

Non multa, sed multum

Johann Friedrich Herbart over het methodisch overbrengen van kennis

Richard Toes

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	In dit artikel wordt ingegaan op het methodisch overbrengen van kennis. De pedagoog Herbart was een van de eerste pedagogen met aandacht voor het opstellen van een leerplan. Met reflectievragen.
Bronvermelding	Toes, R. (2012) Non multa, sed multum. In Vitale idealen, voorbeeldige praktijken (pp. 49-65) Buijten & Schipperheijn Amsterdam.
Thema *	Inspiratiebronnen
Gebruik **	Hoofd
Plaatsingsdatum	2012
Gerelateerde artikelen	n.v.t.
Trefwoorden	Verlichtingspedagoog, leerplan

* 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*).



Hoofdstuk 4

Non multa, sed multum*

Johann Friedrich Herbart over het methodisch overbrengen van kennis

Richard Toes

Het is voor een docent noodzakelijk om goed na te denken over de opbouw van zijn lessen. Een goede structuur in een les helpt om leerlingen mee te nemen in wat je met je les wilt bereiken. Ook een goed opgezet (vak)leerplan, waarover door vakdocenten gezamenlijk is nagedacht, kan helpen om gestructureerd kennis over te dragen. De pedagoog Johann Friedrich Herbart (1776-1841) is één van de eerste pedagogen die daar grondig over heeft nagedacht.

Herbart wordt één van de eerste wetenschappelijke pedagogen genoemd. De structuur voor het onderwijs die hij bedacht heeft, heeft echter ook veel kritiek gekregen. In een brochure van het Christelijk Paedagogisch studiecencentrum (CPS) uit 1949 over moderne opvattingen met betrekking tot het leren, is die kritiek boeiend verwoord: 'Nu is, in navolging van Herbart, de situatie op school nog dikwijls: de onderwijzer spreekt en deelt mee en het kind moet zwijgen. Doch *wij* moeten meer *zwijgen* en *het kind* moet juist *spreken*.' De twintigste-eeuwse opvattingen worden door deze christelijke denktank hoekig afgezet tegen Herbart. Bij Herbart is de onderwijzer actief en de leerling passief, maar nu moeten de leerlingen dus spreken. Dat dit wel eens tot een kakofonie zou kunnen leiden, hadden ze toen ook al door bij het CPS. Want, zo vervolgt de brochure, dit spreken dient door de docent georganiseerd en geleid te worden. 'Ons zwijgen is niet een passief over zich heen laten gaan van in allerlei richtingen divergerende kinder-praat.'*

De pedagoog Herbart krijgt in deze brochure van ruim zestig jaar geleden heel veel in de schoenen geschoven. Het doubleren, het klassikaal

* Niet veel, maar veelsoortig

systeem, de doceermethode - het wordt allemaal aan Herbart toegeschreven. In de brochure volgt ten slotte toch enige nuancering: ‘...het feit dat deze fouten reeds vóór Herbart gevonden werden, moet ons toch voorzichtig maken, hun ontstaan en hun verkeerde ontwikkeling geheel aan Herbarts funeste invloed toe te schrijven.’

Ondanks deze nuancering is de toon in de brochure van het CPS wel gezet. Herbart is dan misschien niet de enige veroorzaker, hij is op z'n minst de aanjager van alle problemen, waarmee het onderwijs in het begin van de 21^e eeuw te kampen heeft. Er is een voortdurende discussie over wat nu werkelijk goed onderwijs is. Soms lijkt de discussie even weg te zijn, maar dat is slechts schijn. Als een opflakkerende veenbrand komt opnieuw het moment dat er positie wordt ingenomen.

Wie of wat moet prevaleren in de verhouding tussen leerstof, leerling en docent? Op het ene moment slaat de weegschaal door naar de visie dat het kind, de leerling, centraal moet staan in het onderwijs. Als de leerling zelf de juiste leervraag stelt, komt hij pas echt tot leren. Dat kan een docent nooit aanbrengen. Anderen beweren juist het tegenovergestelde: het zal in het onderwijs nooit lukken zonder een gepassioneerde docent, een docent die zelf door de stof gekropen is en de leerling leidt naar het beloofde land van kennis en inzicht. Een derde zal beweren dat het niet zozeer om de leerling of de docent gaat, maar dat de leerstof centraal moet staan en dat het dan niet zoveel uitmaakt of het onderwijs nu vanuit de leerling of vanuit de docent geregeld wordt.

De docent centraal

De onderwijsvorm waarbij vooral de docent en de over te brengen leerstof centraal staan, wordt toegeschreven aan de Duitse pedagoog Johann Friedrich Herbart. In de loop van de 19^e eeuw ontwikkelde zich in het kielzog van zijn pedagogiek een vorm van volksonderwijs dat zich kenmerkte door het op een methodische wijze overbrengen van kennis.

Latere pedagogen als Maria Montessori, Dewey en anderen (ook wel aangeduid als reformpedagogen) duiden deze vorm van onderwijs aan als ‘methodisch star’. Herbart zou de bedenker van een vorm van leren zijn die we nu gemakshalve aanduiden als het ‘oude leren’. Bij het ‘oude leren’ is de docent sturend: de leerling is in zijn kennisopbouw in belangrijke mate afhankelijk van een gepassioneerde docent. Dit leren wordt afgezet tegen het ‘nieuwe leren’, waarbij het lerende kind centraal staat.

