

De actuele betekenis van Herbarts didactische en schoolorganisatorische opvattingen

C. MARTENS

Samenvatting

Herbarts pedagogisch werk biedt tal van aanzetpunten voor de hedendaagse didaxologie. Zo primeert in zijn pedagogisch denken en handelen de zorg op een bezinning op de doelstellingen van opvoeding en onderwijs. Onderwijzen betekent voor Herbart aansluiten bij ervaringen. Zijn geschriften bevatten waardevolle inzichten omtrent keuze en ordening van de leerinhoud, het verloop van het onderwijsleerproces, de organisatievorm van leerkrachten en leerlingen en de evaluatie van het didactisch proces. Wij willen de actuele betekenis van Herbarts didactische en schoolorganisatorische inzichten belichten. Het lijkt ons tevens wenselijk de interesse voor Herbarts onderwijskundige inzichten te situeren in het geheel van de tendenzen die zich in de Herbart-literatuur van de laatste vier decennia manifesteren. Dit brengt ons tot het uitgangspunt van onze bijdrage, nl. het verschijnsel van de herontdekking van Herbarts werk. Wij beschrijven dit verschijnsel, we schetsen de historische achtergrond ervan en we zoeken naar de motieven die de hedendaagse 'Herbart-Renaissance' kunnen verklaren.

Het is een feit dat het werk van de negentiende-eeuwse Oldenburgse pedagoog Johann Friedrich Herbart steeds belangrijke impulsen voor de onderwijspraxis bevat heeft. Dit manifesteerde zich het duidelijkst vanaf ca. 1870 met invloedrijke Herbartianen zoals Tuiskon Ziller te Leipzig en Wilhelm Rein te Jena, die uit Herbarts opvoedingstheorie een eigen pedagogisch systeem ontwikkelden, dat enerzijds pretenderende wetenschappelijk gefundeerd te zijn en anderzijds volkomen afgestemd was op de praktijk van de achtklassige volksschool. Men kan niet ontkennen dat het herbartianisme rond de eeuwwisseling een machtige greep kreeg op de onderwijspraxis, niet enkel in Duitsland (Maier, 1940), maar in geheel

West-Europa (Schneider, 1943), in de Verenigde Staten (Dunkel, 1969) en in Japan (Nakamori, 1974).

Tegelijkertijd dient geconstateerd te worden dat de persoon en de opvattingen van Herbart bijna anderhalve eeuw het object geweest zijn van de meest heftige discussies. Er zij hier verwezen naar de controverse tussen Ziller en Stoy, die elk een eigen interpretatie van Herbarts 'opvoedend onderwijs' gaven (Schwenk, 1963), of naar de discussie tussen Th. Vogt en E. von Sallwürk die in feite een dovemansgesprek was tussen het officiële gezag van het 'Verein für wissenschaftliche Pädagogik' en de wetenschappelijke geest die een kritisch onderzoek wenste van Herbarts gedachtegoed (Von Sallwürk, 1904). Aangespoord door de Reformpedagogen is de strijd 'voor of tegen Herbart' rond de eeuwwisseling in alle hevigheid ontbrand en die strijd is tot op heden merkbaar gebleven. De literatuur die zich na de Tweede Wereldoorlog over Herbart ontwikkelde, verdedigt vaak de meest tegenstrijdige stellingen: biedt Herbarts werk al of niet voldoende impulsen voor een hedendaagse 'Herbart-Renaissance' (Nohl, 1948; Fischer, 1952)? Is Herbarts pedagogiek volkomen te begrijpen vanuit zijn metafysica of is zijn theorie mede bepaald door de ervaring (Asmus, 1975; Buck, 1974)? Is Herbart het 'aangeboren pedagogisch talent' of is zijn pedagogische belangstelling slechts geleidelijk en door een moeizaam leerproces gegroeid (Dilthey, 1960-1961; Nohl, 1948; Asmus, 1967; Bellerate, 1979)? Ook de schijnbare tegenstellingen in Herbarts werk zoals de autonomie van de pedagogiek versus de pedagogiek als toegepaste filosofie (Geissler, 1971; Klafki, 1967), de uit het leven gegroeide, empirische psychologie versus de rationele voorstellingspsychologie (Asmus, 1941), de 'oudere' versus de 'jonge' Herbart (Asmus, 1961-1963; Seidenfaden, 1967) en de systematische versus de 'unsystematische' Herbart (Caselmann, 1962) hebben in de hedendaagse literatuur heel wat discussie uitgelokt.

Wij nemen ons voor Herbarts didactische en schoolorganisatorische inzichten toe te lichten.

Een dergelijke poging willen we situeren in het geheel van de hedendaagse studies over Herbart en het herbartianisme. Dit brengt ons tot de vraag die als uitgangspunt voor onze bijdrage dient, nl. het naoorlogse verschijnsel van de herontdekking en -waardering van Herbarts werk en de motieven die hieraan ten grondslag liggen.

1 *De herontdekking van Herbarts werk*

Het feit dat er na de Tweede Wereldoorlog stemmen opgingen om Herbarts werk te rehabiliteren vraagt een historische verklaring. Dat Herbart, die filosofisch gevormd was, in pedagogisch opzicht zo belangrijk geworden is, hangt o.m. samen met de bijzondere interesse die hij voor pedagogische problemen aan de dag legde. W. Dilthey, H. Nohl en W. Asmus meenden bij Herbart een 'pedagogisch talent' te onderkennen, een these die onlangs door Bellerate (1979) bestreden werd. Herbarts pedagogiek dreigde na diens overlijden in 1841 evenwel definitief verloren te gaan. In die tijd was er wel enige belangstelling voor zijn filosofie, o.m. bij M. Drobisch en G. Hartenstein, beiden hoogleraar in de filosofie te Leipzig. In de jaren zeventig richtte de interesse zich meer op Herbarts pedagogisch werk, met de figuur van T. Ziller te Leipzig die er in 1868 het 'Verein für wissenschaftliche Pädagogik' stichtte. Deze vereniging heeft zich een halve eeuw daadwerkelijk ingezet voor de verspreiding van Zillers opvattingen, die doorgingen voor de leer van Herbart zelf. Rond de eeuwwisseling was het herbartianisme, dat intussen ook in W. Rein een vurig propagandist gevonden had, een ruim verspreide pedagogische stroming geworden.

Na de Eerste Wereldoorlog constateren we een felle daling van de belangstelling voor het herbartianisme. De werking van het herbartiaanse 'Verein' doofde uit. In 1922 hield ze haar laatste congres te Jena. Herbarts pedagogisch werk werd tussen de beide wereldoorlogen niet één keer herdrukt, terwijl ook het aantal studies over de herbartiaanse pedagogiek geweldig terugliep.

