

# DE VERLICHTING EN DE PEDAGOGISCH-DIDACTISCH-ONDERWIJSKUNDIGE SITUATIE IN DE ACHTTIENDE EEUW

I. VAN DER VELDE

Dit artikel is een hoofdstuk uit *Jean-Jacques Rousseau. Pedagoog*, een werk dat eerstdaags verschijnt in de Agon Bibliotheek, uitgave n.v. Uitgeversmaatschappij Agon Elsevier, Amsterdam/Brussel.

## I. DE VERLICHTING (AUFKLÄRUNG)

We kunnen volstaan met een beknopte karakteristiek, vooral bedoeld als achtergrond voor haar pedagogiek en didactiek. Zij is een Westeuropese beweging, geworteld in Engeland, Frankrijk, Nederland en Duitsland. Haar oorsprong ligt in de vroege zeventiende eeuw; haar bloeiperiode valt in de eerste drie kwart der achttiende eeuw; zij werkt na tot diep in de negentiende eeuw, pedagogisch-didactisch zelfs tot in de twintigste.

Het schijnt dat men niet over de Verlichting mag schrijven zonder Kant te citeren. Kant beantwoordt de vraag: „*Was ist Aufklärung?*” als volgt: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermogen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschlieszung und des Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Muth dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung”.

De moed hebben tot zelfstandig denken alzo. Een maning met risico voor wie zich voor deze aandrang gevoelig betoont. Wie deze moed bezit, raakt in vele gevallen in conflicten verwickeld, zo met grondslagen van het milieu waarin hij is opgegroeid, wat breuk met de traditie kan betekenen. De achttiende eeuw is een periode waarin de geschiedenis zich waarneembaar vernieuwt. De Verlichting is naar haar wezen verzet tegen de gebondenheid aan gevestigde autoriteit: kerkelijk, ethisch, staatkundig en maatschappelijk, wetenschappelijk, economisch, pedagogisch-didactisch. Gevarieerd verzet, gevarieerd naar plaats en tijd, naar persoon en object, naar intensiteit. Daardoor verward, vol innerlijke tegenstrijdigheid, moeilijk te overzien, moeilijk te duiden, moeilijk samen te vatten. Vandaar dat ook eerst langzamerhand de betrekkingen tussen het

nieuwe wereldbeeld enerzijds, opvoeding en onderwijs anderzijds, zichtbaar zijn geworden. Hieronder wordt getracht enkele hoofdlijnen te schetsen.

De Verlichting aanvaardt de postulaten God, deugd, onsterfelijkheid, wilsvrijheid. In haar godsbeschouwing is zij, gewoonlijk, deïstisch, soms meer soms minder neigend tot het traditionele theïsme. Zij is bereid God te aanvaarden als *prima causa*, als initiator, als de Hij die de wereld geschapen heeft en „in beweging” heeft gebracht. Die beweging verloopt naar wetmatigheden der natuur en behoeft als zodanig geen latere regulerende goddelijke ingreep. Latere ingreep zou trouwens twijfel verraden aan de wijsheid waarmee God zelf oorspronkelijk hemel en aarde heeft geschapen. Zij verwerpt het openbaringsgeloof, de zondeval der mensheid, het geloof aan wonderen, maar niet steeds en niet steeds radicaal. Zij aanvaardt wat binnen menselijk begrip ligt, is naar haar aard redelijk geloof. De oude religieuze wereld is niet in haar ondergegaan; er is een zekere mate van wederzijdse adaptatie. Ook ethisch gaapt er geen kloof, al wenste Robert Owen een „nieuwe morele wereld” te scheppen, die een hemel op aarde mogelijk zou maken. Als men, meent Crane Brinton, de opvattingen over het goede, gekoesterd door vele Verlichten, zelfs door anti-Christenen, toetst aan christelijke opvattingen, dan moet men een nauwe verwantschap constateren. De grondstellingen van de christelijke ethica bleven gehandhaafd. De Verlichting neemt in haar moraalleer veel over van Tien Geboden en Bergrede, van de Tien Geboden speciaal de laatste zes, die liggen buiten specifiek godsdienstig terrein. Daarom kan er sprake zijn van een „gelaïciseerd christelijk moralisme”. De morele waarden van de achttiende eeuw waren vooral de conventionele, laat-christelijke, die van de onheldhaftige christen, niet die van de heilige, niet die van de opstandige, vooral niet die van de mysticus. Middenklasse-moraal ongetwijfeld, maar in de achttiende eeuw waren het de uitdagende normen van en voor strijd lustige radicalen. Zij vochten voor een aards paradijs van universele vrede, gerieflijkheid en rationele vreugden. Voor hen een verheven strijd waarin zij zich gesterkt voelden door God die, voor hen alweer, fungeerde als „Garant der Moral”.