Herbart herontdekt

De aanduiding ‘oud leren’ als typering voor de pedagogisch-didactische aanpak van Herbart wordt in recente publicaties ook gehanteerd. In 2004 verscheen in Duitsland een proefschrift over de ontvangst van de ideeën van Herbart bij Duitse reformpedagogen tussen 1890 en 1930. Gundrun Krieg bestudeert daarin de Duitse reformpedagogen als Hugo Gaudig, Georg Kerschensteiner, Hermann Lietz en Rudolf Steiner. Ook zij zetten zich af tegen Herbart en met name tegen de Herbartianen: *‘Die Opposition gegen den Herbartianismus und der Unterrichtsstil der so genannten alten Lehr- und Lehrerschule wurde oftmals kämpferisch formuliert.’* De Duitse reformpedagogen maken eveneens de tegenstelling tussen de actieve docent die kennis overdraagt, en een onderwijsvorm *‘die das Kind in seinem ganzen Menschsein ausbilden sollte’*.

Herbart was de afgelopen decennia als pedagoog in de vergetelheid geraakt. Toch is er nu opnieuw belangstelling voor hem. In Duitsland wordt er veel over Herbart gepubliceerd. Ook in Nederland is er hernieuwde belangstelling. Dat is een bijzondere ontwikkeling: in veel moderne pedagogische werken werd nauwelijks meer naar hem verwezen.

Deze hernieuwde aandacht voor Herbart heeft onmiskenbaar te maken met het feit dat er een beweging in gang gezet is tegen de te ver doorslaande aandacht voor het nieuwe leren. Deze vorm van leren gaat uit van de individuele behoefte van de leerling of de student. Pas als de leerling zelf vragen heeft, komt hij tot leren. We zien dit bijvoorbeeld terug in het *competentiegerichte leren* in het mbo en hbo, en in de vernieuwingsprogramma’s in het voortgezet onderwijs, zoals de Basisvorming en de Tweede Fase.

Door de mislukkingen van deze vernieuwingsprogramma’s in het onderwijs is het accent verschoven van leerlinggestuurd onderwijs naar het geven van een heldere instructie door een bevlogen docent. Er wordt meer en meer gevraagd om een stevig, specifiek en gedeeld kerncurriculum waarmee een sterke kennisbasis wordt aangebracht. Er wordt een pleidooi gevoerd voor de ‘instructivistische’ benadering van het onderwijs, waarbij de docent instructie geeft. Dit in plaats van de op het nieuwe leren gebaseerde ‘constructivistische’ benadering, waarbij de leerling zelf zijn kennis construeert. Terug naar Herbart dus? Dat is natuurlijk te kort door de bocht. Herbart is een negentiende-eeuwer, met zijn eigen vragen en problemen.

Opgroeien in een overgangstijd

Herbart is pas echt te begrijpen als wij zijn tijd begrijpen. Dat geldt natuurlijk voor iedereen, maar bij Herbart zijn de sporen van zijn tijd zeldzaam duidelijk. Hoewel Herbart soms wat te uitbundig wordt vergeleken met overgangsfiguren

als Augustinus en Descartes, is het zeker zo dat hij op de turbulente tijd waarin hij leefde zijn eigen (pedagogisch) stempel heeft gedrukt.

Herbarts tijd was een echte overgangstijd. In zijn jeugd vond bijvoorbeeld de Franse Revolutie (1789) plaats, een gebeurtenis die de toenmalige wereld op haar grondvesten deed schudden. Dit kwam niet alleen vanwege de consequenties voor het denken, maar ook door alle gruwelen die plaatsvonden. Na de revolutie volgde de periode Napoleon en de conservatieve restauratie, die de situatie van voor de revolutie terug wilde brengen. Aan het einde van Herbarts leven en in de verdere loop van de negentiende eeuw ontstonden de zogenaamde 'ismes', zoals liberalisme, communisme en nationalisme. Tevens ontwikkelde zich een wereld waarin techniek en industrieën niet meer weg te denken zijn.

In deze turbulente tijd leefde Johann Friedrich Herbart. Hij werd op 4 mei 1776 geboren in de Duitse plaats Oldenburg. Oldenburg was een betrekkelijk klein stadje, zonder al te veel aanzien. Herbarts grootvader, die volgens biografen sterk geïnteresseerd was in pedagogiek en didactiek, was ruim dertig jaar lang rector van de Oldenburgse Latijnse school. Zijn vader was als 'Justizrat' een plichtsgetrouwe ambtenaar in Oldenburg. Hij was zwijgzaam en flegmatisch. Met zijn moeder had Johann Friedrich een sterke band. Zij was levendig, frivool en excentriek.