Het wekt wel enige verwondering Herman Nohl (1948) op 18 maart 1948 het reformpedagogisch congres te Göttingen met een voordracht over 'Der lebendige Herbart' te horen openen. Nohl belichtte Herbarts betekenis

voor de ontwikkeling van een zelfstandige opvoedingswetenschap en hij meende dat voor Herbart het ogenblik van de 'Renaissance' aangebroken was. Er dient opgemerkt dat er in de jaren veertig wel meer stemmen opgingen om Herbarts pedagogiek te rehabiliteren. In 1941 publiceerde Walter Asmus een artikel over 'Der unbekannte Herbart', terwijl Heline Maier een jaar voordien een studie had gepubliceerd over het 'Verein für wissenschaftliche Pädagogik', waarin ze zich uitgesproken positief over Herbarts pedagogiek had uitgelaten. Rond dezelfde tijd kreeg Herbart ook in Nederland een positieve herwaardering (Langeveld, 1941). De oproep van H. Nohl en W. Asmus om Herbarts pedagogiek een objectieve waardering te geven, bleef niet onbeantwoord (Holstein, 1968). De conclusie van K. G. Fischer in 1952, dat voor een Herbart-Renaissance elke grond ontbrak omdat Herbarts leer als geheel achterhaald was, heeft niet kunnen verhinderen dat in de voorbije dertig jaar een meer dan gewone belangstelling voor Herbarts pedagogiek ontstond. Tussen 1945 en 1976 verschenen in het Duitse taalgebied ruim honderdvijftig studies en bijdragen over Herbart (Martens, 1976a). W. Asmus (1977a) constateerde dat er in Duitsland sinds 1950 meer dan twintig proefschriften over Herbart verschenen. In 1964-65 verscheen Herbarts pedagogisch werk opnieuw (Asmus, 1964-1965), zijn verzameld werk in de uitgave van K. Kehrbach, O. Flügel en Th. Fritsch (1964) werd opnieuw beschikbaar gesteld, terwijl ook diverse afzonderlijke uitgaven van Herbarts pedagogische hoofdwerken of van kleinere geschriften door H. Nohl (1951), J. Esterhues (1957), Th. Dietrich (1962), W. Schriever (1964), H. Holstein (1965a), A. Brückmann (1968) en F. Hofmann (1976a) het licht zagen. Ook de voordrachten en herdenkingen die in 1976 naar aanleiding van de tweehonderdste verjaardag van Herbarts geboorte gehouden werden te Göttingen, Oldenburg, Giessen, Bonn, Siegen, Halle, Leuven, Gent, Antwerpen en Tokio, wijzen op het streven om Herbarts pedagogische gedachten voor onze tijd bruikbaar te maken (Asmus, 1977b; Busch & Raapke, 1976; Lassahn, 1978; Van Daele, 1976-1977; Klattenhoff, 1976). Te Bonn organiseerde E. Geissler op 1 en 2 september 1980 een 'Herbart-Tagung' om Herbarts betekenis voor een theorie over morele opvoeding te onderzoeken (Geissler, 1980).

Een dubbele vraag dringt zich op. Enerzijds: hoe kwam het dat Herbarts leer zo lang verketterd is geworden? Anderzijds: welke factoren hebben de actuele Herbart-Renaissance in de hand gewerkt?

Wat de eerste vraag betreft, dient opgemerkt dat de kritiek zich richtte op een Zilleriaanse interpretatie van Herbarts leer, zonder dat men zich ervan bewust was dat deze interpretatie nogal gevoelig afweek van de opvattingen van Herbart zelf. Zillers systeem boodt alleszins minder dan het had doen verwachten. Ziller en de hele orthodoxe herbartiaanse school hadden weliswaar gepoogd een band te leggen tussen theorie en praktijk inzake opvoeding. Ze probeerden de hele opvoeding wetenschappelijk te onderbouwen, maar bij de toepassing liep er toch een en ander fout. Zillers ethische concentratie – en dat was geen uitvindsel van Herbart! – bleek psychologisch onhoudbaar. Zijn pedagogiek werd een deterministische methodiek, die de creativiteit zowel bij de leerlingen als bij de leerkrachten doodde. De herbartiaanse doctrine was intellectualistisch en individualistisch. Als geheel komt de herbartiaanse school ons voor als star en dogmatisch. Ze miste de openheid van blik om haar eigen tekorten tijdig te herstellen. Vandaar dat ze niet opgewassen was tegen nieuwe stromingen die zich rond de eeuwwisseling aankondigden en die het herbartianisme in alle hevigheid bestreden, zoals de arbeidsschoolbeweging met G. Kerschensteiner, de beweging van de heemkunde, de experimentele pedagogiek met W. A. Lay en E. Meumann, de kinderpsychologie met W. Preyer en de sociaalpedagogiek met P. Natorp. Vooral deze laatste had als neokantiaan een fundamentele kritiek op Herbarts filosofie geformuleerd (Natorp, 1922²) en dit betekende voor velen het deficit van de herbartiaanse pedagogiek.

Wat de vraag betreft naar de factoren die de hedendaagse herwaardering van Herbarts werk in de hand hebben gewerkt, dient vermeld dat zich in het verleden ook t.a.v. de pedagogiek van Pestalozzi en van Fröbel rehabiliterende tendenzen gemanifesteerd hebben. Vervolgens dient de oproep tot Herbart-studie van pedagogen zoals H. Nohl (1948) en W. Asmus (1941) in de jaren veertig begrepen te worden als een reactie op een foutieve niet-geverifieerde Herbart-visie die vrij algemeen verspreid was. De gangbare ongefundeerde Herbart-visie eiste een objectieve en weten-

schappelijke verifiëring en dit was pas mogelijk door een grondig onderzoek van Herbarts werk. De hypothese dat de hedendaagse waardering voor de opvoedkundige ideeën van Herbart – die in feite een vertegenwoordiger was van de burgerlijke pedagogiek in een kapitalistische maatschappij – te begrijpen is als een terugkeer naar een autoritaire pedagogiek, lijkt ons vanuit de aard van de beschikbare studies ongegrond.

2 Tendensen in het Herbart-onderzoek

Vooraleer nader in te gaan op de didactische en schoolorganisatorische betekenis van Herbarts leer, lijkt het ons zinvol de hedendaagse tendensen in de studie van Herbarts werk beknopt toe te lichten.

W. Klafki (Seidenfaden, 1967) deelde het onderzoeksveld in vijf groepen in. Tot de eerste groep behoren de biografische studies over Herbart. Op dit gebied heeft W. Asmus (1968-1970) met een tweedelige biografie over Herbart ongetwijfeld verdienstelijk werk verricht. De tweede groep omvat de interpretaties van afzonderlijke werken van Herbart: F. Pfeffer (1963) b.v. gaf een grondige analyse van Herbarts *Allgemeine Pädagogik*; W. Klafki (1966) commentarieerde Herbarts correspondentie en diens geschriften uit de huisleraarstijd te Bern; H. Döpp-Vorwald (1955) interpreteerde *Die ästhetische Darstellung der Welt*. Tot de derde groep behoren de studies van afzonderlijke problemen uit Herbarts opvoedingsleer, zoals W. Schrievers (1950) werk over Herbarts antropologie, dat van Kl. D. Wagner (1951) over het realisme in Herbarts filosofie en pedagogiek, en dat van A. Buss (1962) over Herbarts bijdrage tot de orthopedagogiek. Tot de vierde groep rekt Klafki die studies die een pedagogisch probleem onderzoeken bij verscheidene auteurs, waaronder ook Herbart. Zo onderzocht H. Hornstein (1959) b.v. de begrippen 'Bildsamkeit' en vrijheid bij Kant en bij Herbart. De vijfde groep tenslotte bevat die werken die een synthese van Herbarts denken beogen, zoals de studies van A. Brückmann (1961) en van B. M. Bellerate (1979).

