde sfeer te scheppen, een sfeer van gezelligheid en openheid. Stijfheid en starheid zijn uit den boze. Later neemt het onderwijs de taak van de ouders over en vult die verder aan.

Inderdaad is hier sprake van verdere opvoeding door de school en veel minder van cognitieve vorming. Weliswaar is geestelijke en intellectuele vorming zeker belangrijk. Herbart wijdt vele bladzijden aan de noodzaak van een veelzijdige kennis. Zo staat hij beslist in de traditie van het humanistische ideaal van *Bildung* dat de harmonische ontwikkeling van alle menselijke vermogens beoogt. Maar het eerste en voornaamste doel van het onderwijs moet zijn de opvoeding tot zedelijkheid.

Wat nu is het doel van deze zedelijke vorming? In de fraaie formulering van Herbart: '*...dat de ideeën van het ware en goede, in al hun scherpte en zuiverheid, de eigenlijke voorwerpen van de wil worden, dat in overeenstemming hiermee de binnenste, werkelijke inhoud van het karakter, de diepe kern van de persoonlijkheid bepale.*'⁹

Kennis-en karaktervorming staan dus altijd in dienst van de zedelijkheid en elk onderwijs moet altijd opvoedend zijn. Het onderwijs behoort tot de sterkste opvoedkundige krachten en dient volgens opvoedkundige beginselen te worden ingericht. Essentieel in deze opvoeding tot zedelijkheid – te omschrijven als de juiste verhouding tot ethische normen – is de vorming van wil en karakter. Dat zijn twee begrippen die onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden. Karakter is de vaste en bestendige gerichtheid van de wil die leidt tot goed en juist handelen. Kernachtig geformuleerd: 'Wat vóór alles aan de mens karaktervormend is: dat is de wil.'¹⁰

In de vorming van deze zedelijkheid heeft de opvoeder een belangrijke taak. Hij kan een mens weliswaar niet scheppen of herscheppen, maar heeft wel de mogelijkheid het psychisch mechanisme van zijn leerling te leiden. Met inachtneming van de eigen natuur en achtergrond van

⁴ M.J. Langeveld, *Herbart en het proefondervindelijk onderzoek in de huidige opvoedkunde*. Amsterdam 1949, 9

⁵ Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, 9. [Vertalingen van de hand van schrijver dezes].

⁶ Strasser/Monshouwer, *Herbart als opvoedkundig denker*, 68

⁷ A.w., 78

⁸ Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, 26

⁹ Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, 37

¹⁰ A.w., 41

het kind moet de opvoeder ervoor zorgen dat de opvoeding zichzelf wordt en ertoe komt het goede te kiezen en het kwade te verwerpen. Daarbij moet men het kind de krachten laten behouden die het heeft, en moet zijn zelfactiviteit bevorderd worden. Deze door de opvoeder geleide, misschien beter gezegd begeleide keuze, is de ware karaktervorming. Karaktervorming die in wezen vorming is van het geweten. Dat geweten is dan de rustige, duidelijke en steeds herhaalde stem in het innerlijk die zegt: dat is verkeerd en dat behoort zo te zijn. De stem die in het gemoed van de mens een onverbiddelijk oordeel opwekt waaraan hij niet kan ontkomen.¹¹ We zien dus dat binnen bepaalde grenzen *vormbaarheid* - de Duitse term is *Bildsamkeit* - mogelijk is. Deze vormbaarheid, die de mens is aangeboren, is een grondbegrip van Herbarts pedagogiek. Men kan dit optimisme noemen, maar dan wel een door realisme getemperd optimisme. Herbart beseft heel goed de moeite en moeizaamheid van een nauwgezette opvoeding: 'Opvoeding is een zware, geheel en al onophoudelijke arbeid die van het ene einde tot het andere *stipt afgelegd* wil zijn; het helpt niets slechts enige fouten te vermijden!'¹²

Bij dit alles is de persoon van de opvoeder vanzelfsprekend van groot belang. Herbart stelt de buitengewoon zware kunst van de opvoeder met die van een bouwmeester op één. Aan een opvoeder mogen, net als aan een kundig bouwmeester op diens terrein, vele en zware eisen worden gesteld: een levendig besef van de belangrijkheid van zijn taak, roeping hiertoe, liefde voor de kinderen, opgewektheid en een hart dat met gevoel op het kind reageert. Toewijding, geestdrift en gevoeligheid, - eigenschappen van het hart- , zijn dus belangrijk, maar opvoeding vereist ook wetenschap en denkkraft. Opvoedkunde is dus een veelzijdige en moeilijke wetenschap, maar bovenal is zij een wijsgerige wetenschap.

Het is immers in de wijsbegeerte dat de wezenlijke kwesties betreffende de aard en bestemming van de mens behandeld worden. Zo wordt aan de opvoedkunde haar doel en stof aangewezen.¹³ De pedagogiek, een dochter van de wijsbegeerte, heeft dus een hoge existentiële roeping. De karaktervorming of gewetensvorming (de gerichtheid van de ziel op het goede, het ware en het schone) is bij Herbart nauw verbonden met wat hij noemt *Gleichschwebende Vielseitigkeit* en *Vielseitigkeit des Interesse*. In het Nederlands kunnen deze begrippen vertaald worden als respectievelijk *gelijkzwevende veelzijdigheid* (men zou ook kunnen spreken van een zo evenwichtig mogelijk verdeelde veelzijdigheid) en *veelzijdige belangstelling*.¹⁴ In alle rust en concentratie dient de geest van de leerling zo veelzijdig en harmonisch mogelijk te worden gevormd. Zo leert hij verdieping en bezinning inademen. Verdieping is dan de liefdevolle beschouwing van en overgave aan het te bestuderen voorwerp. Bezinning is de overpeinzing die een innerlijke ordening in het waargenomene aanbrengt. OP die manier maakt de leerling zich een evenwichtige *Gedankenkreis* eigen, waarin alles zijn juiste plaats en verhouding heeft.