Zij schiepen zich een nieuw persoonlijkheidsideaal. Het oude humanistische, dat van de „honnête homme” in Montaignes zin, de aristocratische man van smaak, de wijze van klassieke gematigdheid, bevredigde niet meer. Voor de moderne pedagoog geldt als axioma dat hij zijn persoonlijkheidsideaal niet alleen belijdt, maar voorleeft: de apostelen van het achttiende-eeuwse persoonlijkheidsideaal waren eerder voorvechter dan belichaming. Deze aristocraten naar de geest schiepen de burger, wat

onwerkelijk, wat abstract, wat geïdealiseerd, epitheta die naar veler overtuiging ook op Emile van toepassing zijn. Deze burgerlijk-deugdzaam mens vindt bij Crane Brinton een gedetailleerde omschrijving, waaraan we enkele passages ontleen, omdat ze een grondslag kunnen vormen voor de latere beoordeling van de mens Emile en als zodanig gedeeltelijk althans karakteristiek zijn voor Rousseaus filosofie van de mens. De deugdheld der Verlichting dient de menselijkheid, de Humanitas. Uit deze humanistische geest is voortgekomen de strijd tegen politieke en godsdienstige onverdraagzaamheid, tegen slavernij en politieke uitbuiting. Hij dient op het voetspoor van Locke, Rousseau en Kant het pacifisme. Hij is eerlijk, hij bemint de waarheid, hij is vastberaden bij de verdediging van zijn eigen rechten, maar tegelijk vol eerbied voor de rechten van anderen. Behoeften die de mens van nature eigen zijn, de zinnelijke behoeften inbegrepen, zal hij „normaal en verstandig” bevredigen. Hij schuwt de ondeugd: eerzucht, hoogmoed, luiheid, onmatigheid in spijs en dránk, wreedheid, ontucht. Hij zal een liefhebbend, maar streng vader zijn.

Sociaal voelt hij zich een verantwoordelijk burger, geneigd tot de charitatieve daad. Hij zal zich toeleggen op de behartiging van de belangen van kunst en wetenschap, zowel tot persoonlijke verrijking, geestelijk en esthetisch, als ter bevordering van menselijk geluk, „opdat allen beter zullen worden en daarom gelukkiger, of gelukkiger en daarom beter”.

Alles te zamen een persoonlijkheidsideaal dat voor de achttiende eeuw morele stuwkracht bezat, in veel opzichten thans nog bezit. En daarom doet Crane Brintons opmerking dat de terminologie van de Verlichting, begrippen als natuur en rede, deugd en deugdzaamheid, humanité, bonté naturelle hem nameloos irriteren, wat geforceerd en onoprecht aan. Ongetwijfeld zit er in het overdadig gebruik een zekere woordverslaving, een verschijnsel overigens dat in iedere vernieuwingsperiode terugkeert, ook in onze tijd die evenzeer zijn modeterminen kent, maar achter de veelvuldigheid schuilt toch een respectabel kapitaal aan oprechte gezindheid.

Staatkundig en maatschappelijk is zij progressief. Zij verwerpt het goddelijk recht der vorsten, zij verzet zich mede op deze grond tegen de absolute monarchie. Zij acht de oorspronkelijke natuurlijke rechtsgelijkheid onaantastbaar, vandaar haar verzet tegen geboortevoorrecht en -bevoorrechtiging en de daaruit voortvloeiende classescheidingen. Dit betekent een streven naar democratisering van staat en maatschappij. Zij leert de mens zich te verheffen boven nationale grenzen en vooroordelen. De onveranderlijke beginselen der gerechtigheid die in het mensenhart wonen, worden voor haar grond en maatstaf voor het positieve recht in de

wetgeving der mensen. Zij heeft, gelijk reeds bleek, een groeiend vertrouwen in de burgerij; zij streeft naar een meer algemene welvaart op basis van het natuurrecht door institutionele hervormingen, waartoe o.a. behoort organisatie van het volksonderwijs.

Zij keert zich tegen wat zij noemt de onwetenschappelijke wereldbeschouwing, die in haar oog rust op autoriteitsgeloof en traditie. Zij begeert eigen onderzoek en eigen interpretatie. Naturalisme, rationalisme, empirisme komen op. De verlichtingswetenschap draagt een sterk antropocentrisch karakter, zij gaat uit van de geestelijk-zedelijke autonomie van de mens, is naar haar aard, ook als voortzetting der renaissance, sterk individualistisch.