Het geheel van de Herbart-literatuur uit de laatste dertig jaar overschouwend, constateren we dat er tot op heden geen volledig bibliografisch overzicht terzake bestaat. Wij beschikken enkel over de oudere bibliografieën van F. H.

Th. Allihn (1861), C. Ziegler (1906²), O. Flügel (1906²) en H. Zimmer (1910), en over enkele recente literatuuroverzichten van W. Asmus (1964-1965), B. M. Bellerate (1970), J. N. Schmitz (1964), Z. Nakamori (1977), evenals van een zelf samengestelde bibliografie van de duitstalige publikaties tussen 1941 en 1976 verschenen (Martens, 1976a). Hierbij aansluitend wijzen we ook op diverse literatuurberichten, o.m. van W. Asmus (1965), B. Belle-rate (1963, 1974) en G. Buck (1974).

Om tot een objectieve interpretatie van Herbarts pedagogiek te komen, meenden onderzoekers zoals W. Asmus, dat een wetenschappelijk gefundeerde Herbart-biografie een vereiste was. Met een dergelijk opzet oversteege Asmus in ruime mate een aanzet, die we voor het eerst in het werk van H. Walthier (1912) aantreffen. Ook het werk van Bellerate (1970) is een basis om Herbarts pedagogisch systeem in zijn ontwikkeling te volgen.

Naast de biblio- en biografische studies, bestaat een uitvoerige literatuur, van verschillend gewicht, over diverse aspecten van Herbarts werk. In meer of mindere mate nemen de auteurs daarbij stelling voor of tegen Herbarts opvattingen. Slechts weinig onderzoekers gaan dieper in op de filosofie van Herbart, wat bij G. Buck (1974) kritiek uitlokte op heel wat hedendaagse Herbart-studies die menen aan Herbarts metafysica en theoretische psychologie te mogen voorbijgaan. Toch blijft Herbarts ethiek of praktische filosofie niet onvermeld, omdat deze de basis vormt voor Herbarts pedagogisch stelsel (Brückmann, 1961; Benner & Schmied-Kowarzik, 1967; Emden, 1974; Lassahn, 1978). De praktische filosofie bepaalt immers het opvoedingsdoel. Ook Herbarts psychologie, die de opvoedingsmiddelen moest aanduiden, werd niet geheel ter zijde gelaten (Romano, 1976). Beduidend groter in aantal zijn de studies die Herbarts theoretische pedagogiek betreffen. H. Seiler (1966) analyseerde het wetenschapsbegrip dat aan Herbarts pedagogiek ten grondslag ligt, terwijl J. L. Blass (1969a, 1972) de pedagogische theorievorming bij Herbart onderzocht. Specifieke pedagogische begrippen of stellingen bij Herbart werden vaak intens en door diverse auteurs behandeld. Het begrip 'Bildsamkeit' als empirisch aanwijsbare categorie enerzijds, maar ook als apriori-structuur van het menselijk 'Dasein' anderzijds, werd onderzocht door H. Hornstein (1959). Ook B. Schwenk (1967), M. de

Beir (1968), P. Baumanns (1969) en J. Kuehne (1976) werkten rond hetzelfde pedagogisch-antropologisch basisbegrip, in nauwe samenhang met Herbarts praktische filosofie. Herbarts begrip 'pedagogische tact', de schakel tussen de theorie en de praktijk, komt in bijdragen van E. Blochmann (1950) en G. Müssener (1977) ter sprake. Ook het interessebegrip, als doel van het onderwijs, wordt in diverse studies behandeld (Böndel, 1961). Het begrip 'Bildung' en de opvoedingsmiddelen bij Herbart vormden het onderwerp van verschillende publikaties (Holstein, 1956, 1965b; Jacobs, 1973; Himpe, 1973; Müssener, 1975).

Sommige onderzoekers gingen vergelijkend te werk en belichtten Herbarts bijdrage tot het gekozen thema, in nauw verband met andere denkers. Tot deze vergelijkende studies behoort het reeds gemelde werk van Hornstein (1959), die het begrip 'Bildsamkeit' bij Herbart en bij Kant vergeleek. H. D. Raapke (1959) analyseerde het probleem van de 'eigen wereld' voor de jeugdige, waarover ook Herbart een merkwaardig standpunt innam. N. Vorsmann (1968) publiceerde een studie die de invloed van het Platonisme aantoonde in de opbouw van de opvoedingstheorie bij Herbart en bij Schleiermacher. E. B. Wagemann (1958) tenslotte vergeleek de plaats die elementaire meetkundige vormen, zoals het vierkant, de driehoek en de bol, in de pedagogiek van Pestalozzi, Herbart en Fröbel innamen.

Herbarts betekenis manifesteerde zich ook voor bijzondere aspecten en gebieden van de opvoedkunde. Zijn opvatting over religie werd uitgebouwd door de Herbartianen M. W. Drobisch en K. L. Hendewerk en bracht Ziller ertoe van Herbarts pedagogiek een godsdienstdidactiek en -methodiek te maken (Sannio, 1955; Jacobs, 1969). Ook op het vlak van de lichamelijke opvoeding en de preventieve gezondheidszorg treffen we bij Herbart, verspreid in zijn pedagogische werken een waardevolle stellingname aan. J. N. Schmitz (1965a, b), die op dit terrein onderzoek verrichtte, stelde dat sport, lichaamsoefeningen en hygiëne bij Herbart een wezenlijk deel van de opvoeding uitmaakten. Ook inzake psychopathologie en orthopedagogiek is Herbarts betekenis aangetoond. In de *Pädagogische Briefe* behandelde Herbart het probleem van de samenhang tussen geest en lichaam, paste hij de klassieke temperamentenleer op de opvoeding toe en stelde hij – lang voor de psychoanalyse haar

intrede deed – dat een verkeerd optreden in de kinderjaren blijvende psychische stoornissen kon veroorzaken. A. Buss (1962) heeft aangetoond dat bij Herbart belangrijke aanzetpunten voor de ontwikkeling van de orthopedagogiek aanwezig waren.

De belangstelling voor Herbarts werk manifesteerde zich in niet geringe mate in de Bondsrepubliek. Dat betekent niet dat er daarbuiten geen interesse voor deze auteur te merken is. In de D.D.R. werd in 1976 een 'Herbart-Ehrung' op touw gezet. F. Hofmann (Ahrbeck, 1976) heeft er met zijn publikaties een positief klimaat voor Herbarts pedagogiek geschapen. In de D.D.R. pleit men voor een historisch onderzoek van Herbarts werk vanuit marxistisch-leninistische visie. In Oostenrijk (Gönnner, 1969), Nederland (Van Vorstenbos, 1968; Meyer, 1978), België (Martens, 1976b, 1978, 1981), Italië (Bellerate, 1974, 1979), de Verenigde Staten (Dunkel, 1969, 1970) en Japan (Nakamori, 1974) werd de laatste vijftien jaar meer de vraag naar de werkingsgeschiedenis van de pedagogiek van Herbart en het herbartianisme gesteld. G. Schreiter (Ahrbeck, 1976) toonde aan dat Herbarts pedagogiek een invloed had op Russische pedagogen, zoals F. F. Koroljow, W. J. Gmurman, A. I. Puskunov, A. A. Krasnovskij en K. D. Uschinski.