Deze brede algemene vorming, die de leerling in aanraking brengt met heel het gebied van menselijke kennis (van talen en geschiedenis tot wis- en natuurkunde), voorkomt eenzijdigheid en in het verlengde hiervan egoïsme. De eenzijdige mens, veelal gevangen in de primaire behoeften van een zorgelijk individueel bestaan, kan namelijk niet buiten zichzelf en de eigen kring treden. Het ontbreekt hem aan fijn gevoel en daarom ook aan deugd; hij is onbeschaafd, wild en ruw, kortom onzedelijk. De veelzijdig gevormde mens echter bezit beschaving, breedheid van blik, zelfbezinning en fijngevoeligheid. Dat zijn hoedanigheden die in nauw verband met de zedelijkheid staan. Kennis en beschaving van het hart komen hier bij elkaar. En zo staan ook deze *gelijkzwevende veelzijdigheid* en *veelzijdige belangstelling* in dienst van de door Herbart gewenste karaktervorming. Een karaktervorming waardoor de mens leert zichzelf in gunstige zin te ontwikkelen. Zo'n mens ervaart de wereld als een rijke en open kring vol van veelvoudig leven. De pedagogiek ofwel de persoonlijkheidsvorming heeft opnieuw het eerste en laatste woord.

Betekenis van de godsdienst voor de zedelijke vorming

Tot slot een enkel woord over de godsdienst. Voor Herbart lag de oorsprong van de godsdienst in het levendig menselijk gevoel van zwakheid en afhankelijkheid en zedelijke vorming. Herbart was

¹¹ Strasser/Monshouwer, *Herbart*, 58

¹² Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, 24

¹³ J. Versluys, *J.F. Herbart. Een overzicht van zijn denken*. Amsterdam 1901, 53

¹⁴ Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, 35

een gelovig protestant maar onafhankelijk tegenover al te stellige dogmatische denkvormen. Hij was er wel van overtuigd dat de godsdienst grote betekenis heeft voor de zedelijke vorming van de mens. Reeds vroeg moest het kind, voor wie het gezin het symbool van de wereldorde was, de idee van God worden bijgebracht. Voor Herbart betekende dat: God als symbool van de orde der natuur en van de morele orde; God als de top van verhevenheid, waarbij de eigenschappen van God naar de geïdealiseerde eigenschappen van de ouders worden gemodelleerd. Indien dit niet gebeurt, zal godsdienst nooit de rustige plaats in de diepte van het hart kunnen innemen die haar toekomt. Vervolgens moet het kind, maar hier zijn we natuurlijk al bij het onderwijs beland, kennis krijgen van Socrates en Plato, en het verschil uitgelegd worden tussen de Griekse godsdienst met haar noodlotsgedachte en het christendom met zijn idee van voorzienigheid. Het is goed dat de jonge mens twijfelt en onderzoekt, maar hopelijk zal zijn karakter hem ervoor bewaren dat hij het beter vindt zonder godsdienst te leven. Hoe zou hij dan immers de disharmonie kunnen verdragen van een wereld en natuur zonder zedelijke ordening, zonder God?

De godsdienst is het ook, zegt Herbart, die echte levensvrijheid geeft. Vrijheid doordat ze deze wereld en dit leven relativeert. Tegenover de korthed van het leven, de vluchtigheid van genoegens, de betrekkelijke waarde van geld en goed, de verhouding tussen loon en werken, is het goed te wijzen op de mogelijkheid van soberheid, op de rust van hem die zich met weinig tevreden weet te stellen, maar wiens vlijt wordt beloond. Bovendien zal deze eenvoudige en tevreden mens zich niet aan eventueel succes hechten. Belangrijk zijn ook Herbarts woorden dat godsdienst de natuurlijke inbeelding, we zouden ook kunnen zeggen de zelfverheffing, van de mens teniet doet. In dit verband moeten ook Herbarts opmerkingen genoemd worden over de betekenis van het vieren voor de geest, samen met veel anderen, bijvoorbeeld in de kerk. In de viering, in de vervulling van godsdienstige handelingen, kan de ziel tot rust komen van al het denken, van begeerte en zorg. Dit alles is goed en mooi, maar Herbart waarschuwt de gelovige voor overspannen belevingen: 'Slechts blijve hij ook hier nuchter genoeg, om fantastische en mystieke begoochelingen, bovendien gemaaktheden van het mysticisme, als verre onder de waardigheid van het onderwerp, te vermijden.'¹⁵ Hier toont zich de redelijke protestant die een hoge zedelijke waarde aan de godsdienst toekent, voor wie, zoals de overgrote meerderheid van zijn tijdgenoten, een samenleving zonder God ondenkbaar was, maar die wantrouwend stond tegenover al te hevige religieuze aandoeningen.

We zien dus dat Herbart – als het ware de wegbereider van de normatieve pedagogiek die voor de eerste generatie Nederlandse pedagogen als Bavinck, Gunning, Casimir, Hoogveld, Kohnstamm en Waterink het uitgangspunt van hun denken zou gaan vormen¹⁶ – godsdienst van grote betekenis acht voor de vorming van het zedelijke gemoed. Van harte kan dit worden toegestemd, maar daarbij kan misschien wel de vraag worden gesteld of hier de godsdienst in casu het christendom niet teveel in de zedenleer dreigt op te gaan. Maar mogelijk moeten we hier niet bij voorbaat al te afwijzend op reageren. Weliswaar kan het Evangelie, de verkondiging van zonde, verlossing en genade, niet gelijkgesteld worden aan zedenleer of moraal, maar wel mogen we dankbaar zijn dat de zedenleer van het christendom hier als grondslag van de morele vorming wordt gezien.

3. Kennismakingstekst

Kader

Hieronder volgt een fragment uit Herbarts beschouwingen over de opvoedkunde. Eerst een uiteenzettingen over de opvoeding in huisgezinnen waaraan bij terugblik van de kinderen zoveel ontbreekt en de opvoeders op hun beurt klagen over de overmoed en achteloosheid van hun kinderen. Vervolgens een pleidooi voor het scheppen van een sfeer van vrijheid en vertrouwen waarin het kind zich, in overeenstemming met zijn eigen aard en karakter, zo gunstig mogelijk kan ontwikkelen. Zo zet Herbart de betekenis van de school voor de opvoeding uiteen.