Economisch breekt zij met de gesloten systemen der middeleeuwen; ook hier verlangt zij natuurlijke vrijheid. De periode van het „Laissez faire! Laissez passer! Le monde va de lui-même”, breekt aan.

Het oordeel over de Verlichting ondergaat in onze tijd menen wij geen principiële wijziging meer. Men kent de idealen, men kent de schaduwzijden. Het schijnt dat de balans tegenwoordig enigermate doorslaat naar een meer positief waarden. Een objectief, in ieder geval voor velen aanvaardbaar oordeel is gegeven door E. J. Dijksterhuis in zijn opstel over *De natuurwetenschap in de 18e eeuw*, een samenvatting die we om deze reden gaarne in haar geheel overnemen:

„Men heeft in het algemeen de neiging, enigszins smalend te spreken over de naïviteit, de kortzichtigheid, de eenzijdigheid, de oppervlakkigheid, die men als kenmerken van het door de natuurwetenschap geïnspireerde denken van de eeuw der Verlichting meent te kunnen aanwijzen. In dat aanwijzen kan men vaak gelijk hebben, in het smalen nooit . . . omdat het er licht toe leidt, dat men dan onvoldoende bedenkt, hoe grote positieve waarden de eeuw der Verlichting de hare mag noemen. Het betreft hier dingen die reeds lang zozeer ons geestelijk eigendom zijn, dat zij ons niet meer als kostbaar bewust worden. Wat de eeuw der Verlichting in haar beste vertegenwoordigers op het stuk van bestrijding van bijgeloof en vooroordeel, van verovering en handhaving van geestelijke vrijheid, van humanisering der rechtspleging en bevordering der rechtszekerheid, van versterking der verdraagzaamheid en in het algemeen van verzachting der zeden heeft nagestreefd en bereikt, is van zo grote betekenis voor de mensheid geworden, dat alle kritiek die men op haar kan uitoefenen, hoe gerechtvaardigd ook, slechts geoorloofd is, wanneer men zich tegelijkertijd steeds de vele positieve waarden die haar eigen zijn, voor ogen houdt”. Bij deze „vele positieve waarden” had

Dijksterhuis de oprechte bekommernis om volksonderwijs en volksonwikkeling mogen noemen.

## 2. PEDAGOGIEK EN DIDACTIEK DER VERLICHTING

Pedagogiek en didactiek der Verlichting vinden hun oorsprong in de zestiende eeuw. Als eerste voorlopers kan men beschouwen Desiderius Erasmus (1469-1536) en Juan Luis Vives (1492-1540), hoezeer Erasmus ook nog als humanistisch pedagoog mag gelden. De tekening wordt duidelijker bij François Rabelais ( $\pm$  1494-1553) en Michel de Montaigne (1533-1592). Op volle kracht komen zij in de zeventiende eeuw, dan werken in dezelfde lijn Wolfgang Ratke (1571-1635), Johan Amos Comenius (1592-1670), Jean Baptiste de la Salle (1651-1719), François de Salignac de la Motte Fénélon (1651-1715), John Locke (1632-1704). In de achttiende eeuw Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), wiens precieze plaats in de geschiedenis der pedagogiek in hoofdstuk III object van nader onderzoek wordt, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

Verlichtingspedagogiek en -didactiek moeten beide en gezamenlijk beschouwd worden als de toepassing van de godsdienstige, ethische, sociale en wetenschappelijke beginselen der Verlichting binnen het gebied van opvoeding en onderwijs. Zij streven naar:

- a. Een doelsomschrijving voor de opvoeding;
- b. het vaststellen van beginselen voor onderwijsorganisatie;
- c. het vaststellen van beginselen voor een algemene didactiek;
- d. het ontwerpen van een leerprogramma.

### a. Opvoeding

De Verlichting gaf overeenkomstig haar antropocentrisch karakter een impuls aan de opvoeding in een geest van humaniteit. Zij was naar haar gehele wezen pedagogisch georiënteerd, maar meer gericht op theorieën dan op praktijk. Zij heeft een vrijwel onbegrensd vertrouwen in opvoedbaarheid; over „de grenzen der opvoedbaarheid”, nimmer ontbrekend hoofdstuk in moderne handboeken der pedagogiek, heeft zij weinig gemediteerd.

Bij Locke was dit vertrouwen nog niet geheel onbegrensd, maar toch meent hij in de aanhef van zijn *Some thoughts concerning education* te mogen constateren: „I think I may say, that of all the men we meet with, nine parts of ten are what they are, good or evil, useful or not, by their education”.