De naoorlogse Herbart-studie heeft, in haar poging om de pedagogiek van Herbart los te maken van de herbartiaanse interpretatie, de Herbartianen in een vrij ongunstig daglicht geplaatst. Daardoor is ook een tendens ontstaan om bepaalde Herbartianen een meer positieve waardering te beurt te laten vallen. Dat is alleszins het geval voor T. Ziller (Exner, 1951; Hummerich, 1968; Scheffer, 1977), W. Rein (Gärtner, 1956-1957; Pohl, 1972; Wittenbruch, 1972) en O. Willmann (Pfeffer, 1962; Hamann, 1965; Bitterlich-Willmann, 1967; Gerner, 1967, 1968a,b, 1970, 1974).

3 Herbarts betekenis voor de didaxologie

Diverse onderzoekers hebben de vraag gesteld of er in Herbarts visie op leren en onderwijzen aanzetpunten te vinden zijn voor de hedendaagse didaxologie. Bij het ordenen van de onderzoeksgegevens hanteren wij de volgende indeling: de doelstellingen, de ervaringen van de leerling, de leerinhoud, het onderwijsleerproces, de groeperingsvormen van leerkrach-

ten en leerlingen en de evaluatie.

3.1 Doelstellingen

Voor Herbart was het noodzakelijk zich als opvoeder en leerkracht op de doelstellingen van het opvoedings- en vormingswerk te bezinnen. Nadenken over dat wat men bij de opvoeding wilde bereiken, ging bij hem vooraf aan de vraag naar de inhoud en naar de methode. Hij reageerde tegen de 'Schulschlen-drian', dit betekende een praxis die niet of niet meer op reflexie gesteund is. Herbart formuleerde het zeer treffend: 'Die Erziehung wendet Mittel an, um Zwecke zu erreichen.' Hij gaf verschillende omschrijvingen van het opvoedingsdoel, dat uiteraard een algemene doelstelling bleef. Belangrijk lijkt ons echter dat hij het verband legde tussen opvoeding en onderwijs. Onderwijs beschouwde hij als een middel om het centrum van de opvoeding, nl. de dynamisch-affectieve en de morele opvoeding te bereiken. Het opvoedingsdoel omschreef Herbart als 'Moralität', 'Charakterstärke der Sittlichkeit', 'Tugend'. Daarmee bedoelde hij duidelijk de vorming van de mens als een wezen dat zichzelf kent en bezit en dat zich onder een morele wet kan denken die algemeen bindend is. Om dit doel te bereiken was het belangrijk de mens te brengen tot 'Vielseitigkeit des Interesses'. De blik moest geopend worden op de verschillende domeinen van de cultuur en wel zó dat het gevoel erbij betrokken geraakte. Dat werd voor Herbart de grote opdracht van het onderwijs. De cultuurdomeinen deelde hij in volgens object-subject, wereldmens, wat vanuit het standpunt van de lerende mens betekent 'Erkenntnis' en 'Teilnahme'. Hij onderscheidde twee groepen van 'Interesse' die bij het onderwijs dienden gewekt te worden: enerzijds de empirische, de speculatieve en de esthetische interesse, anderzijds de sympathetische, de sociale en de religieuze interesse. Deze zes soorten interesse hadden achtereenvolgens als inhoud: de zintuiglijk-waarneembare wereld, de logische samenhang tussen de verschijnselen in de fysische wereld, de esthetische verhoudingen in de wereld van de materie, de medemens als individu, de medemens als groep, het Opperwezen.

Aan Herbart komt de verdienste toe de interesse als een waardevol doel in het onderwijs te beschouwen. 'Es ist zwar eine bekannte pädagogische Vorschrift, der Lehrer müsse suchen, seine Schüler für das, was er vorträgt, zu

interessieren. Allein diese Vorschrift wird gewöhnlich in dem Sinne gegeben und verstanden, als wäre das Lernen der Zweck, das Interesse aber das Mittel. Dieses Verhältniss nun kehre ich um', aldus Herbart. Voor hem betekende de interesse de schakel tussen het cognitie en het dynamisch-affectieve, tussen kennen en willen. Het ging bij Herbart evenwel niet om een vorm van determinisme of ethisch intellectualisme, zoals dat bij bepaalde Herbartianen het geval was. Herbart daarentegen kende de mens een relatieve autonomie toe.

G. Müssener (1974) toonde aan dat in Herbarts *Hauslehrerberichte* tal van formuleringen van onderwijs- en opvoedingsdoelen voorkomen. Het gaat hier weliswaar om vrij algemene omschrijvingen, maar dit is duidelijk: Herbart wilde in het onderwijs- en leerproces niets aan het toeval of aan de willekeur overlaten. Onderwijs vroeg duidelijk een planning van wat men wilde bereiken. Verder maakte Müssener een analyse van de soorten doelstellingen die bij Herbart terug te vinden zijn en hij onderscheidde daarbij natuurgebonden versus natuurtranscenderende doelen, mogelijke versus noodzakelijke doelen, actuele versus toekomstige doelen. Müssener beschreef niet enkel de soorten en de menigvuldigheid van doelstellingen die we in Herbarts werk aantreffen, maar hij wees ook op de poging tot rubricering van de doelen en op de verbanden en de noodzakelijke coördinatie tussen de verschillende doelstellingen.

3.2 *De ervaringen van de leerling*

In het pedagogisch werk van de jonge Herbart treffen we tal van uitspraken aan die erop wijzen dat Herbart het onderwijs wilde laten aansluiten bij 'Erfahrung' en 'Umgang', dit is het geheel van ervaringen met dingen en mensen dat als noodzakelijk aanknopingspunt voor het onderwijs dienst doet. 'In der Tat, wer möchte Erfahrung und Umgang bei der Erziehung entbehren! Es ist, als ob man des Tages entbehren und sich mit Kerzenlicht begnügen sollte. Fülle, Stärke, individuelle Bestimmtheit für alle unsre Vorstellungen, Übung im Anwenden des Allgemeinen, Anschliessen ans Wirkliche, an das Land, an die Zeit, Geduld mit den Menschen, wie sie sind: - dies alles muss aus jenen Urquellen des geistigen Lebens geschöft werden.' Herbart beschouwde de ervaring als de 'Lehrerin durchs ganze Leben'. Maar de ervaring was volgens Herbart ook beperkt, zowel in de

ruimte als in de tijd. De ervaring miste systeem en ordening. 'Die Erfahrung scheint darauf zu rechnen, der Unterricht werde ihr nachkommen, um die Massen, welche sie gehäuft hinwarf, zu zerlegen und das Zerstreute ihrer formlosen Fragmente zusammenzufügen und zu ordnen.' Het onderwijs moet dus met de ervaringen wat aanvangen.