¹⁵ Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, 93, 95

¹⁶ E. Mackay, *Meesterschap in spiegelbeeld. Beschouwingen over persoonlijke vorming in het cultuuronderwijs*. Gouda 2007, 78

Brontekst

De opvoeding

Het gezegde loopt daartoe samen, dat men de kinderen met ernst en vastheid in een toestand moet plaatsen, die hun over het geheel aangenaam, en tot gezellige openhartigheid uitnodigend is. Al het overige, hoe het ook heet, is voor de opvoeding het tweede of derde, maar nimmer het eerste. Daartoe behoort nu het gezamenlijk onderwijs, van de grondbeginselen tot de hoogste geleerdheid.

En daarom zijn scholen, die uit hun aard het onderwijzen en leren tot hoofdzaak maken, geen opvoedingsgestichten en kunnen het nimmer worden. Zij zijn hulpinstellingen voor huisgezinnen, die de aangegeven vereisten der opvoeding reeds vervuld hebben. Het onderwijs heeft echter, vóór de overige opvoedkundige behandelingen een voordeel: zijn uitwerksel, een vast ingeprent weten en kunnen, is duurzamer is dan de meeste indrukken, die door opwekking van het gemoed bij de kinderen voortgebracht worden. Gevoelsaandoeningen worden door gevoelsaandoeningen verdrongen en de rijpe man voelt heel anders dan in zijn jeugd. Hij is ook door zulke sterke prikkels van de buitenwereld heengegaan, dat van de indrukken der jeugd weinig bepaalds overblijft. Kundigheden daarentegen kleven aan; zij houden zich in haar oude toestand, of worden de grondslag voor nieuwe studiën en verbeterd inzicht. De zielkunde leer dat het zo wezen moet. Daaruit volgt, dat de opvoeding, in zo verre als zij wenst blijvende gevolgen voort te brengen, zelfs de vorming van het karakter vooral door het onderwijs moet trachten te bereiken.

Doch het is hier ons voornemen niet opvoedkundige voorschriften uit de idee te ontwikkelen. Wij blijven op het standpunt van de praktische mens, en voor hem zijn theoretische inzichten ook dan gewichtig, wanneer zij zijn verwachtingen beperken. Daarom is het hier de plaats om te herinneren, dat in de werkelijkheid de hoop, die op het onderwijs gesteld wordt, bij de meerderheid der enkele personen niets zekerder is dan die welke zich aan de eigenlijke tucht vastknoopt. Want er behoort reeds veel toe, om enige kennis tot geleerdheid op te winden; maar het gelukt nog veel moeilijker, daaraan de karaktertrekken van een mens vast te maken. Hiertoe is het nodig, dat het geleerde tevens gevoeld wordt. Dat zeer grote verenigingen van het geleerde een diepe gezamenlijke uitwerking voortbrengen, waarmee zich een redeneerkunstige en praktische uitwerking van begrippen, leefregels en grondstellingen verbinden moet. Nu laat zich wel aanwijzen, hoe het onderwijs moet ingericht zijn om zo'n werking met de hoogst mogelijke waarschijnlijkheid voort te brengen. Maar hoe dicht men tot dit doel zal naderen hangt van de enkele personen af.

Iemand die niet uit ondervinding weet, niet heeft waargenomen, hoe snel een zorgvuldig ingeprente, zelfs met belangstelling opgevatte en jaren lang gelukkig ontwikkelde kennis bij veranderde toestand van een jong mens weer verdwijnt, en nauwelijks een spoor van haar bestaan achterliet; (iemand die niet uit ondervinding weet) hoe gemakkelijk geheel tegenovergestelde meningen en pogingen plaats vinden; (iemand die niet uit ondervinding weet) hoe uitdrukkelijk de natuurlijke aanleg het hem juist passende uit de omgeving aantrekt, niettegenstaande de daartegen genomen maatregelen- iemand die dit niet gezien heeft, zal het zich niet kunnen voorstellen en nauwelijks willen geloven. Zoveel toont echter de algemene ondervinding wel aan iedereen, dat een examen slechts voor den dag geldt, waarop het is afgenomen, en dat alles, wat hiervoor geleerd is, reeds den volgenden dag weder zijn afscheid begint te nemen. Moeilijk te begrijpen zijn zulke verschijnselen zeker volstrekt niet; maar het dringen van verschillende verenigingen van voorstellingen, waarvan reeds dikwijls spraak was, geeft er de verklaring van. Die het 'Ik' als iets dat eens en voor altijd bestaat, ja zelfs wel voor de kennis van een werkelijk voorwerp houdt, zal in die veranderlijkheid, waarvan de opvoedkundige waarnemingen de onloochenbaarste getuigenissen afleggen, zich niet kunnen te recht vinden. Hij zal gemakkelijk naar valse middelen grijpen, waardoor het kwaad slechts verergert.

[Uit: *Overzicht der wijsbegeerte uit praktische gezichtspunten*. Opgesteld door Herbart. Vertaald door D. Burger, hier enigszins hertaald. Amersfoort 1866, 138-140. Bevat de volledige tekst van paragraaf 105].

Vragen bij de kennismakingstekst

- a. Wat vind je van de grote rol die het onderwijs volgens Herbart in de vorming van het karakter moet spelen?
- b. In hoeverre heeft Herbart volgens deze tekst verwachting van het onderwijs? Ben je het met hem eens?
- c. Herbart schrijft hierboven: *Nu laat zich wel aanwijzen, hoe het onderwijs moet ingericht zijn om zo'n werking met de hoogst mogelijke waarschijnlijkheid voort te brengen. Maar hoe dicht men tot dit doel zal naderen hangt van de enkele personen af.*
Vindt je dat een versterking of een verzwakking van zijn redenering? Waarom?
- d. In hoeverre sluiten Herbarts opvoedingsidealen aan bij die van het christelijk onderwijs? Waar zie je overeenkomsten en waar verschillen?