Johann Friedrich werd niet naar een openbare school gestuurd, maar hij kreeg privélessen. Dat was niet alleen vanwege zijn zwakke gestel, maar met name omdat moeder een vinger in de pap wilde houden als het ging om de opvoeding van haar zoon. Voor hem was een baan als regeringsambtenaar in Oldenburgse dienst voor de hand liggend. Daarvoor was een goede opleiding noodzakelijk: solide en exclusief. Lezen had hij al vroeg van zijn moeder geleerd. Vanaf zijn achtste levensjaar leerde hij gelijktijdig viool, cello, harp en piano spelen. Een veelzijdige vorming ('*Non multa, sed multum*') werd hem als het ware met de paplepel ingegoten. De liefde tot de muziek bleef. Maar daar bleef het niet bij. Hij verdiepte zich onder leiding van zijn huisleraar ook in logica, natuurkunde, wiskunde en geografie. Op elfjarige leeftijd was hij al stevig ingewijd in deze vakken.

Scholier en student

Vanaf 1788 bezocht Herbart de Oldenburger Latijnse school. Hier kreeg de rector Johann Siegmund Manso veel invloed op hem. Hij confronteerde Herbart met de grondbeginselen van het verlichte denken. Voor de verbreiding van deze ideeën had overigens zijn grootvader Johann Michael Herbart,



Das alte Gymnasium in Oldenburg. De jonge Herbart ontving zijn opleiding op deze school.
(fotograaf: Johann H. Addicks)

toenmalig rector van de Oldenburgse Latijnse school, gezorgd. Johann Friedrich las Kant en andere klassiekers. In 1789, toen de Franse Revolutie uitbrak, was Herbart 13 jaar. Hij werd evenals vele anderen door de revolutie begeistert. De ontaarding ervan in moordpartijen gaf hem wel het besef dat verstand en moraal op elkaar betrokken moeten zijn. Als die twee los van elkaar functioneren, gaat het mis.

Toen Herbart 12 jaar was, ging hij naar het gymnasium. Vanaf 1794 werd Herbart student aan de universiteit van Jena. Hij was een goede leerling, die overigens in de contactuele sfeer niet uitblonk. Tijdens zijn studie maakten vooral de geschriften van Kant, de grondlegger van het verlichte denken, grote indruk op hem. Hierin wordt de ware zedelijkheid omschreven als een 'onwrikbare plichtsbetrachting uit eerbied voor de plicht'. Het gaat daarbij om het overwinnen van de natuurlijke neigingen, zoals luiheid.

Invloeden

Drie geestelijke en wetenschappelijke stromingen zijn van groot belang geweest voor zijn vorming: het neo-humanisme, de mathematische natuurwetenschappen en de idealistische filosofie van Kant en Fichte. Een korte toelichting op

deze drie stromingen is noodzakelijk om Herbarts pedagogiek beter te doorgronden.

Allereerst het neo-humanisme. We kennen het humanisme natuurlijk als de stroming van Erasmus en Thomas More. Zij oriënteerden zich op de klassieke oudheid met als doel de mensen van hun tijd meer menselijk, ‘humaan’, te maken. De neo-humanisten legden ook de nadruk op de bestudering van de klassieke cultuur. Ze waren echter niet van plan om de antieke cultuur voort te zetten (dat noemden ze ‘naïef’). Het kwam aan op de duiding, de interpretatie, van die klassieke cultuur.

In de pedagogiek kwam het denkbeeld van de ‘Bildung’ (het Griekse ideaal van de ‘paideia’) meer en meer op de voorgrond te staan. De neo-humanisten hechtten veel belang aan de vormende waarde van de studie van de klassieken. Het ging om een alzijdige en harmonische vorming. Daarbij moest niet alleen het verstand ontwikkeld worden, maar ook het gevoel. Bij het Bildungs-ideaal ging het niet zozeer om een ‘nuttige’ opleiding (bijvoorbeeld tot ambtenaar of arts), maar om een algemeen vormende opleiding. We zien deze idealen van het neo-humanisme sterk doorwerken in het gedachtegoed van Herbart.

In de tweede plaats heeft de zegepraal van de mathematische natuurwetenschappen onmiskenbaar sporen nagelaten bij Herbart. Natuurlijk waren er in de eeuwen vóór hem al belangrijke ontwikkelingen op dit gebied. Figuren als Galileï, Da Vinci, Vesalius en Newton betekenden in dit opzicht heel veel. En juist aan het begin van de negentiende eeuw kreeg de Industriële Revolutie een enorme impact.

Door deze oriëntatie op het logische, mathematische denken werd Herbart geen dromer als de pedagoog Fröbel, of een gulhartige mensenvriend als Pestalozzi. Hij noemde zijn wijsgerig stelsel ‘realisme’, en zag als één van de eersten de waarde van wiskunde als wetenschap voor de toekomst.

In de derde plaats zien we dat Herbart beïnvloed is door de verlichting. Zijn pedagogiek heeft zich ontwikkeld in discussie met de idealistische filosofie van zijn tijdgenoot Immanuel Kant (1724-1804). Bij Herbart is deugd het uiteindelijke opvoedingsdoel. Een kind moet ruimte en tijd krijgen om een zelfstandig ethisch oordeel te ontwikkelen. Dat is in lijn met wat Kant beweert. Hoewel Herbart zeker niet kritikloos ten opzichte van Kant stond, moet hij wel degelijk geplaatst worden in het rijtje van verlichtingspedagogen. Kant noemt de verlichting de bevrijding van de mens uit zijn onmondigheid. Die onmondigheid is zijn eigen schuld. Je moet gewoon je verstand gebruiken: durf te denken! Volgens Herbart is brede, veelzijdige vorming (*non multa, sed*

multum’) het middel om onmondigheid tegen te gaan. Het gaat in de opvoeding dus met name om de eigen persoonlijkheidsontwikkeling.