Hoe moet de verhouding tussen 'ervaring en omgang' enerzijds en onderwijs anderzijds bij Herbart opgevat worden? Het onderwijs moet bij de ervaringen van de leerling aanknopen. Onderwijzen is voor Herbart het scheppen van ervaringen. De ervaringen van het kind moeten aangevuld, en verder geanalyseerd worden. 'Der Unterricht hat Erfahrung und Umgang zu ergänzen. Diese seine Grundlagen müssen schon vorhanden sein; wo sie es nicht sind, müssen sie zuerst und in gehöriger Tüchtigkeit geschafft werden.'

Tenslotte zij erop gewezen dat in Herbarts pedagogisch werk diverse natuurlijke leervormen ter sprake komen, zoals waarnemen, gissen en missen, experimenteren, verzamelen, lezen, participeren, luisteren naar vertellingen, vragen stellen, nabootsen. Herbart wees erop dat er een belangrijke leerprikkel kon uitgaan van het gezin en de kameradengroep. Tenslotte hechtte hij belang aan het spel als een natuurlijke leervorm waarin diverse leeractiviteiten opgenomen zijn (Martens, 1966-1967, 1974).

3.3 *De leerinhoud*

Wat de leerinhoud betreft, ligt het voor de hand dat Herbart die vakken koos, die van aard waren om de zes soorten interesse die we hoger beschreven, te wekken. Natuurwetenschappen, wiskunde en klassieke literatuur moesten de empirische, de speculatieve en de esthetische belangstelling stimuleren. Klassieke talen waren ook geëigend om de sympathetische en de sociale belangstelling te wekken. De religieuze interesse werd door het godsdienstonderwijs bevorderd.

Het lijkt ons belangrijk erop te wijzen dat Herbart een uitgesproken voorstander was van de didactische concentratie. D. Haarmann (1970) onderscheidde in Herbarts werk drie grondvormen van didactische concentratie: de coördinerende, de reducerende en de differentierende vorm.

Herbart opteerde allereerst voor een coördinatie van leerinhouden en -doelen. Deze coördinatie hing samen met de leerstofkeuze, met

het vooropstellen van een algemeen pedagogisch doel en met de methodische aanpak.

Herbart opteerde volgens Haarmann ook voor reductie van de leerstof. Deze reductie realiseerde hij op drie wijzen: vooreerst door het beperken van het aantal vakken, vervolgens door het 'uitdunnen' van bepaalde nevenvakken ten gunste van de hoofdvakken taal en wiskunde, tenslotte door het begrip 'algemene vorming' niet langer op de te verwerven inhouden maar op de te wekken interesses te betrekken.

Haarmann wees er tenslotte op dat Herbart voorstander was van een differentiatie inzake leerstofkeuze. Inzake persoonsvorming zocht Herbart een combinatie tussen produktieve eenzijdigheid en receptieve veelzijdigheid. Institutioneel pleitte hij voor het inrichten van verschillende schooltypes. In onderwijskundig opzicht verdedigde hij de individualisatie door het vormen van niveaugroepen, het inrichten van keuzevakken en het flexibel hanteren van het programma. J. Muth (1959-1960) merkte op dat Herbart, zowel vanuit de verschillen bij de leerlingen als vanuit de persoonlijkheid van de leerkrachten, een algemeengeldend leerplan afwees.

3.4 *Het onderwijsleerproces*

Herbarts pedagogiek is ongetwijfeld het meest bekend – om niet te zeggen berucht – geworden door de vormgeving en de structurering van het onderwijsleerproces. De Herbartianen hebben Herbarts leer aangegrepen om de leerstof aan te brengen in een aantal psychologisch verantwoorde stadia, de zgn. formele leertrappen. Deze trappen konden bij het aanleren van vrijwel elk leerstofgeheel toegepast worden. Ze vormden een bruikbaar schema zowel bij het voorbereiden als bij het realiseren van lessen. Deze leertrappen werden rond de eeuwwisseling dan ook courant overgenomen vooral in het lager, maar ook in het middelbaar onderwijs. Het lijkt ons zinvol naar de oorspronkelijke bedoeling van Herbart terzake te vragen. Er dient opgemerkt dat de term 'Formalstufen' in Herbarts geschriften niet voorkomt, maar daarentegen uit de pedagogiek van Ziller stamt. Herbart sprak wel van 'Stufen des Unterrichts' (Ahrbeck, 1976; Dietrich, 1947).

De onderwijsstrappen dienen bij Herbart begrepen te worden vanuit zijn onderwijsdoel, nl. het wekken van een harmonisch ontwikkelde en veelzijdige interesse. Oppervlakkigheid en

eenzijdigheid wees Herbart af. Deze beide ongunstige kenmerken dienden vermeden te worden door 'Vertiefung' en 'Besinnung'. Verdieping betekende het zich volkomen inwerken in het te bestuderen object. Bezinning betekende het overschouwen en tot eenheid brengen van de ervaringsgegevens. Verdieping en bezinning moesten elkaar afwisselen en vormden een wezenskenmerk van het leerproces. Ze konden zowel 'ruhend' of statisch, als 'fortschrittend' of dynamisch opgevat worden. De eerste fase in het leerproces was volgens Herbart 'ruhende Vertiefung', dit was zich intens verdiepen in het afzonderlijke studieobject. Herbart noemde deze fase 'Klarheit'. De tweede fase was 'Fortschritt einer Vertiefung', dit was het vergelijken van het afzonderlijke studieobject met gelijkaardige objecten. Herbart sprak van 'Association'. De derde fase was 'ruhende Besinnung', dit was het geleerde integreren in het geheel van de aanwezige kennis om tot een ruimere blik, een dieper inzicht te komen. Herbart noemde dat 'System'. De vierde fase tenslotte was 'Fortschritt der Besinnung', dit was de bekomen integratie en ordening aan nieuwe voorwerpen beproeven en erop toepassen. Deze laatste fase noemde Herbart 'Methode'. Verdieping en bezinning waren bij Herbart kenmerkend voor het hele leven van de mens, en wel zó dat in de jeugdperiode de verdieping op oudere leeftijd de bezinning overheerste. Herbart drukte dit wiskundig uit met de formule $(V + B)^n$ (Blass, 1969b; Knell, 1972).

Bij Herbart treffen we de gedachte aan dat de leerstof in de kleinst mogelijke delen moet opgesplitst worden, een gedachte die E. Geissler (1966) ertoe bracht het verband te leggen tussen Herbarts theorie van de 'kleinsten Schritten' en het geprogrammeerd onderwijs.