4. Verdiepende tekst

Kader

We zagen dat Herbart veel waarde hechtte aan de vorming van een zo veelzijdig mogelijke belangstelling of interesse. In overeenstemming met zijn strenge pedagogische systematiek ontwierp hij een leerplan waarin hij zes typische soorten van interesse onderscheidde. Daarbij ging hij van de kennis (Erkenntnis) van de natuurlijke wereld en van de deelname (Teilnahme) aan de sociale wereld als de twee bronnen waaruit onze voorstellingen voortvloeien. Uit de eerste bron ontstaat de empirische belangstelling die op feiten gericht is, maar bij verder nadenken kan leiden tot speculatieve belangstelling, het zien van samenhangen en wetmatigheden. Als het kind vervolgens het schone ziet en onderscheid weet aan te brengen tussen het lelijke en schone, ontwaakt de esthetische belangstelling. Bij de tweede bron, de sociale wereld, behoren de sympathetische belangstelling, gericht op de individuele personen waarmee het kind leeft. Hieruit vloeit voort de sociale belangstelling die onder meer het volk, de staat en de maatschappij tot object heeft. Ten slotte brengt contemplatie van het lot der mensen de godsdienstige belangstelling teweeg.

Deze veelzijdige belangstelling, het moge niet verwonderen, staat niet in dienst van intellectuele vorming en maatschappelijke carrière, maar is gericht op de ontwikkeling van de morele mens. Herbart noemde dat de praktische ideeën van het geweten: innerlijke vrijheid, volmaaktheid, welwillendheid, recht, vergelding en billijkheid. Deze herbartiaanse morele ontwikkeling verschilt weinig van de socialisatie – het bijbrengen van een normen- en waardepatroon – en de persoonsvorming die, naast kwalificatie of kennisverwerving, door de hedendaagse pedagoog Biesta als twee belangrijke doelen van het onderwijs worden genoemd.¹⁷

De verdiepingstekst laat het verband zien tussen veelzijdige interesse en karaktervorming. Opvallend hierbij is enerzijds het realiteitsbesef dat echter niet in mindering komt op de betekenis van opvoeding als zodanig.

Brontekst

Veelzijdige belangstelling

De verdeling der zes hoofdsorten van belangstelling dient niet alleen de leraar tot richtsnoer voor de mening van datgene, wat in het onderwijs naast elkaar gelijktijdig moet voortlopen, omdat de belangstelling zoveel mogelijk in evenwicht moet gehouden worden. (Ze dient) ook niet alleen tot verhinderende van een nutteloze sleur en verstrooiende verscheidenheid, terwijl dikwijls één leervoorwerp voldoende is om verschillende soorten van belangstelling tegelijk opgewekt te houden. (En ze dient) tot beoordeling van de grotere of geringere waarschijnlijkheid, dat een gegeven persoon voor opvoeding door onderwijs waarlijk toegankelijk is. Dikwijls zijn alle soorten van belangstelling zwak en vluchtig; dan vermogen zij niet de inspanning van het leren te bewerken. Dikwijls beweegt zich de ééne of andere soort, maar in zulke bekrompene beperktheid, dat zij eer de eenzijdige kunstenaar dan de algemeen ontwikkelde mens toebehoort. In al zulke gevallen, waar noch weetgierigheid, noch smaak, noch vaderlandsliefde, noch vroomheid levendig

¹⁷ Zie b.v. Gert Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*, Culumborg 2015

te voorschijn komen, en ook bij zorgvuldig onderwijs bij goede voordracht, bij doelmatige tucht zich niet laten te voorschijn lokken, kan de opvoeding in de mens zelf geen vast punt aanbrengen, waaraan een zekere hoop omtrent zijn toekomstig gedrag in de loop van het leven zich zou kunnen vasthouden. Dan ontstaat de vraag, hoe groot de hieruit ontspruitende bezorgdheid worden mag, en welke gezichtspunten voor de opvoeder nu nog overblijven.

Behalve de zeer bekende waarnemingen omtrent de lage zinnelijkheid, en de gevaren daarvan, komen nu opnieuw de reeds in het begin genoemde bepalende gronden der levenswijze te voorschijn. Want van deze allen heeft de ontwikkeling van de veelzijdige belangstelling eigenlijk maar op één enkele betrekking, namelijk op de verheffende uitspanning. Deze sterke steun gaat nu zeker verloren, wanneer geen inwendige kracht van eigen geestvolle bezigheid voorhanden is. De overige punten echter kunnen nog zeer in aanmerking komen. Arbeidzaamheid is mogelijk als gewoonte, zelfs zonder belangstelling in waarneming, bespiegeling of schoonheid. Uitspanning tot louter ontspanning kan met de arbeid nog altijd op een onschuldige, indien ook al niet lofwaardige wijs doelmatig afwisselen, ook zonder deelneming uit medegevoel, maatschappelijke zin of godsdienstigheid. In het spoor van de omgang gaat menig een met anderen voort, die geen voorbeeld stelt, maar toch de gulden middenweg weet te bewaren.

Achting voor hoger ontwikkelden, liefde voor gelijk staanden, gehechtheid aan de zijnen, eindelijk de strengheid van de dienst, draagt menig een redelijk door het leven, zonder dat een bijzondere kunst der opvoeding aan hem gemist wordt. Soms vindt de opvoeder geen gelegenheid om iets hogers te doen, wanneer een zwakke aanleg hem niet veroorlooft verder voort te gaan. Dan nog blijft hem over met het oog op zulke verwachtingen, al zijn zij niet schitterend, zijn handelwijzen in te richten. Hoewel ook daartoe nog omstandigheden nodig zijn, die zich bij menige door het noodlot alleen geplaatste jonge mens niet vinden laten, of niet laten vooruitzien. In elk geval echter vertoont zich de opgevoede als redelijk gepolijst, hij wordt een gangbare munt: terwijl de niet opgevoede aanstoot geeft, van zich afstoot, en, wanneer hij valt, zich meest verlaten vindt. Dat nu tot het polijsten en gangbaar maken ook het verhoeden van een grove onwetendheid behoort, is duidelijk. Maar ook goed onderwijs, waaraan geen belangstelling tegemoet komt, zal ze dikwijls niet kunnen vermijden.