*Some thoughts* dateert van 1693. Met de rijping en consolidering der

Verlichting schijnt dit vertrouwen in de macht der opvoeding nog toe te nemen, hoewel het bij Locke het maximum toch vrijwel bereikt heeft: „nine parts of ten”. Voor Helvétius (1715–1771) geldt als leuze: „L'éducation peut tout”. Deze leuze neemt Cumming over in zijn werk *Helvétius. His life and place in the history of educational thought*. Besse spreekt in zijn uitgave van Helvétius' *De l'esprit* van de „Toute-puissante éducation”. Helvétius aanvaardt een onbepaalde beïnvloedbaarheid van de mens door menselijke inwerking van boven af. Hierbij moet worden opgemerkt dat hij in het begrip *éducation* opneemt alle omstandigheden, die opvoeding in de gebruikelijke engere zin omringen, speciaal de staatsvorm en de maatregelen die door het staatsbewind worden getroffen om de *éducation* te doen slagen, de wetgeving dus. Dit is een zeer ongewone uitbreiding van het begrip milieufactoren.

De verlichtingsopvoeding steunt op de natuurlijke religie en de natuurlijke ethiek. God en deugd vormen haar basis. Voor de gehele periode geldt het primaat der zedelijke opvoeding; karaktervorming bezit prioriteit tegenover verwerving van kennis. De jeugd moet worden opgevoed tot deugdzame christenen. Het is dubieus of zij steeds deïstisch genoemd mag worden; o.i. zeker niet in absolute zin. In de praktijk der opvoeding blijkt het begrip deïsme zich te verbreden in de richting van het theïsme; de afgrenzing tegenover theïstisch geloven valt, zo al nagestreefd, klaarblijkelijk niet of niet volledig te realiseren.

Een voorbeeld uit de schoolpraktijk: De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, opgericht in 1784, zelve produkt der Verlichting, liet in 1813 verschijnen een bundel *Gezangen ten dienste der scholen*. Naar de deïstische geest des tijds zijn de volgende coupletten uit het vers:

Bij het eindigen der schole.

Zoo is ons schoolwerk afgedaan;  
Een deel des tijds voorbij gegaan,  
Die nimmer weer zal keeren;  
Zoo werd ons jong verstand verlicht,  
Beschaafd door nuttig onderricht;  
Wat is er veel te leeren!  
Wat is er veel te leeren!

Het nu gegeven onderrigt,  
Zal ons naar onzen kinderpligt,  
Naar kunde en deugd doen streven;  
Zoo vormt de School ons jong gemoed,  
Opdat w'eens werkzaam, wijs en goed,  
en christ'lijk mogen leven.



Maar in dezelfde bundel komen verzen voor, waarin God optreedt als vergezellende, leidende, zorgende, behoedende Vader:

De Voorzienigheid.

Even als een Moeder 't kind,  
 Dat zij teederlijk bemint,  
 Met een zorgend oog bewaakt,  
 Dat geen onheil het genaakt;  
 Zoo ziet ook de Godheid teeder  
 Op het menschdom, dat Zij leidt  
 Tot geluk en zaligheid,  
 Met een oog vol liefde neder.

Dank zij U, Voorzienigheid!  
 Die ons vreugd en troost bereidt;  
 Die ons zegent en behoedt;  
 Voor ons zorgt, ons kleedt en voedt.  
 O Gij, Oorsprong van ons leven!  
 Leer dan onze zwakke jeugd,  
 Om door naarstigheid en deugd,  
 U als Vader eer te geven.

De kern van de opvoeding is gewetensvorming, een doelstelling die zeker niet als uitsluitend modern mag worden beschouwd. P. Barth wijst op de betekenis die bepaalde verzen uit Paulus' *Brief aan de Romeinen* sinds de zestiende eeuw voor moralisten en pedagogen hebben gehad: „Wanneer toch heidenen, die de wet niet hebben, van nature doen wat de wet gebiedt, dan zijn dezen, ofschoon zonder wet, zichzelf tot wet; immers, zij tonen, dat het werk der wet in hunne harten geschreven is, terwijl hun geweten medegetuigt” (2:14-15). Maar Paulus, betoogt Barth, heeft „diesen so auszerordentlich wichtigen Begriff der christlichen Lehre” aan de Stoa ontleend; het is als zodanig loot der natuurlijke ethiek.