Bij het onderwijsleerproces stelde Herbart de interpersoonlijke relatie tussen de leerkracht en de leerling centraal. Wederzijds vertrouwen vormde de basis van en de voorwaarde voor het onderwijs. Dat blijkt niet enkel uit Herbarts praktijk als huisleraar te Bern, maar ook uit zijn geschriften over opvoeding. Van de leerkracht eiste hij niet enkel ervaring, maar ook een wetenschappelijke vorming. De leerkracht moest volgens Herbart vooral beschikken over een optimale aanpassingsbekwaamheid, wat hij o.m. uitdrukte in het begrip 'pedagogische tact'.

3.5 Groeperingsvormen

Uit Herbarts pedagogiek vloeiden consequenties voort op het schoolorganisatorische vlak. J. Muth (1976) wees erop dat Herbarts visie op het samenstellen van klassen ook voor de hedendaagse problematiek inzake groeperen van leerlingen belangrijke winstpunten bevat. Die visie treffen we aan in een advies dat Herbart in 1818 uitbracht over Graffs plan tot het invoeren van jaarklassen. Graff wenste de kinderen van een bepaalde leeftijd op eenzelfde moment het onderwijs te laten aanvangen. Van dat ogenblik af zouden de leerlingen met telkens identieke tijdsintervallen naar een hogere klas verplaatst worden. Graff pleitte voor leerkrachten die alle vakken onderwezen en die met hun leerlingengroep mee opstegen. Hij wenste een onderwijs zonder onderbrekingen dank zij een in klimmende moeilijkheid en graadgewijze opgebouwd leerprogramma.

Met de zienswijze van Graff stemde Herbart slechts ten dele in. Uiteraard was Herbart het eens met de idee van een ononderbroken, opbouwend onderwijs. Een dergelijke visie strookte volkomen met Herbarts 'opvoedend onderwijs'. Herbarts antwoord op Graff bevat echter een belangrijk pleidooi voor differentiatie in het onderwijs. Herbart maakte Graff attent op de verschillen tussen de leerlingen en daaraan kwam een jaarklassensysteem onvoldoende tegemoet. Omwille van de verschillen in geaardheid en in vorderingen was het ook niet mogelijk dat alle leerlingen op hetzelfde ogenblik de overgang naar een volgende klas maakten. Ook Graffs idee van de leraar die alle vakken onderwees, beoordeelde Herbart kritisch. Dit was wel te verantwoorden bij jongere leerlingen, maar niet langer bij gevorderden. Herbart opteerde, net zoals Graff, voor een jaarklassensysteem, maar hij had oog voor de individuele verschillen. Zijn antwoord op Graff bevatte dan ook voorstellen om aan de behoefte aan differentiatie tegemoet te komen. Die voorstellen waren drieërlei. Allereerst konden er, bij lichte schoolse achterstand, speciale oefenmomenten ingeschakeld worden. Vervolgens pleitte Herbart bij ernstige schoolse achterstand voor een soort 'inhaalklas'. Tenslotte kon er ook binnen de klas aan gedifferentieerd onderwijs gedaan worden.

3.6 Evaluatie

Wij vestigen er de aandacht op dat Herbarts werken ook ideeën bevatten omtrent evalu-

eren. In dit verband zij verwezen naar een geschrift uit 1814, nl. *Gedanken über die Prüfung jugendlicher Fähigkeiten auf Schulen*, dat door W. Asmus voor de allereerste maal in 1965 gepubliceerd werd. F. Seidenfaden (1965) wees erop dat dit geschrift merkwaardige gedachten bevat over de zin van proefwerken. Herbart was de mening toegedaan dat een geheel van prestatieproeven die bij gelegenheid afgenomen werden betrouwbaarder waren dan om het even welke vorm van examen. Waar dan toch examens georganiseerd werden, diende men rekening te houden met de volgende punten. Het examen moest voorafgegaan worden door een langdurig en degelijk onderwijs. Tussen het onderwijsleerproces en het examen diende een nauwe band te bestaan. Daarom was het wenselijk dat men op de school waar men het examen aflegde, ook de lessen gevolgd had. Op die wijze kon men de examenresultaten vergelijken met de prestaties in de loop van het schooljaar, om zodoende tot een meer objectief oordeel te komen. De vorm van het examen moest 'so wenig peinlich sein als möglich', aldus Herbart. Het examen moest zo natuurlijk mogelijk verlopen: 'Es beginne wie eine gewöhnliche Lehrstunde'. De examinerator probeerde het best een gesprek op gang te brengen, dat geleidelijk naar het examenonderwerp gebracht werd. 'Die Kunst des Examinators wird darin bestehen, möglichst lebhaft und eigentümliche Äusserungen hervorzulocken.' Tenslotte gaf Herbart de raad de uitslag van het examen te wantrouwen, als die niet overeenstemde met het beeld dat men in de loop van het jaar over de examinandus gevormd had.

Literatuur

- Ahrbeck, R., Zur Herbart-Rezeption der Reformpädagogik. In: *J. F. Herbart 1776-1976*. Halle-Wittenberg: 1976, p. 59-74.
- Allihn, F. H. Th., Ueber das Leben und die Schriften J. F. Herbarts nebst einer Zusammenstellung der Literatur seiner Schule. *Zeitschrift für exacte Philosphie*, 1861, 1, 44-99.
- Asmus, W., Der unbekante Herbart. *Der Deutsche Erzieher*, 1941, 113-118.
- Asmus, W., Der junge Herbart. *Paedagogica Historica*, 1961, 1, 9-38, 348-387; 1963, 3, 133-190, 420-474.
- Asmus, W., *Johann Friedrich Herbarts pädagogische Schriften*. Düsseldorf-München: 1964-1965.