Gelukt daarentegen de ontwikkeling der veelzijdige belangstelling, dan regelt zich het hogere werk van de opvoeding naar de praktische ideeën, die des te meer voor de kwekeling met haar eigen licht moeten schijnen, naarmate het minder, zoals in het vorige geval, nodig is, hem te leren in de stroom der maatschappij te zwemmen. Daarentegen wordt het des te noodzakelijker, met de hoogte van de door godsdienst en geschiedenis opgewekte geestdrift dubbele strengheid van denken en zelfbeoordeling te verbinden. Hierbij helpt het scherpe onderscheiden van enkele praktische ideeën. Want niet van zelf zweeft het menselijke gemoed in zulk een evenwicht, dat hem recht, billijkheid, volkomenheid en welwillendheid even helder in begrippen, even sterk bij het handelen tegenwoordig zijn. En de inwendige vrijheid zoekt dikwijls genoeg een afgezonderde plaats in meningen en eisen. Alsof pas een nieuw licht van de oude praktische ideeën was aangebroken, dat men met grote opofferingen, met stoutmoedige daden moet verspreiden, om bij gelegenheid niet veel minder dan een martelaarskroon te veroveren. Het streven naar het zeldzame en buitengewone ligt in de geest van de tijd. Het past echter niet voor ons land; en de opvoeding moet waken, om bij jonge talenten de onbevooroordeeldheid te bewaren, en ze niet door de vlammen der eerezucht te laten verzengen.

[Uit: *Overzicht der wijsbegeerte uit praktische punten*. Opgesteld door Herbart. Vertaald door D. Burger, hier enigszins hertaald. Amersfoort 1866, 146-148. Is de volledige tekst van de paragrafen 110-111].

Vragen bij de verdiepende tekst:

- a. Deel je de pessimistische visie dat sommigen weinig is bij te brengen en het voldoende is ze te vormen tot bruikbare en nuttige leden van de samenleving?
- b. Moet bij begaafde leerlingen hun onafhankelijkheid van geest en enthousiasme inderdaad in goede en evenwichtige banen worden geleid? Waarom wel of waarom niet? En zo, op welke manier dan?

- c. Ben je het eens met de opvatting dat het onderwijs moet bijdragen tot een individueel en collectief beschavingsproces? Waarom?

5. Verbredende tekst

Kader

Voor de protestant Herbart was godsdienst zeker niet het sluitstuk van de opvoeding. Integendeel: we zagen dat hij hieraan grote waarde hechtte. Godsdienst verdiept en verheft het gemoed en betekent zedelijke ordening. Dit wordt vooral duidelijk in de eerste tekst die hier volgt. We geven ook nog een tweede tekst die hierop aansluit. Deze laatste tekst is echter tevens van belang omdat zij, enigszins cryptisch sprekend over de verhouding tussen genade of geloof en goede werken, Herbarts gematigd protestants geloof laat zien. Treffend hierbij is de rustige wijze waarop, al kiest Herbart duidelijk partij, aan beide partijen recht wordt gedaan.

Brontekst

Godsdienst en het onvolmaakte leven

De godsdienst stelt het eeuwige tegenover het tijdelijke. Zó snijdt zij de zorgen af, en brengt geheel andere gevoelens te voorschijn dan die van het aardse lijden. Zij vermindert het gewicht van de afzonderlijke handelingen van de mens, daar zij een hogere orde der dingen toont. (Het is) de orde der Voorzienigheid, die te midden van menselijke misstappen toch het goede bevordert. Zij stelt tegenover alle valse heldenmoed het ideaal van een goddelijk lijden, als men het zo mag noemen, dat uit dulden en werken op zodanige wijs is samengesteld, dat elke menselijke deugd daarmee vergeleken zich als een machteloze overspanning zou vertonen. Hierdoor verootmoedigt zij niet slechts de deugdzame, maar zij beschaamt ook de zonde in haar binnenste, omdat zij aan de begerige eigenbaat de opoffering en aan de haat de liefde toont. Zal het haar ook gelukken, de zonde te onderdrukken, te vernielen, te verdelgen? Dat weet geen mens, want daartoe moest de één de ander in het hart kunnen zien, en wel boven alle vergelijking dieper, dan iemand ter wereld bij de nauwkeurigste zelfbeschouwing in zichzelf kan binnendringen. Verlossing en voorwaarde van bekering laat zich wel verkondigen; maar de beantwoording van de vraag, of deze of die de voorwaarden vervult, moet men aan God overlaten.

Zelfs de godsdienst kan ons de aardse duisternis niet geheel verlichten. Echter is dat wat zij geeft onschatbaar en op geen andere manier te vervangen. Wel kan men het ideaal van de deugd met behulp van de praktische ideeën heel duidelijk tekenen. Ja, het is gemakkelijk in te zien, dat wanneer wij de Godheid zelf als heilig, almachtig, goed, rechtvaardig en vergeldend denken, hierbij ons begrip dezelfde ideeën samenvat, die aan de zedeleer het bestaan geven. Maar dit alles richt de gezonken mens niet op. Voor hem moet zich een nieuwe wereld openen, want zijn wereld is voor hem bedorven; zijn schuldbrieven moeten verscheurd worden, want hij kan ze niet betalen. Hij moet weer beginnen, want hij is onbekwaam om voort te zetten.

[Uit: *Overzicht der wijsbegeerte uit praktische gezichtspunten*. Opgesteld door Herbart. Vertaald door D. Burger, hier enigszins hertaald. Amersfoort 1866, 46-47. Is de bijna volledige tekst van paragraaf 33].

Genade en goede werken

Met zo'n voorstelling van de godsdienst, dat zij aanvulling van het ontbrekende, ondersteuning van het gebrekkige, struikelende, van het ten minste zorgelijke en bekommerde is, zal menigeen zich nog immer ontevreden betonen. Laat de neerslachtigheid varen, zal men ons zeggen, wanneer u de godsdienst wilt leren kennen. Zij geeft nog meer dan hulp om beter lasten te kunnen dragen: zij bevrijdt u van uw last. Zij vervrolijkt onmiddellijk. Op de feestdagen behoort u zich te ontspannen, en daartoe is het niet nodig te zuchten. Het Evangelie betekent letterlijk: blijde boodschap. De Bijbel is niet louter uit spreuken en lessen samengesteld; hij vertelt geschiedenissen, hij geeft aanschouwelijke beelden. Beschouw die, vergeet uzelf bij het beschouwen; vraag niet zoo angstig wie u zelf bent. Onze voorvaders hebben niet te vergeefs hoge kerken gebouwd, en ze met nog hogere torens versierd, en de schoonste beelden daarin aangebracht. Zij wilden uw ogen openen.