In bovenstaande schoolverzen vinden we het eudemonistisch karakter der Griekse filosofie terug. De Godheid ziet met een oog vol liefde neder „op het menschdom, dat Zij leidt, tot geluk en zaligheid”. Het leren streven naar geluk wordt gerechtvaardigd opvoedingsdoel, het is een handeling in overeenstemming met Gods handelen, navolging van Gods voorbeeld. Maar ook een materialist als Helvétius laat zich in zijn werk leiden door liefde tot de medemens en het bevorderen van menselijk geluk. Vandaar in het voorwoord van *De l'esprit*: „En lisant ces discours, on s'apercevro que j'aime les hommes, que je désire leur bonheur, sans

haïr ni mépriser aucun d'eux en particulier". Dit streven naar geluk beperkt zich niet tot het individuele geluk, al zal Van Alphen ook dichten:

„Ik ben een kind,  
Van God bemind,  
En tot geluk geschapen”.

Dit streven naar geluk strekt zich uit tot „les hommes”; het beoogt in breder zin algemeen volksgeluk, een algemeenheid die reeds bevat lag in het stoïcijnse natuurrecht.

#### *b. Onderwijsorganisatie-staatstaak*

De Verlichting vertoont wat opvoeding en onderwijs betreft, zeker democratische tendenties, al schrijven Locke en Rousseau ook voor de individuele pupil van adellijke afkomst, die door de eigen gouverneur zal worden opgevoed en onderwezen. Er is een onmiskenbaar streven grotere volksgroepen bij opvoeding en onderwijs te betrekken. Vandaar de vele ontwerpen voor een uitgebreide onderwijsorganisatie, vroeg in Engeland, vooral in Frankrijk en Duitsland, naar het einde der achttiende eeuw ook in Nederland. Maar een democratisering in moderne zin mag men nog niet verwachten; men schept en organiseert, maar wat men biedt, is eer gunst dan recht.

In Engeland komt in 1648 William Petty (1623-1687) met het plan tot stichting van Schoolworkshops, verplicht voor alle kinderen, voor jongens en meisjes, ook voor kinderen uit de hoogste adel. Een voor zijn tijd volkomen irreëel concept, maar een begin. Als in 1697 een herziening der armenwet aanhangig wordt gemaakt adviseert Locke tot oprichting van werkscholen in alle parochies en tot invoering van leerplicht van het derde tot het veertiende jaar. De kinderen moesten breien of spinnen leren; de produkten hunner vaardigheid zouden ten bate van de parochiale kas worden verkocht. Maar hem drijven ook humanitaire overwegingen: in de gezinnen der armen werd honger geleden, de kinderen waren schromelijk ondervoed. In de school zouden ze dagelijks brood krijgen, volop „their belly-full of bread daily”, wat meer was dan hun ouders hun konden verschaffen. Kerkgang stelde hij verplicht. Werkgevers zouden over de arbeidskracht dezer jongeren kunnen beschikken tot hun drie en twintigste jaar. Charitas, maar niet onbaatzuchtig. „Saving their souls, making them better workers, and making them better subjects were the prime motives of most „enlightened” rulers of the eighteenth century”, meent Butts.



Het besef van staatstaak begint te ontwaken. In Engeland had in de veertiger jaren der zeventiende eeuw Hartlib reeds aangedrongen op schoolorganisatie van staatswege; in Frankrijk zijn het Diderot, Morelly, De la Chalotais, Helvétius, Condorcet die de noodzakelijkheid gevoelen, ook bepleiten. Om ons tot Helvétius te beperken: in het vierde discours van *De l'esprit* behandelt hij de *éducation*. De band tussen opvoeding en staat is zo nauw dat iedere wijziging in de „*éducation publique*” haast onvermijdelijk haar weerspiegeling vindt tot zelfs in de grondwet toe. Voor twintigste-eeuwers, zeker in Nederland, een axioma.

Voor Locke golden als motieven bij zijn concept-werkscholen voornamelijk „*saving their souls, making them better workers*”. Maar het „*making them better subjects*” geldt òók als opvoedingsdoel; de Verlichting begint opvoeding en onderwijs als staatstaak te beschouwen, op natuurrechtelijke motieven, maar ook uit zelfbehoud. De staat is zijnerzijds bereid opvoedings- en onderwijsmogelijkheden te scheppen voor de kinderen, maar vraagt van hen bereidheid tot dienen. „*Die Erziehung und der Unterricht der Jugend ist einer der wichtigsten Gegenstände in einem Staate*”, oreert Braun in zijn *Gedanken über die Erziehung und den öffentlichen Unterricht*, een der vele Duitse concepten. „*Kinder, Knaben und Jünglinge bleiben nicht immer das, was sie sind. Sie werden Männer, Bürger, Hausväter, Lehrer, Staatsbediente, Obrigkeiten. Sie sind der zukünftige Staat. So viel also dem Staat an sich selbst, an seiner eignen Erhaltung, und Wohlfart liegt, so viel liegt ihm an einer guten Erziehung seiner künftigen Staatsglieder*”.