Deze drie stromingen hebben van Herbart een veelzijdig denker gemaakt. Ze hebben hem gebracht tot systematisch en logisch denken. Herbart staat dan ook bekend om zijn systematische pedagogiek, die in een tijd waarin het wetenschappelijk denken opkwam een vruchtbare bodem vond. De bekende pedagoog Langeveld hield in 1941 – honderd jaar na het overlijden van Herbart - een openingscollege waarin hij Herbart een prominente plaats gaf. In zijn college plaatste hij Herbart in zijn tijd. Het was een tijd waarin opvoedkundigen ‘geïmponeerd door de bloei der natuurwetenschappen, het mathematische en technicisme, een didactiek wensten die afgeleid zou kunnen worden met de zekerheid waarmee een ingenieur zijn berekeningen maakt’.

Herbarts pedagogiek

Het bestuderen van Herbarts pedagogische ideeën is niet eenvoudig (zie kader). Herbart was een van de eerste academische pedagogen en zocht naar een streng wetenschappelijke grondslag. Hij profileerde zich hierin duidelijk als een verlichtingspedagoog. Dat betekent dat hij grote waarde hechtte aan het verwerven van kennis, overigens niet als doel op zich, maar om een deugzaam leven te realiseren. Deugzaamheid is echter onhaalbaar, zonder inzichten, gebaseerd op kennis. ‘Dommen kunnen niet deugzaam zijn’, zo schreef hij eens. We zien bij hem dus een optimistische verwachting: kennis leidt tot deugden als discipline, zelfbeheersing, betrokkenheid op anderen. En dus tot een betere samenleving.

Herbart niet eenvoudig

De *‘Allgemeine Pädagogik’* van Herbart is moeilijk toegankelijk. *‘Jedenfalls sind Studierende der Pädagogik nicht von Anfang an begeisterte Herbarttextleserinnen und – leser. Herbart will in Ruhe, nein mit Musse gelesen werden, an aktuelle Texte gewöhnte Leser tun sich da unter Umständen schwer’*, zo schreef in 2006 Klaus Klattenhoff van de Oldenburgse universiteit. (Klattenhoff, 19)

De Raaf schrijft in toelichting op de *‘Umriss paedagogischer Vorlesungen’* dat bestudering van Herbart jaren van *‘gezet onderzoek en nadenken’* vereist, en, zo vult hij weinig bemoedigend aan, *‘waarvoor onze onderwijzers de nodige tijd en ook wel eens de genoegzame volharding ontbreekt’*. (Herbart 1903 voorbericht)

Al snel ontwikkelde hij zich tot een autoriteit op het gebied van de verlichte pedagogiek. In 1805 werd hij benoemd tot hoogleraar in Göttingen.



Hier schreef hij zijn eerste pedagogische hoofdwerk: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (1806). In 1809 verhuisde hij naar Königsberg om daar de voormalige leerstoel van Immanuel Kant te bezetten. Hier stichtte hij een school voor pedagogisch onderwijs. In 1833 keerde hij terug naar Göttingen, waar hij professor in de filosofie bleef tot aan zijn dood in 1841.

De school voor pedagogisch onderwijs in Königsberg was een instituut om leraren op te leiden. Hier kon hij zijn ideeën vorm geven en experimenteren met de didactiek. Herbart was vooral geïnteresseerd in de praktische wijsbegeerte, die hij aanduidde als ethiek. Daarnaast had de psychologie zijn belangstelling. De ethiek bepaalde naar zijn oordeel de opvoeding, terwijl de psychologie de middelen verschafte om dit zo goed mogelijk vorm te geven.

Herbarts didactiek

Herbarts systematische denken zien we terug in zijn opvatting over psychologie. Hij beschreef het gehele zielenleven van de mens als een mechanisch proces van voorstellingen die elkaar verdringen of zich met elkaar verbinden tot voorstellingscomplexen. Hoewel deze psychologische duiding inmiddels achterhaald is, heeft de didactische consequentie van deze visie nog steeds grote invloed. Het betekent namelijk dat je als docent moet werken aan het zorgvuldig aanbieden van voorstellingen, die op een logische manier en volgens vaste leertrappen ('Formalstufen') zijn opgebouwd. Herbart adviseerde een strenge ordening in het aanbrenge van leerstof. Latere Herbartianen beschouwden dit als een soort wetmatigheid.

In het proces van kennisverwerving ontwikkelde Herbart vier stadia: de eerste fase is '*klaarheid*'. In deze fase worden begrippen verhelderd. Toegepast op een les over de reformatie zou dat als volgt kunnen. Eerst zal het begrip reformatie ontleed moeten worden. Zo kan bijvoorbeeld dat woord taalkundig bekeken worden. *Reformatie* is afgeleid van het werkwoord *reformereren*, hervormen, opnieuw vormen. Er zijn kennelijk redenen om (geestelijke) zaken opnieuw vorm te geven. In de didactische setting van Herbart wordt dit woord een aantal keren klassikaal gescandeerd, evenals de daarvan afgeleide begrippen. Het begrip is nu bekend.