Niet tevergeefs klinkt het krachtige orgel, niet te vergeefs luiden de klokken; niet te vergeefs heeft men tot het prediken geofende redenaars verkozen. Uw oren moeten zich openen, dat is, uw stille overpeinzingen moeten ophouden; u moet niet meer haarkloven. U moet nemen, wat men u geeft. Had u, wat u nodig hebt, dan was het zeker niet nodig u (iets) te schenken. Maar u bekent uw armoede; schaam u dan ook niet het geschenk aan te nemen. De genade wordt u geschonken; u moet en kunt ze niet verdienen. Naar uw werken wordt niet gevraagd, maar naar de bereidwilligheid van uw geloof. Alleen de hoogmoed moet u tegelijk met de zorgen wegzenden. Wel zeker antwoorden anderen, wij weten maar al te goed, dat men de mensen werkloos en onderdanig maken wil, terwijl men hun tijdverdrijf bezorgt. Wij merken wel, dat bij de verhalen van de Bijbels nog een menigte legenden gevoegd zijn, opdat het onderhoud echt bont en afwisselend zou zijn. Wij zien de schone beelden, die aan de zinnen datgene moeten vertonen, wat alleen het geestelijk oog zien kan. Wij merken wel, hoe de zinnelijkheid het verhevene in de ruimte en het eeuwige in de tijd neertrekt; hoe soms de lusten zich midden in het heiligdom zoeken te verschaffen wat de gewone wereld hun weigert. Weg met die bonte tapijten, waarachter zich de arglist verbergt! Weg met geschenken, die voor de zondaar gemaakt zijn, opdat zijn geweten zich voor de boete te ruste legt! Het ware geschenk der genade is zeker niet te koop, maar toch wil het verworven worden. Wel kan de hand van de arbeider geen werk maken, dat loon zou verdienen. Maar zij moet zich reinigen, en zou gelukkig zijn, wanneer zij dit ten minste zou kunnen, Dat is noodzakelijk, opdat het reine geschenk rein blijft. Moeten wij trachten tussen beide partijen vrede te stichten? Nee! Wij sluiten ons bij de tweede partij aan. Maar bij de eerste vermengen zich geheel vreemdsoortige dingen. Iets waars ligt ten grondslag. Het ware zal zich zonder grote moeite te voorschijn laten halen, en wel het best bij voorkomende gelegenheid, terwijl wij van de daaraan verbonden dwaling geheel zwijgen.

[Uit: *Overzicht der wijsbegeerte uit praktische gezichtspunten*. Opgesteld door Herbart. Vertaald door D. Burger, hier enigszins hertaald. Amersfoort 1866, 58-59. Is de volledige tekst van paragraaf 43]

Vragen bij de verbredende tekst:

- Wat vind je zelf van de verhouding tussen genade en goede werken?
- Doet het nauwe verband tussen godsdienst en zedenleer recht aan het eigene van het geloof?
- Hoe praat je zelf met je leerlingen over 'het aannemen van het geschenk van de genade'?

6. In gesprek met de pedagoog: de ontvangst van Herbarts ideeën

Negentiende eeuw

In Nederland is Herbart in 1885 geïntroduceerd door de beroemde dorpsschoolmeester – hij was hoofd van de openbare lagere school in Dinteloord – en pedagoog Jan Geluk (1835-1919). Samen met Harm de Raaf, directeur van de rijkskweekschool in Middelburg, vertaalde en verspreidde hij de herbartiaanse theorieën in het door hen geredigeerde 'Nieuw Tijdschrift ter Bevordering van de Studie der Paedagogiek'. In protestants-christelijke kring bestond eveneens al vroeg veel waardering voor Herbart. In de 'Pedagogische Bijdragen' van 1885 werd geconstateerd dat Herbarts uitgangspunten niet dezelfde waren als die van de christelijke opvoeder. Maar zijn opvatting 'dat begrippen zonder aanschouwing in de opvoeding moeten gelijk worden geacht met holle klanken zonder werking en dus zonder enige waarde', vond men in overeenstemming met het Bijbels gebod in Spreuken 22:6 de kinderen te onderwijzen 'naar de eis huns weegs'.¹⁸⁰ Met andere woorden: bij opvoeding en onderwijs moet rekening worden gehouden met de leeftijd en het bevattingsvermogen van het kind.

Tien jaar later was de waardering voor Herbart in christelijke kring nog maar weinig verminderd. Naar aanleiding van een recent Nederlandstalig overzicht van Herbarts opvoedingsleer verscheen in het 'Christelijk Schoolblad' van 1894 en 1895 een dertiental artikelen waarin kennisneming van

¹⁸ L.D. van Klinken, *Dienstbaar aan het onderwijs. Een studie naar de protestants-christelijke pedagogische tijdschriften uit de negentiende eeuw*. Heerenveen 2009, 119. Zie ook de bladzijden 27, 44, 87

Herbarts psychologie en didactiek voor alle onderwijsgeevenden van belang werd geacht. Weliswaar streed zijn optimistisch mensbeeld met het Bijbelse gegeven van de verdorvenheid van de mens, maar het concept van het aanschouwingsonderwijs, de betekenis van voorstellingen, werd voor de praktijk van het onderwijs van grote waarde geacht.¹⁹¹ Kortom: binnen het protestants-christelijk onderwijs hechtte men veel belang aan het principe van de aanschouwelijkheid. Geen wonder dat Herbart hier grote waardering ondervond.