In een opzicht is Braun hier achterlijk. „*Kinder*” zijn voor hem klaarblijkelijk uitsluitend knapen en jongelingen. „*Wie nun der Jüngling aufwächst, so wird der Mann*”, zegt hij elders. Zelfs voor Hausmütter schijnt geen plaats te zijn. Ratke was 150 jaar vroeger reeds verder. Ook de Engelsman Mulcaster (1530?-1611). De hogere waarde die de mens als mens door het natuurrecht gekregen had, omvatte ook het meisje. „*Alle Jugend soll zur Schule gehalten werden*”, zo formuleert Ratke het principe van onderwijs aan jongens en meisjes in het begin der zeventiende eeuw. Tegen het einde van deze eeuw schrijft Fénelon zijn *De l'éducation des filles*.

In het laatste kwart der achttiende eeuw begint men zich in Nederland intenser en systematischer te bezinnen op de noodzakelijkheid van schoolhervorming. De argumentatie doet enerzijds denken aan Lockes initiatief tot stichting van werkscholen voor de kinderen der armen – er is ook hier een nauw verband met de bestrijding der armoede – anderzijds aan de motiveringen zoals Helvétius en Braun die gaven: bevordering van de

welvaart en van de bloei van het vaderland. We volstaan met te herinneren aan de twee belangrijkste Nederlandse rapporten, de prijsvraag in 1778 uitgeschreven door het Zeeuws Genootschap der Wetenschappen te Vlissingen: *Welke verbetering hebben de gemeene, of openbaare, vooral de Nederduitsche Scholen, ter meerdere beschavinge onzer Natie, noch wel noodig? hoe zou die, op de voordeeligste wijze, kunnen ingevoerd, en, op een bestendigen voet, onderhouden worden?* en in de tweede plaats aan het rapport van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, in 1796 uitgebracht aan de Nationale Vergadering: *Algemeene denkbeelden over het Nationaal Onderwijs.*

„L'instruction publique est un devoir de la société à l'égard des citoyens,” heeft Condorcet gezegd. De considerans van het Nutsrapport is wat breedvoeriger. „Elke welingerichte Maatschappij is ene vereniging van op zichzelf bestaande personen (individu's) ter bevordering van hun algemeen geluk. Het algemeen geluk is de hoogste wet voor alle . . . De Maatschappij heeft dus het recht, om van elk harer leden te vorderen, dat zij, tot bereiking van dit algemeen oogmerk mede werken . . . Daartoe is noodzakelijk dat elk burger zijn maatschappelijke plichten kent. Het is taak der Maatschappij elk burger in de gelegenheid te stellen deze kennis te verwerven. De Maatschappij is deze zorg in het bijzonder verschuldigd aan hare jonge burgeren . . . Zij ligt derhalven onder de onvermijdelijke verplichting, om te zorgen voor de opvoeding en het onderwijs der jeugd”.

Engeland, Frankrijk, Duitsland, Nederland – unisono. „Onderwijs staatstaak”, een leuze die in de landen welke door de Verlichting zijn geraakt, als werkelijkheid niet meer te keren is.

### c. Algemene didactiek

„Sapere aude! Habe Muth dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!” definieerde Kant. „Deines éigenen Verstandes”. Ongeveer 250 jaar vroeger had Erasmus de mens reeds gewezen op het kostelijk bezit dat hem van nature eigen is: de rede. „Onder de natuur van de mens”, schreef hij in zijn verhandeling over opvoeding: *De pueris instituendis*, „versta ik datgene wat de mens als zodanig gemeen is: kenmerkend voor hem is dat hij zich laat leiden door de rede”. Waar het in de tussenliggende eeuwen om gegaan is, dat is trachten wereld en milieu te beheersen door het verstand. Maar niet door het verstand alleen. De traditie Aristoteles – Thomas van Aquino, reikend van Oudheid tot diep in de middeleeuwen, heeft de zintuigen niet geschuwd als middel tot beheersing en onder-

wijzing. Het Humanisme had voorkeur voor de redelijke en de esthetische mens, de Verlichting voor de lichamelijke, redelijke en zedelijke mens.

Deze voorkeur had consequenties die aanvaard werden. Een natuurlijke levenswijze eist lichamelijke en geestelijk-zedelijke vorming. Lichamelijke opvoeding en gezondheidszorg worden vaste punten in de programma's der theoretiserende pedagogen, vooral ook beweging in de open lucht. Zij zijn, weer op natuurlijke motieven, overtuigd van de noodzakelijkheid de handvaardigheid te bevorderen, ook al als basis in een mogelijke strijd om het bestaan. Er wordt gepleit voor technische scholen. De natuur trekt: zelfs voor landbouwscholen.