De tweede fase is de '*associatie*', waarin de eerste verbanden gelegd worden. Herbart ziet hier het vrije gesprek als belangrijk didactisch middel. Het doel is dat de leerlingen verbanden gaan leggen door associatief te reageren op het thema. In ons voorbeeld kan dat door te laten reageren op een vraag van de leraar: in welke tijd moeten we de reformatie plaatsen? In de zestiende

eeuw, zal het antwoord luiden. Een leerling kan dan komen met een ander begrip uit die eeuw, de renaissance. Daarin zit ook iets van hervormen, opnieuw vormen, namelijk naar het klassieke model. Is er een relatie tussen reformatie en renaissance? Kennelijk, want het speelt zich in dezelfde tijd af. De hervorming is als beweging dus geen vreemde ontwikkeling, maar past echt in die tijd. In samenspraak vinden de leerlingen hiermee een belangrijk verband.

'Systeem' is de derde fase, waarin de kennisverwerving nog verder verdiept wordt. Het doel van deze fase is de kennis te vergroten en die in samenhang aan te bieden. Het gaat hier om ordening van kennis. De docent zal hierbij dus een belangrijke rol spelen en orde aanbrengen in de kennis van de leerlingen. Voor wat betreft de reformatie zal dat betekenen dat in deze fase de grondleggers van de reformatie, het doel ervan, de werkwijze van de reformatoren en het uiteindelijk effect in een coherent verhaal zullen worden aangebracht. De leerlingen maken een excerpt en via '*Vertiefung und Besinnung*' zullen ze de kennis operationaliseerbaar maken.

Ten slotte is er de fase van de '*methode*'. In deze fase worden verkregen inzichten toegepast, om ze zo beter te verankeren in het geheugen. De leerling wordt geconfronteerd met een tekst uit de reformatie en zoekt in deze tekst de verbanden met de tijd (renaissance), de doelstellingen en de effecten van de reformatie.

Het ademen van het leren

Herbart gaat nog verder met zijn systematiek als hij zijn leerplantheorie uitwerkt. Hij onderscheidt een aantal interessegebieden, ingedeeld volgens de nog steeds bekende alfa- (talen/zaakvakken) en beta- (wiskundige vakken) indeling.

Reformpedagogen beschouwen deze systematiek als een aanzet tot absurde opsplitsing van leerstofonderdelen. Dit zou hebben geleid tot verstarving van het onderwijs, en tot het centraal stellen van het gymnasiale onderwijs. Het valt niet te ontkennen dat Herbart meer zicht gehad heeft op het gymnaasiaal onderwijs dan op het volksonderwijs. Toch wijst zijn pleidooi van 'alles aan allen' ook op een andere kant van zijn pedagogiek: veelzijdig, algemeen vormend onderwijs is bedoeld voor alle leerlingen en niet alleen voor de elite. Het ging hem om '*non multa, sed multum*', niet veel, maar veelsoortig. Onder deze leuze nam Herbart ooit als gouverneur de opvoeding van de zonen van een edelman ter hand. Hij gaf ermee aan dat zijn doel niet bestond uit het overdragen van talrijke feitjes, maar uit verdiepte kennis.

Toch ontkwam Herbart niet aan het imago dat het hem vooral om het intellectualistisch karakter van het onderwijs ging. In zijn onderwijs zou geen

plaats zijn voor gevoel en wil. Ook zou het vooral een 'luisterschool' zijn, waarbij de actieve leerling en de individualiteit van de leerling op de achtergrond zou zijn geraakt. Het is heel wel mogelijk om de Herbartianen hiervan te verdenken. Het is echter maar zeer de vraag of Herbart zelf verantwoordelijk gemaakt mag worden voor deze ontwikkeling. De fase van de creativiteit, de tweede stap van de *Formalstufen*, wijst een andere kant op. Bovendien is zijn aandacht voor emotionele ontwikkeling zeker niet afwezig. Het beeld van Herbart kan in dit opzicht met name genuanceerd worden door aandacht te geven aan een paar begrippen uit Herbarts pedagogiek: het ademen van het leren via '*Vertiefung und Besinnung*'.

Het onderwijs moet de gelegenheid bieden om in rust te zorgen voor een langzaam en constructief opbouwen van kennis en inzicht, in de woorden van Herbart een 'Gedankenkreis'. Om kennis en inzicht te laten beklijven gebruikt Herbart een wat romantische terminologie: het ademen van het leren (zie kader). Hij bedoelt daarmee dat het geleerde moet beklijven, dat het ruimte en tijd moet krijgen. Leerlingen moeten vanuit verschillende invalshoeken naar dezelfde problematiek kijken: een brede blik, in rust gebracht met gelegenheid tot verdieping en bezinning. Verdieping veronderstelt een soort overgave aan het object van studie, zoals je bijvoorbeeld een kunstvoorwerp kunt beschouwen. Bezinning betekent zoveel als een verbinding leggen tussen zaken die je al weet.