- Asmus, W., Neue Herbart-Studien. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1965, 17, 188-193.
- Asmus, W., *Der 'menschliche' Herbart*. Ratingen: 1967.
- Asmus, W., *Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie*. Dl. I: *Der Denker*. Dl. II: *Der Lehrer*. Heidelberg: 1968-1970.
- Asmus, W., Die Autonomie der Pädagogik Herbarts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1975, 21, 419-439.
- Asmus, W., Johann Friedrich Herbart: Versuch einer Gesamtwürdigung. *Paedagogica Historica*, 1977a, 17, 5-20.
- Asmus, W., Zu den Gedenkveranstaltungen anlässlich Herbarts 200. Geburtstag. *Ibid.*, 1977b, 17, 140-148.
- Baumanns, P., Das Prinzip der Bildsamkeit und die philosophischen Grundlagen des Erziehungsdenkens bei J. F. Herbart. *Pädagogische Rundschau*, 1969, 23, 630-641.
- Beir, M. De, *'Bildsamkeit' bij J. F. Herbart en H. Roth*. Leuven: 1968.
- Bellerate, B. M., Recentissimi studi Herbartiani. *Orientalenti pedagogici*, 1963, 10, 920-931.
- Bellerate, B. M., *La Pedagogia in J. F. Herbart*. Zürich: 1970.
- Bellerate, B. M., Zur pädagogischen Herbartforschung im Ausland. *Pädagogische Rundschau*, 1974, 28, 547-562.
- Bellerate, B. M., *J. F. Herbart und die Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland*. Hannover: 1979.
- Benner, D. & W. Schmied-Kowarzik, *Herbarts praktische Philosophie und Pädagogik. Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehungsphänomenologie*. Ratingen: 1967.
- Bitterlich-Willmann, H., *Otto Willmann. Bibliographie 1861-1966*. Aalen: 1967.
- Blass, J. L., *Herbarts pädagogische Denkform oder Allgemeine Pädagogik und Topik*. Wuppertal-Ratingen-Düsseldorf 1969a.
- Blass, J. L., Pädagogische Theorie im mathematischen Modell. Zum Verhältniss von Pädagogik und Mathematik beim jungen Herbart. *Pädagogische Rundschau*, 1969b, 23, 224-236.
- Blass, J. L., *Pädagogische Theoriebildung bei Johann Friedrich Herbart*. Meisenheim am Glan: 1972.
- Blochmann, E., Der pädagogische Takt. *Die Sammlung*, 1950, 5, 712-720.
- Böndel, M., Zum Begriff des Interesses im Verhältnis von Vielseitigkeit und Einseitigkeit in der Pädagogik Herbarts. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 1961, 37, 203-215.
- Brückmann, A., *Pädagogik und philosophisches Denken bei J. Fr. Herbart*. Zürich: 1961.
- Brückmann, A., *Johann Friedrich Herbart. Kleine pädagogische Schriften*. Paderborn: 1968.
- Buck, G., Ueber die dunkle Seite der Pädagogik Herbarts. Ein Literaturbericht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1974, 20, 79-107.
- Busch, W. F. & H. D. Raapke (eds.), *Johann Friedrich Herbart. Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit. Neun Analysen*. Oldenburg: 1976.
- Buss, A., *Herbarts Beitrag zur Entwicklung der Heilpädagogik*. Weinheim: 1962.
- Caselmann, C., *Der unsystematische Herbart*. Heidelberg: 1962.
- Daele, H. Van, Herbart herdacht. *Persoon en gemeenschap*, 1976-1977, 29, 430.
- Dietrich, Th., Einschränkung oder Ueberwindung der formalen Stufen des Unterrichts. *Schola*, 1947, 2, 771-780.
- Dietrich, Th., *Johann Friedrich Herbart. Kleine Schriften zur Pädagogik*. Bad Heilbrunn/Obb.: 1962.
- Dilthey, W., *Gesammelte Schriften*. Dl. IX: *Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems*. Stuttgart-Göttingen: 1960-1961 (3de uitgave).
- Döpp-Vorwald, H., *Aus Herbarts Jugendschriften*. Weinheim: 1955 (1962², 1963³).
- Dunkel, H. B., Herbartianism comes to America. *History of Education Quarterly*, 1969, 202-232; 376-390.
- Dunkel, H. B., *Herbart und Herbartianism. An Educational Ghost Story*. Chicago-Londen: 1970.
- Emden, H., Das Verhältnis Herbarts zu Kants praktischer Philosophie. *Pädagogische Rundschau*, 1974, 28, 1-22.
- Esterhues, J., *Johann Friedrich Herbart. Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Paderborn: 1957 (1964²).
- Exner, E., *Tuiskon Zillers Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*. Donauwörth: 1951.
- Fischer, K. G., *Zur Frage einer pädagogischen Herbart-Renaissance heute*. Frankfurt: 1952.
- Flügel, O., Literatur der Philosophie Herbarts und seiner Schule. In: W. Rein (ed.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Dl. IV, 1906², p. 254-264.
- Gärtner, F., Die Herbartianischen Formalstufen in ihrer Ausformung durch Rein (Darstellung und Kritik). *Blätter für Lehrerfortbildung*, 1956-1957, 9, 161-168.
- Geissler, E., Herbarts Theorie des 'kleinsten Schrittes' und der programmierte Unterricht. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1966, 18, 183-197.
- Geissler, E., *Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht*. Heidelberg: 1970.
- Geissler, E. (ed.), *Herbarts Beitrag zu einer Theorie der moralischen Erziehung*. Bonn: 1980.
- Gerner, B., Zu Otto Willmanns Bibliographie. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 1967, 43, 305-309.
- Gerner, B., Zu Otto Willmanns Spätwerk. *Pädagogische Rundschau*, 1968a, 22, 341-351.
- Gerner, B., *Otto Willmann im Alter*. Ratingen: 1968b.
- Gerner, B., Zum Frühwerk Otto Willmanns-anlässlich des ersten Bandes der Gesamtausgabe. *Paedagogica Historica*, 1970, 10, 195-201.
- Gerner, B., Neue Materialien zur Wirkungsge-