Twintigste eeuw

Invloed van Herbart was er ook buiten christelijke kring. De bekende onderwijzer en pedagoog Jan Ligthart (1859-1916) nam begrippen als aanschouwingsonderwijs en concentratiestof over en werkte die op een moderne manier uit. Hij kan daarom gezien worden als een vernieuwer van de herbertiaanse pedagogiek. Aan kritiek op het vermeende intellectualisme van Herbart zou het ondertussen niet gaan ontbreken. Twintigste-eeuwse progressieve onderwijzers als Theo Thijssen (1879-1943) keerden zich tegen de wetenschappelijke pretenties van Herbart en de zijnen die het beter meenden te weten dan de gewone onderwijzer. In diezelfde jaren keurden de reformpedagogen, pleitbezorgers van een nieuwe opvoedkunde na 1900, het gebrek aan ware belangstelling voor het kind af, evenals het verder aan Herbart toegeschreven autoritair karakter van het onderwijs en het prestatiegericht denken. Een befaamd pedagoog als J.H. Gunning (1859-1951) keerde zich eveneens tegen de herbertiaanse eenzijdige cognitieve didactiek met haar nadruk op kennis en vaardigheden, haar verwaarlozing van de vorming van andere vermogens, van geringschatting van eigen activiteit en creativiteit van de leerling.²⁰

Waterink en Langeveld

In ditzelfde voetspoor trad ook de pedagoog Jan Waterink (1890-1966) die in christelijke kring, specifiek in gereformeerde kring, groot gezag genoot. Wanneer Herbarts pedagogiek en psychologie van het voorstellingsmechanisme onder ons beslag krijgt, is de oriëntatie naar de school als kennisinstituut weer volkomen. Waar het om gaat is het kennen met het hart en als wij dit verstaan zijn wij inderdaad op een ander vlak dan waar Comenius en het rationalisme, het intellectualisme en Herbart de school hebben gebracht.²¹ Bezorgde woorden van een betrokken pedagoog die, evenals de eerder genoemde critici, Herbart echter niet helemaal recht doet. We zagen immers dat aan Herbart beslist geen intellectualisme, dat wil zeggen bovenmatige waardering van het verstandelijke, kan worden toegeschreven. Vóór alles legde hij de nadruk op vorming van hart en gemoed, een ideaal dat in wezen weinig verschilt van dat van zijn critici. Bij Waterinks tijdgenoot Martinus Johannes Langeveld (1905-1989), vinden we daarentegen grote waardering voor Herbart als onderwijskundige. In zijn herdenkingsrede aan het Nutsseminarium in Amsterdam *Herbart en het proefondervindelijk onderzoek in de huidige onderwijskunde (1941)* aarzelde hij niet hem tot een van de belangrijkste figuren te rekenen. Hij laakte wel zijn volkomen onhoudbare elementenpsychologie, zijn beperkte kennis van het leerproces, zijn onkunde inzake de psychische ontwikkeling, en het ontbreken van een wetenschapstheoretische analyse van het leerproces.²²²⁴

Gemengde waardering en nieuwe plaatsbepaling

Een aantal jaren later, in een door Wielenga geschreven brochure (1949) van het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS) was het oordeel over Herbart eveneens gemengd. Waardering was er voor zijn voorstellingsleer: 'Het bezit van een zo groot mogelijke voorraad van heldere voorstellingen, welke bovendien onderling op de juiste wijze verbonden zijn, is essentieel voor helder en ordelijk denken'.²³ Er gaat optimisme van deze leer uit, maar uiteindelijk blijft Herbart aan de oppervlakte en moet het uitgangspunt van zijn systeem – de associatieve opbouw van ons bewustzijn uit voorstellingen als elementen – onjuist worden genoemd. Een ander belangrijk bezwaar is dat in deze didactiek de leerling min of meer passief blijft. Volgens Wielenga blijkt toch

¹⁹ A.w., 87

²⁰ J. Bank en M. van Buuren, *1900, hoogtij van burgerlijke cultuur*. Den Haag 2000, 237-239

²¹ J. Waterink, *Grondslagen der didactiek. Met een aanhangsel door G. Wielenga*. Kampen 1962, 15

²² M.J. Langeveld, *Herbart en het proefondervindelijk onderzoek*, 9

²³ Wielenga, *Moderne opvattingen*, 3

telkens dat eigen activiteit veel vruchtbaarder is en dat de zelfwerkzaamheid van de leerling uiteindelijk tot veel gunstigere resultaten leidt dan de door de onderwijzer getoonde oplossing.²⁴ In de loop van de twintigste eeuw was de waardering voor Herbart duidelijk minder geworden en men was hem gaan zien als de aartsvader van de opvatting dat de leerling vooral object van handelen van de opvoeder is, een opvatting die natuurlijk streed met de toegenomen nadruk op de zelfactiviteit van de leerling.

De verschijning (1967) van de monografie van Strasser en Monshouwer in de reeks monografieën van het Pedagogisch Instituut van de Katholieke Universiteit Nijmegen heeft de betekenis van Herbart echter weer opnieuw in het licht geplaatst. Op overtuigende en erudiete wijze, afgewogen en evenwichtig, wordt zijn unieke en belangrijke plaats in de geschiedenis van de opvoedkunde geschetst, al ontbreekt het ook hier niet aan kritische kanttekeningen betreffende onder meer de passiviteit van de leerling. Herbarts formaat staat voor de schrijvers echter vast. Ieder die inzicht in Herbarts ideeën wil krijgen, in de nauwe samenhang van zijn pedagogiek met zijn filosofie en psychologie, leze dit boek.

Eenentwintigste eeuw

Veel waardering voor Herbart vinden we in een bijdrage (2004) van Wilna Meijer die voor de hedendaagse pedagogiek aansluiting bij hem zoekt en hem relevant acht voor de actuele discussie over normen en waarden. De grote pedagogische betekenis van Herbart is voor haar vooral gelegen in het *wachten en de gedachten leren wachten*. Ze ziet dat als een cruciaal element van zijn ideeën over opvoedend onderwijs. Ze wijst ook op de ademhaling van het leren – dat laatste wil zeggen de afwisseling van verdieping en bezinning – en over de verhouding tussen weten en geweten. Met grote instemming citeert zij de volgende woorden:

*Ervoor zorgen dat de opvoeding zich zelf vindt, als het goede kiezend, het kwaad verwerpend: dat, of niets, is karaktervorming. Deze verheffing tot zelfbewuste persoonlijkheid, moet zonder twijfel zijn verloop kennen in het gemoed van de opvoeding zelf en door zijn eigen handelen voltrokken worden; het zou onzin zijn wanneer de opvoeder het eigenlijke wezen de kracht daartoe zou willen verschaffen en in de ziel van een ander zou willen laten invloeden.*²⁵

Pedagogisch vindt zij dit een prachtig citaat omdat hier de activiteit van het kind in zijn eigen opvoeding wordt gecontrasteerd met die van de opvoeder, autonomie boven heteronomie wordt gesteld. Hier dus een ander en veel positiever beeld van Herbart dan dat van de eerste decennia van de twintigste eeuw.