Ademen van het leren

In zijn '*Umriss paedagogischer Vorlesungen*' beschrijft Herbart het proces van 'het ademen van het leren' als volgt: '*Velen moet men waarschuwen, dat zij niet hun best moeten doen om snel klaar te zijn. Wij hebben hier te zorgen voor een psychisch mechanisme, dat tijd eischt, en daarbij mag de leerling zo min als de onderwijzer zich overhaasten. Eerst langzaam, daarna allengs vlugger zij de regel. (...) Het is niet altijd raadzaam, elke lichamelijke beweging daarbij tegen te gaan. Sommigen leren hardop sprekende het best, anderen schrijvende, nog andere teekenende. Koor-spreken op maat kan ook menigmaal dienst doen*'. (Herbart 1964, 81)

Verlichtingspedagoog

Dat Herbart behoort tot de verlichtingspedagogen blijkt heel helder als hij vervolgens aangeeft dat het ultieme doel van dit ademen is om tot een verlicht oordeel te komen. Het is niet de bedoeling om allerlei moraal in het onderwijs te verwerken. De leerling moet zodanig goed en breed geïnformeerd worden

dat hij zélf tot een verlicht, ethisch oordeel kan komen. De primaire pedagogische taak van het onderwijs is in de termen van Herbart de 'ästhetische Darstellung der Welt', het indirect voeden van het ethische oordeel door het inzicht in de wereld te vergroten.

De leerling zal na zo'n opvoeding en vorming inzien dat stelen of moorden haaks staat op een verlichte, kennisrijke opvoeding met een uitgebalancheerde gedachtenkring ('*Gedankenkreis*'). Voorkom eenzijdigheid, want dat is de bron van alle kwaad. Herbart zegt dat zo: '*Der Einseitige nähert sich dem Egoïsten, auch wenn er es selbst nicht merkt: denn er bezieht alles auf den engen Kreis für den er lebt und denkt.*'

Leerlingen komen natuurlijk al met een voorraad aan 'Gedanken' de school in. Het is de taak van het onderwijs om deze 'Gedanken' te ordenen, te structureren, veelzijdigheid hierin aan te brengen (alfa en bèta) en te zorgen voor verdieping en bezinning. In dit verband gebruikt Herbart de term 'esthetisch'. Door meer te weten, door veelzijdiger informatie, wordt ook het geweten gevormd. Als je voldoende brede en veelzijdige kennis hebt (esthetiek) ben je pas echt in staat om een goed oordeel te vormen (ethiek), zonder partijdig of onrechtvaardig te worden.

Diepte, bezinning, ademen: het gaat dan niet om veel en snel, maar om grondig en veelzijdig: *Non multa, sed multum*. In geen geval mogen aan het onderwijs beperkingen worden opgelegd uit moralistische overwegingen. De veelzijdigheid van het onderwijs (algemene vorming) is van meet af aan in het werk van Herbart te vinden. Zijn uitgangspunt van opvoedend onderwijs dient alle deuren te openen: historie en natuurwetenschap, taalkunde en wiskunde. Een te beperkte blik leidt tot egoïsme, en moralisme sluit de denkkraft van de leerling af. Het gaat om veelzijdig, harmonisch en onderling verbonden onderwijs. De onderwijsgevers moeten wel samenwerken omdat het onderwijs niet allemaal door één persoon kan geschieden. Daarom heeft hij ook veel aandacht voor het opstellen van een leerplan, waarin op methodische wijze de leerstof geordend wordt.

Eenzijdigheid

'De empirische belangstelling wordt eenzijdig als ze een bepaald soort verschijnselen uitkiest en de overige verwaarloost. Zoo bijvoorbeeld als iemand louter botanicus, of mineraloog, of zoöloog wil zijn. Wanneer hij alleen van talen houdt, misschien slechts van de oude, of slechts van de nieuwere, of zelfs maar van één van alle. Wanneer hij (zoals tal van toeristen) alleen de veelgenoemde streken zien wil, slechts om te kunnen zeggen, dat hij ze gezien

heeft. Wanneer hij, verzamelaar van zeldzaamheden, er slechts deze of die liefhebberij op nahoudt. Wanneer hij, als historicus, slechts van één land of van één tijdvak kennis verlangt.

De speculatieve belangstelling wordt eenzijdig als ze alleen logisch, of alleen mathematisch (misschien alleen mathematisch naar de trant van de oude wiskundigen), of alleen metafysisch (misschien alleen volgens de meningen van één systeem), of alleen natuurkundig (mogelijk uitgaand van maar één hypothese), of alleen pragmatisch-historisch wil wezen.

De esthetische belangstelling legt zich nu eens uitsluitend toe op de schilder- of de beeldhouwkunst, dan eens uitsluitend op de dichtkunst; mogelijk alleen op de lyrische, of alleen op de dramatische; of wel op muziek, en misschien slechts op een bepaalde soort ervan.

De sympathetische belangstelling wordt eenzijdig indien de mens alleen met zijn stadgenooten, of alleen met landslieden, of met geen andere dan met familieleden wil omgaan, en daarbij voor alle andere mensen geen meegevoel toont.

De sociale belangstelling wordt eenzijdig wanneer iemand slechts zijn politieke partij toegedaan is, en alle wel en wee alleen naar haar belangen afmeet.

De godsdienstige belangstelling wordt eenzijdig als zij hangt aan dogma en sekte die door haar geëerd en gehuldigd worden, en daarbij geringschatting toont voor andersdenkenden.