In deze lijn past onderwijs dat langs zintuiglijke weg naar kennisverwerving streeft. De oude tabula-rasa theorie maakt weer opgang. Van Aristoteles belandt zij via Thomas van Aquino en de Fransman Gassendi bij Locke, op wiens naam zij min of meer gefixeerd wordt, al vond hij ook in zijn landgenoten Peacham en Gailhard onmiddellijke voorgangers. Het empirisme, in de achttiende eeuw uitlopend in het sensualisme, doet opgeld. Maar de ervaring toont aan dat kennis, zintuiglijk verworven, niet steeds betrouwbare kennis is. Copernicus had immers bewezen dat onze op zintuiglijke waarneming berustende conclusie: De zon draait om de aarde, een onjuiste conclusie was. De juiste conclusie: De aarde draait om de zon had hij eerst kunnen trekken na een gigantische inspanning van de rede, gebaseerd op onverdroten en nauwkeurige waarneming.

In zijn voetsporen trad Newton.

Op „natuurlijke” wijze vloeien uit de nieuwe drievoudige basis van ervaring, waarneming en verstandelijk inzicht nieuwe, althans voor de tijd nieuwe, onderwijsbeginselen voort. De theorie van onderwijsvernieuwing kent ze reeds langer. Milton, dichter, die ook over opvoeding schreef, noemt ze in zijn *Treatise on education* (1644) in een adem. Hij wil voor de school „een nieuwe houding jegens, een nieuwe instelling op de kennis en het leven. Want de kinderen moeten zelf leren aanschouwen, zij moeten zelf leren denken, zij moeten zelf leren verwerken al datgene, dat tot hun aanschouwing toegang kreeg”. Naklanken op Erasmus, prelude op Kant. Het gaat dus om de principes der aanschouwelijkheid en der zelfwerkzaamheid. Het principe der aanschouwelijkheid volgt direct uit het principe der „Naturgemäsheit”, er is geen natuurlijker, rechtstreeksere weg naar kennis en als zodanig is het beginsel der aanschouwelijkheid grondbeginsel der algemene didactiek. Theoretisch verovert het des te sneller zijn plaats in de schoolwereld doordat het aansluiting vindt

aan een der beide toenmalig opkomende hoofdrichtingen in de filosofie, het empirisme. Het is het oude „Niets is in het verstand dat niet eerst was in de zinnen” dat nu, opnieuw, zijn zegetocht begint, zoals het verwante principe der tabula rasa dat deed. Ratke proclameert: „Ein Ding erst in ihm selbst, hernach die Weise von dem Ding”, eerst het object, daarna woord en begrip. De mens is van nature geneigd tot onderzoek en kennis van realia.

Ten opzichte van het principe der aanschouwelijkheid is het principe der zelfwerkzaamheid het chronologisch latere: werken met komt na bekend worden met. Het is een principe dat als eis voor volwassene getransponeerd wordt tot eis voor de jeugd; ook van de jeugd wordt thans gevraagd zelfstandig te denken en zelfstandig te handelen. Merkwaardig is dat Ratke bij al zijn radicaal-vernieuwend denken de eis der schoolse zelfstandigheid niet stelt: „Alle Arbeit fellet auf den Lehrmeister, – dem Lehrjungen gebührt zuzuhören und still zu schweigen”. Maar reeds zijn directe en in vele opzichten van hem afhankelijke volgeling Comenius zal opponeren; Rousseau met zijn volgelingen, de Filantropijnen, propageren de zelfstandigheid. Pestalozzi drukt zich het sterkst uit: „Alles was du bist, alles, was du willst, alles, was du sollst, geht von dir selber aus”.

Dit beroep op de zelfwerkzaamheid en de daaruit resulterende taxatie der eigen krachten betekent introductie van het principe der leervrijheid en is mede daardoor een stukje zelfopvoeding. „Alles ohne Zwang”, wordt voor Ratke opvoedingsrichtsnoer en Comenius valt hem bij. „De school moet zodanig worden ingericht, . . ., dat de vorming der jeugd, als voorbereiding voor het leven, geschiede zonder slagen, zonder hardheid, zonder enige dwang, zo gemakkelijk en aangenaam mogelijk, als ware het vanzelf”. In hetzelfde jaar als Ratke schreef (1612), schreef de Engelsman John Brinsley zijn „*Ludus literarius*”. Hij streefde ernaar de school te maken tot „a schoole of play and pleasure”. Rousseau denkt niet anders.