Waarderende woorden vinden we ook bij Toes die in aansluiting bij Wilna Meijer de waarde van Herbart voor nu vooral ziet in zijn aandacht voor systematische methodische kennisverwerving, voor een rustig en geduldig leren wachten van gedachten, voor verdieping en bezinning. Onjuist zou het zijn, zo schrijft Toes, vanuit een christelijke optiek de brede vorming van Herbart te gemakkelijk af te schrijven als een vorm van verlichte pedagogiek. Voor het christelijk onderwijs willen we die brede vorming 'echter niet plaatsen in een setting van optimistisch verlicht denken, maar in de wetenschap dat ook onze leerlingen gebaat zijn bij een brede vorming om in dit leven denklijnen van een niet-christelijk denken bloot te leggen. Zo worden leerlingen als christenburger goed voorbereid op de vragen die op ze afkomen'.²⁶ In deze betekenis, zo voegen wij eraan toe, is het goed kennis te nemen van het gedachtegoed van Herbart dat geworteld is in de grote traditie van klassiek en joods-christelijk denken dat onze westerse beschaving en haar hoge moraal heeft gevormd.

²⁴ A.w., 5-6

²⁵ W, Meijer, 'Die Gedanken warten lernen'. Het esthetisch oordeel in de pedagogiek van Herbart', in: H. van Combrugge en W. Meijer, *Pedagogiek en traditie, opvoeding en religie*. Tiel 2004, 35

²⁶ R. Toes, 'Non multa, sed multum'. Johann Friedrich Herbart over het methodisch overbrengen van kennis', in: *Vitale idealen, voorbeeldige praktijken. Grote pedagogen over opvoeding en onderwijs*. Red. P. Murre, B. de Muijnck en H. Vermeulen. Amsterdam 2012², 63

Waardering voor Herbart mag dus het laatste woord hebben. Het is echter duidelijk dat we ons bij Herbart in een andere sfeer bevinden, de accenten daar anders worden gelegd dan in het negentiende-eeuwse en door het Réveil beïnvloed christelijk onderwijs dat de ziel van het kind tot Christus wilde leiden.²⁷ De betekenis van Herbart voor deze tijd ligt vooral in zijn concentratie op karaktervorming en zedelijke vorming of gewetensvorming. Vorming van het kind dat, zich daarbij voegend in het brede verband van ethische normen, in overeenstemming met eigen aard en karakter zijn plaats in de samenleving moet verwerven en een mens van karakter en geweten wordt. Tot verwezenlijking van zichzelf en tot heil en nut van zijn medemens.

Van veel waarde is ook de aandacht voor een brede intellectuele vorming die eenzijdigheid en beperktheid vermijdt en open en onbevangen in de wereld doet staan. Betekenisvol is verder de grote aandacht voor het leerproces, voor de rustige en gestadige verwerving van de leerstof, van verdieping en bezinning die de leerstof in een bezield verband plaatsen. Zo krijgt het geleerde zin en inhoud en de leerling krijgt naar hart en verstand een schat voor heel zijn leven mee. De grote verdienste van Herbart is dat hij intellectuele vorming, hoe onmisbaar die ook mag zijn, heeft ingebed in het proces van karaktervorming en gewetensvorming. Deze twee zijn de pijlers van een pedagogiek die ook in de eenentwintigste eeuw zijn waarde blijft behouden en waarop ook het christelijk onderwijs, zij het met eigen accenten, verder kan bouwen.

Auteur: Dr. O.W. Dubois

7. Suggesties voor verdere kennismaking

Primaire bronnen:

Herbart, J.F. (1959). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Mit Vorwort von Herman Nohl. Weinheim/Berlin, 1959².

Dit geldt als een compendium van Herbarts pedagogiek. Is systematisch en overzichtelijk ingedeeld. De lectuur ervan is echter niet altijd even gemakkelijk en vereist goede passieve kennis van het Duits.

Herbart, J.F., vertaald door Burger, D. (1866). *Overzicht der wijsbegeerte uit praktische gezichtspunten*. Amersfoort.

Dit is een naar paragrafen ingedeeld overzicht van Herbarts ideeëngoed. Goede directe toegang tot zijn werk.

Secundaire literatuur:

Langeveld, M.J. (1941). *Herbart en het proefondervindelijk onderzoek in de huidige opvoedkunde*, Amsterdam.

Is het openingscollege van het nieuwe studiejaar van het destijds befaamde Nutsseminarium Amsterdam. Geeft in enkele bladzijden een indruk van Herbarts ideeën en zijn betekenis. Tamelijk theoretisch.

Meijer, W. (2004). 'Die Gedanken warten lernen'. Het esthetisch oordeel in de pedagogiek van Herbart, in: H. van Crombrugge en W. Meijer (Red.), *Pedagogie en traditie, opvoeding en religie*, Tiel 2004, 33-49.

Toegankelijk geschreven pleidooi voor de betekenis van Herbart voor het onderwijs van nu.

Strasser, S. en Monshouwer, A. (1967). *Herbart als opvoedkundig denker*. 's-Hertogenbosch.

²⁷ O.W. Dubois, 'De groote zaak: de kinderen tot Christus brengen'. De bijdrage van het Réveil aan het christelijk onderwijs, 1837-1857, in: *De school met de bijbel. Christelijk onderwijs in de negentiende eeuw*. Red. G. Harinck en G. Schutte. Zoetermeer 2006, 21-36

Helder geschreven werk dat een goed inzicht geeft in Herbarts persoon en werk. Goede (waarschijnlijk de beste) introductie.

Toes, R. (2012). 'Non multa, sed multum'. Johann Friedrich Herbart over het methodisch overbrengen van kennis', in: *Vitale idealen, voorbeeldige praktijken. Grote pedagogen over opvoeding en onderwijs*. Red. P. Murre, B. de Muynck en H. Vermeulen. Amsterdam 2012², 48-65. *Heldere inleiding tot de betekenis van Herbart voor het onderwijs van nu.*

Versluys, J.F. (1901). *J.F. Herbart. Een overzicht van zijn stelsel*. Amsterdam. *Uitvoerig overzicht van Herbarts filosofie en pedagogiek. Geeft veel inzicht, maar vereist de nodige filosofische kennis.*