- schichte Herbarts. Zu einigen Erstveröffentlichungen Otto Willmanns. *Pädagogische Rundschau*, 1974, 28, 579-586.
- Gönnér, R., Der Herbartianismus in Österreich. In: *Festschrift für Univ. Prof. Dr. Ulrich Schöndorfer*. Wenen: 1969.
- Haarmann, D., Grundformen didaktischer Konzentration in Herbarts System des erziehenden Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1970, 16, 781-799.
- Hamann, B., *Die Grundlagen der Pädagogik*, Freiburg-Basel-Wenen: 1965.
- Himpe, F., *Het begrip Bildung bij Johann Friedrich Herbart*, Leuven: 1973.
- Hofmann, F., *Johann Friedrich Herbart. Ausgewählte Schriften zur Pädagogik*. Berlin: 1976a.
- Holstein, H., *Die Grundstruktur der Bildung bei Kant, Herbart und Fröbel*. Aken: 1956.
- Holstein, H., *Johann Friedrich Herbart Allgemeine Pädagogik*. Bochum: 1965a (1976⁵).
- Holstein, H., *Bildungsweg und Bildungsgeschehen*. Ratingen: 1965b.
- Holstein, H., Zur Wiederentdeckung der Pädagogik Herbarts. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1968, 20, 637-645.
- Hornstein, H., *Bildsamkeit und Freiheit*, Düsseldorf: 1959.
- Hummerich, A., *Der Gesinnungsunterricht bei Tuisikon Ziller*. Bonn: 1968.
- Jacobs, F., *Die Religionspädagogische Wende im Herbartianismus*. Heidelberg: 1969.
- Jacobs, F., Freiheit und Bildung bei J. F. Herbart. *Pädagogische Rundschau*, 1973, 27, 823-846.
- Kehrbach, K., O. Flügel & Th. Fritsch, *Johann Friedrich Herbarts Sämtliche Werke*, 19 dln., Langensalza, 1887-1912, Aalen: 1964².
- Klafki, W., *J. Fr. Herbart: Hauslehrerberichte und pädagogische Korrespondenz 1797-1807*. Weinheim: 1966.
- Klafki, W., Der zwifache Ansatz Herbarts zur Begründung der Pädagogik als Wissenschaft. In: F. J. Holtkemper (ed.), *Pädagogische Blätter*. Ratingen: 1967, p. 76-101.
- Klattenhoff, K., *Herbart-Schulen-Lehrer*. Oldenburg: 1976.
- Knell, G., Pädagogische Theoriebildung bei Herbart. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1972, 18, 685-707.
- Kuehne, J., *Der Begriff der Bildsamkeit und die Begründung der Ethik bei J. F. Herbart*. Zürich: 1976.
- Langeveld, M. J., *Herbart en het proefondervindelijk onderzoek in de huidige opvoedkunde*. Groningen-Batavia: 1941.
- Lassahn, R. (ed.), *Tendenzen internationaler Herbart-Rezeption*. Kastellaun: 1978.
- Maier, H., *Die Geschichte des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*. Leipzig: 1940.
- Martens, C., Het functioneel leren bij J. F. Herbart. *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 1966-1967, 12, 23-36, 101-113, 151-167, 193-210, 280-285.
- Martens, C., Das Problem des funktionalen Lernens bei J. F. Herbart. *Pädagogische Rundschau*, 1974, 28, 532-546.
- Martens, C., Recent Herbart Studies. *Paedagogica Historica*, 1976a, 16, 310-335.
- Martens, C., Herbart en het pedagogisch leven in België van 1870 tot 1885. In: *Liber amicorum professor Dr. Victor D'Espallier*. Leuven: 1976b, p. 175-186.
- Martens, C., Herbart-Rezeption und Herbart-Forschung in Belgien. In: R. Lassahn (ed.), *Tendenzen internationaler Herbart-Rezeption*. Kastellaun: 1978, p. 77-91.
- Martens, C., *Herbart en het herbartianisme in het Belgische lager onderwijs, 1870-1922*. 2 dln., Leuven, niet-gepubliceerd doctoraatsproefschrift, 1981.
- Meyer, W., Herbart en de Nederlandse Herbartianen. *Instituutblad algemene pedagogiek*, 1978, 3, nr. 4, 2-79.
- Müssener, G., *Herbarts Theorie der Erziehungsmittel*. Wuppertal: 1975.
- Müssener, G., Begriff und Funktion des pädagogischen Takts in Herbarts System der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1977, 259-269.
- Muth, J., Lehrplantheorie im pädagogischen Denken Herbarts. *Unsere Volksschule*, 1959-1960, 10, 197-206, 299-305.
- Muth, J., Die Auseinandersetzung von Herbart und Graff um das Jahresklassensystem. *Pädagogische Rundschau*, 1976, 30, 715-727.
- Nakamori, Z., Herbart und der Herbartianismus in Japan. *Pädagogik und Schule in Ost und West*, 1974, 22, 80-83.
- Nakamori, Z., *Johann Friedrich Herbarts Bibliographie*. Tokio: 1977.
- Natorp, P., Kant oder Herbart? In: *Gesammelte Abhandlungen*. Dl. II, Stuttgart: 1922², p. 147-187.
- Natorp, P., Neue Untersuchungen über Herbarts Grundlegung der Erziehungslehre. In: *ibid.*, dl. III p. 7-131.
- Nohl, H., Der lebendige Herbart. *Die Sammlung*, 1948, 3, 201-208.
- Nohl, H., *Die Pädagogik Herbarts*. Weinheim: 1951 (1963⁵).
- Pfeffer, F., *Die pädagogische Idee Otto Willmanns in der Entwicklung*. Freiburg-Basel-Wenen: 1962.
- Pfeffer, F., Ueber Herbarts Grundlegung der Pädagogik als Wissenschaft. *Pädagogischer Almanach*, 1963, 121-151.
- Pohl, H. E., *Die Pädagogik Wilhelm Reins*. Bad Heilbrunn/Obb.: 1972.
- Raapke, H. D., *Das Problem des freien Raums im Jugendleben*. Weinheim-Berlin: z.j. (1959).
- Romano, D. F., Der Beitrag Herbarts zur Entwicklung der modernen Psychologie. In: W. F. Busch & H. D. Raapke, *Johann Friedrich Herbart*, Oldenburg: 1976, p. 89-103.
- Sainio, M. A., *Die Religion Herbarts*. Jyväskylä: 1955.
- Sallwürk, E. von, *Das Ende der Zillerschen Schule*.

- Frankfurt: 1904.
- Scheffler, H., *Zillers Formalstufentheorie und der Vorwurf des unterrichtsmethodischen Schematismus*. Kastellaun/Hunsrück: 1977.
- Schmitz, J. N., *Herbart-Bibliographie 1842-1963*. Weinheim: 1964.
- Schmitz, J. N., *Die Leibesübungen im Erziehungsdenken J. F. Herbart's*. Schorndorff: 1965a.
- Schmitz, J. N., Das Problem der physischen Erziehung bei J. F. Herbart. *Paedagogica Historica*, 1965b, 5, 402-434.
- Schneider, F., *Geltung und Einfluss der deutschen Pädagogik im Ausland*. München-Berlijn: 1943.
- Schriever, W., *Johann Friedrich Herbart. Vorlesungen über Pädagogik*. Heidelberg: 1964.
- Schriever, W., *Die pädagogische Menschenkunde Herbart's*. Göttingen: 1950.
- Schwenk, B., *Das Herbartverständnis der Herbartianer*. Weinheim: 1963.
- Schwenk, B., 'Bildsamkeit' als pädagogischer Terminus. In: F. J. Holtkemper (ed.), *Pädagogische Blätter*. Ratingen: 1967, p. 180-207.
- Schwenk, B., Probleme der Herbart-Nachfolge. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1968, 14, 366-382.
- Seidenfaden, F., Ueber einige bisher unbekanntere kleinere Schriften Herbart's. *Pädagogische Rundschau*, 1965, 19, 155-161.
- Seidenfaden, F., *Die Pädagogik des jungen Herbart*. Weinheim: 1967.
- Seiler, H., *Herbart's Grundlegung der wissenschaftlichen Pädagogik*, Aken: 1966.
- Vorsmann, N., *Die Bedeutung des Platonismus für den Aufbau der Erziehungstheorie bei Schleiermacher und Herbart*. Ratingen: 1968.
- Vorstensbos, J. van, *Herbart en het herbartianisme in de Nederlandse didactiek*. Z.p. (Nijmegen), doctoraal scriptie, z.j. (1968).
- Wagemann, E. B., *Quadrat-Dreieck-Kugel. Die Elementarmathematik und ihre Bedeutung für die Pädagogik bei Pestalozzi, Herbart und Fröbel*. Weinheim: z.j. (1958).
- Wagner, K., *Wesen des Realismus in J. F. Herbart's Philosophie und Pädagogik*. Jena: 1951.
- Walther, H., *J. Fr. Herbart's Charakter und Pädagogik in ihrer Entwicklung*. Stuttgart-Berlijn: 1912.
- Wittenbruch, W., *Die Pädagogik Wilhelm Reins*. Ratingen: 1972.
- Ziegler, C., Literatur der Pädagogik Herbart's und seiner Schule. In: W. Rein (ed.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Dl. IV, 1906², p. 264-278.
- Zimmer, H., *Führer durch die deutsche Herbart-Literatur*. Langensalza: 1910.

Curriculum vitae

C. Martens (1942), doctor Pedagogische Wetenschappen (Leuven, 1981) is werkzaam als docent bij het Pedagogisch Hoger Onderwijs te Sint-Niklaas.

Adres: Jagersdreef 4, 2700 Sint-Niklaas (België)

Manuscript aanvaard 25-1-'83