Veel van zulke eenzijdigheden worden in het latere leven door het beroep veroorzaakt; maar een beroep mag de mens niet isoleren. En het zou het doen, indien al in de jaren van de jeugd zo'n eenzijdigheid zich deed gelden.' (Herbart 1903)

Reflectie: Herbartval?

De Herbartval, waarover vaak gesproken wordt, kan eigenlijk nauwelijks op het conto van Herbart zelf geschreven worden. Het doubleren, het klassikaal systeem, de doceermethode, de continuïteit van het leerproces, de starre orde: inderdaad zijn enkele van deze zaken terug te voeren op Herbart. Maar zijn aandacht voor brede, individuele vorming met een op maat gesneden aanpak, de aandacht voor het 'ademen van het leren', zijn óók aspecten van zijn pedagogiek. Daar kunnen we in onze snelle tijd nog best iets van leren. Stilte en concentratie zijn volgens Herbart noodzakelijk. Het esthetisch oordeel moet rijpen. Voorwaarde is dat er echt goed geïnformeerd wordt: de docent heeft hierin dus een belangrijke rol.

Herbart is wel een echte verlichtingspedagoog. Als hij in zijn belangrijke boek *'Umriss paedagogischer Vorlesungen'* spreekt over karaktervorming, blijkt een zeer optimistisch mensbeeld. Karaktervorming is naar zijn oordeel zichzelf vinden: *'Ervoor zorgen dat de opvoeding zichzelf vindt, als het goede kiezend, het kwaad verwerpend: dat, of niets, is karaktervorming!'* Herbart was overtuigd van het nut van deugdzaamheid. Dat is het doel van de opvoeding: het volk verheffen door kennis en inzicht. Als je weet hoe het hoort, leidt dat ook tot het goede handelen. Hier wordt de autonomie (de mens bepaalt zelf) boven de heteronomie (de mens heeft een hogere oriëntatie) gesteld.

Geen normatieve pedagogiek

Herbart benadrukt de deugdzaamheid overigens niet vanuit een soort normatieve pedagogiek: via opvoeding normen en waarden bijbrengen. Hij wil geen kant-en-klare moraal aanbrengen. Er is juist tijd en ruimte nodig om tot een zelfstandig ethisch oordeel te komen. Zo is zijn analyse van de oorsprong van het kwaad een toonbeeld van de makke van het verlichte denken. Herbart stelt immers: wat het kind zelf meeneemt aan *'Gedankenkreis'* is te beperkt. Het doel van het onderwijs is dit te verbreden. Als dat niet gebeurt, is er een basis voor egoïsme, het ronddolen in de eigen, beperkte wereld, waardoor het alleen maar mis kan gaan. Dáár, en niet bij de zondigheid van de mens, ligt naar Herbarts oordeel de wortel van het kwaad in de samenleving.

Dit heeft ook belangrijke consequenties voor de religieuze opvoeding. Christelijke scholen zouden zich in de visie van Herbart moeten verbreden en nooit vanuit een centraal dogma of leerstelling de jeugd mogen indoctrineren. Religie is toegestaan, zolang het niet leidt tot geringschatting van andersdenkenden. In ieder geval mogen aan het onderwijs geen beperkingen worden opgelegd vanuit moralistische overwegingen! Dit optimistische uitgangspunt, gevoed door Herbarts neo-humanistische vorming, is in de afgelopen honderdvijftig jaar niet terecht gebleken. Het *'open scholen, dan kunnen de gevangenen sluiten'* is een utopie gebleken. De zondigheid bleek niet alleen te wijten aan een eenzijdige vorming. Herbart spreekt graag van opvoedend onderwijs: veelzijdig en evenwichtig. Met name de laatste term heeft iets in zich van normering. Waardenvrij onderwijs is zelfs in Herbarts systeem een onmogelijkheid.

Actualiteit van Herbart

Dit alles neemt niet weg dat we veel van Herbart kunnen opsteken, ook in de vroege eenentwintigste eeuw. Zijn aandacht voor het systematisch, metho-

disch aanbrenen van kennis verdient een revival, zonder in de zo gewraakte verstarring te vervallen. Door aanhangers van de reformpedagogen wordt vaak beweerd dat deze aanpak terug te voeren is op een achterhaalde opvatting over psychologie, namelijk dat het gehele zielenleven van de mens een mechanisch proces is van voorstellingen die elkaar verdringen of zich met elkaar verbinden tot voorstellingscomplexen. De vernieuwde aandacht voor kenniscurricula geeft echter aan dat methodisch aanbrenen van kennis niet meer als ‘achterlijk’ wordt beschouwd. Een helder curriculum, met rust en ruimte om een brede vorming te realiseren, is opnieuw populair.

Er valt meer van Herbart te leren. Bouw kennis rustig op, met mogelijkheid voor herkauwen, voor bezinning en verdieping, aangepast aan de individuele eigenschappen en de persoonlijke kracht van de leerling. Dat is iets anders dan wat de Herbartval ons voorspiegelt. Het is ook duidelijk anders dan het voortdurend veranderende onderwijsveld waarin we nu leven. Het staat haaks op de zapcultuur, de flitsende didactische trucs, de manier waarop we ons nu proberen aan te passen aan de wereld van onze leerlingen. In de moderne pedagogiek lijkt de rust van het ademen te zijn vervangen door de onrust van het hijgen: er lijkt nauwelijks mogelijkheid tot verdieping en bezinning. Misschien is de hang naar meer rust en bezinning wel een belangrijke reden voor de nieuwe aandacht voor Herbart.

Brede vorming verdacht?

We moeten oppassen om vanuit christelijke optiek de brede vorming van Herbart te gemakkelijk af te schrijven als een vorm van verlichte pedagogiek. Als breed betekent relativerend, zonder uit te gaan van een absolute Waarheid, is Herbart onze man niet. Zijn notie van het belang dat kennis nestelt, dat het beklijft, hoeven we niet direct te koppelen aan het paradigma van de deugd-zame mens die daardoor zou ontstaan. Het is onmiskenbaar dat er een beter oordeel gegeven kan worden als er echt kennis van zaken is. Het hersenloze googelen, dat in onze tijd nogal eens voorkomt, geeft dit klip en klaar aan: zonder gedegen kennis is een juist oordeel niet te vormen. Laten we dan ook niet vallen in de valkuil van ‘het is een verlichte pedagoog, dus.....’

De gedachte van het ‘*Non multa, sed multum*’ verdient zeker bijval. Voor het christelijk onderwijs willen we dat 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 niet-christelijk denken bloot te leggen. Zo worden leerlingen als christenburger goed voorbereid op de vragen die op ze afkomen.

Tot slot

De clichés dat Herbart geen zicht zou hebben op het kind en dat hij de leerstof alleen in een streng methodische aanpak zou willen overdragen, behoren definitief tot het verleden met onderstaand citaat uit zijn ‘Umriss’: *‘Elke school heeft nodig een gebouw met ruime leerkamers, en een open plein voor ontspanning. Dringend nodig is verder dat na elk lesuur een pauze, na twee lessen verlof tot beweging in de buitenlucht, en dat na het derde – als er nog een vierde komt – weer hetzelfde verlof gegeven wordt. Nog noodzakelijker is dat de leerlingen de vereiste tijd voor ontspanning overhouden. Daarom mag die hun niet door veel huiswerk ontnomen worden. Wie meent, door overlading met werk het waarschijnlijk gebrekkig huiselijk toezicht te vervangen, stelt een zeker en algemeen in plaats van een onzeker en gering kwaad.’*

Reflectievragen

1. In bovenstaand citaat uit de ‘Umriss’ is Herbart met name kritisch over de eenzijdigheid. Hieruit blijkt zijn adagium: *Non multa, sed multum*. Welk gevaar ziet Herbart in eenzijdigheid?
2. Herbart geeft in bovenstaand citaat aan dat hij grote moeite heeft met (godsdiensstige) dogma’s. Geef aan waarom dit logisch past in het denken van Herbart.
3. Verklaar de volgende zin: *‘Herkbart vindt dat het doel van het onderwijs is om veelzijdige kennis aan te bieden. Als dat niet gebeurt, is er een basis voor egoïsme, het ronddolen in de eigen, beperkte wereld, waardoor het alleen maar mis kan gaan. Herbart ziet de oorzaak van het kwaad dus duidelijk anders dan vanuit christelijk perspectief.’*
4. Herbart kan ons vooral veel leren als het gaat om het gestructureerd aanbrenge van kennis. Het is belangrijk om een starre methodiek enerzijds en een gebrek aan structuur anderzijds te voorkomen. Hoe kun je dat evenwicht in je les bereiken?
5. Herbart was een kind van zijn tijd. Noem een aspect van zijn pedagogiek dat zeer duidelijk tijdgebonden genoemd moet worden. Geef ook een aspect van zijn pedagogiek dat vandaag nog goed bruikbaar is, en vraag je af hoe je dat concreet zou maken.

Literatuur

Bakker, N., e.a. (2006). *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland*, Assen: Van Gorcum.

Wieling, Geert (1949). *Moderne opvattingen omtrent het 'leren denken' contra 'Herbart'*, Amersfoort: Christelijk Paedagogisch Studiecentrum.

Combrugge, Hans van & Wilna Meijer (2004). *Pedagogiek en traditie, religie en opvoeding*, Tiel: Lannoo.

Herbart, J.F. (1835, 1964). *Umriss paedagogischer Vorlesungen*, Paderborn: Schöningh.

Herbart, J.F. (1804, 1986). Über die Aesthetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung, in *Aus Herbarts Jugendschriften*. Stuttgart: Awalt der Zukunft.

Herbart, J.F. (1903). *Umriss paedagogischer Vorlesungen* (toegelicht en aangevuld uit andere geschriften door H. de Raaf), Groningen: P. Noordhoff.

Klattenhoff, Klaus (2006). Oldenburgische Motive in Herbarts "Allgemeiner Pädagogik". In: Busch, W. & Wätjer, H.J. Oldenburger Universitätsreden, Vorträge. Ansprachen. Aufsätze. Oldenburg: Universität Oldenburg.

Krieg, Gudrun (geb. Schülke) (2004). *Persönlichkeit und Kultur als Leitideen der Erziehung. Eine Studie zur Herbart-Rezeption in der deutschen Reformpädagogik zwischen 1890 und 1930*, Bonn: Philosophische Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität.

Strasser, Stephan & Anton Monshouwer (1967). *Herbart als opvoedkundig denker*, 's-Hertogenbosch: Malmberg.