Zijn rechtstreekse volgeling, de Duitse Aufklärungspedagoog Basedow, sticht zijn „Philanthropinum, eine Schule der Menschenfreundschaft”. In deze sfeer is voor de harde schooltucht die van klassieke tijden af regel was geweest, niet langer plaats. Gevoelens van „Menschenfreundschaft” beginnen de intern-schoolse verhoudingen te beheersen.

#### d. *Onderwijsprogramma*

Traditionele schoolse waarden beginnen terrein te verliezen. Het onder-

wijs in de oude talen vindt noch naar methode noch naar materie aansluiting aan de behoeften van deze, in letterlijke zin, groeiende wereld. Voor de Verlichting gelden de oude talen als een relikwie, voor haar school als een stukje traditie. Zij weten zich nog lang in de onderwijsprogramma's te handhaven, maar de school van de nieuwe wereld wordt gedwongen, ook al door veranderingen in het maatschappelijk bestel, levende talen in haar leerplan op te nemen. Dan is het in overeenstemming met maatschappelijke noodzaak, met natuur en rede, dat de moedertaal wordt tot organon, werktuig, tot voertaal voor alle onderwijs, overeenkomstig Ratke's beide grondregels „Alles nach Ordnung und Lauf der Natur" en „Alles zuerst in der Mutter Sprache". Scholing van het zelfstandig denken, nieuw principe, wordt trouwens voor de velen die men wil bereiken eerst mogelijk als de moedertaal tot voertaal wordt gepromoveerd. De oude talen zijn niet langer bruikbaar als algemeen geestelijk verkeersmiddel, waaraan deze tijd zo sterke en steeds groeiende behoefte heeft. Dag- en weekbladen, politieke pamfletten, de vele zedekundige essays, de romans, toneelstukken en gedichten, de wetenschappelijke werken, de encyclopedieën worden in de landstaal gedrukt; het Frans verdringt het Latijn als universele taal in het internationale contact.

De veldwinnende natuurlijke opvoeding schuift nieuwe leervakken naar voren, zowel op geesteswetenschappelijk als op natuurwetenschappelijk gebied.

Als leervak correlerend met natuurlijke religie en ethiek verschijnt zedeleer, moraalleer, thans niet meer van kerkelijke doch van wereldlijke instituten uitgaande, een programmapunt waarvoor met name de Filantropijnen zich interesseren.

In en door de renaissance was het inzicht ontwaakt dat opvoeding en onderwijs ook cultuuroverdracht betekenen. Dit inzicht leidde tot een herwaardering van de geschiedenis, historische critiek ontwaakt, onderwijs in de geschiedenis wordt geplaatst op het leerprogramma der scholen. Niet zozeer de oude geschiedenis als wel in overeenstemming met het gestegen nationale en individuele zelfbewustzijn de contemporaine geschiedenis. Dit zelfbewustzijn wordt door de historiestudie versterkt, men constateert maatschappelijke en geestelijke groei, vooral ten aanzien van de middeleeuwen; men concludeert tot vooruitgang, een conclusie die de optimistische geest der Verlichting mede verklaart, een optimisme dat stijgt naarmate de legende der „donkere middeleeuwen" sterker geloof vindt.

Geschiedenisstudie leidt noodzakelijk tot betere kennis van het aardrijk. Wat gebeurt is ergens gebeurd. De kennis van het aardrijk is trouwens in

het tijdperk der vroegere ontdekkingsreizen reeds sterk gegroeid, maar dit tijdperk is nog niet afgesloten. De belangstelling voor primitieve volkeren neemt toe; zij valt in sterke mate vast te stellen bij Rousseau. Ook economische belangen vormen een motief. Vandaar dat naast de geschiedenis ook de aardrijkskunde plaats vindt op het leerplan. Opvallender, beslissender ook voor het toekomstige wereldbeeld en de toekomstige maatschappij is de ontwikkeling der natuurwetenschappen. Zelden zijn voor onze tijd geslachten zo overtuigd geweest van de revolutionerende kracht van kennis als de geleerdengeneraties van de zeventiende en achttiende eeuw. Galilei's ontdekkingen, zegt P. Barth, „versetzten die Philosophen in einen mechanistischen Rausch, der mittels der Mechanik alle Fragen der Welt zu lösen sich getraute, und zwar nicht bloß der leblosen Welt, sondern auch der lebenden“. De verering van de mechanica leidde tot verering der mathematica. Newton, geboren in het jaar dat Galilei stierf, 1642, luidde met zijn wet van de zwaartekracht een nieuw tijdperk in voor de astronomie en de fysica.

Naast mechanica, mathematica, astronomie en fysica ontwikkelen zich de wetenschappen van de levende natuur: de botanie, een der hartstochten van Rousseau en de zoölogie, daarnaast de physiologie van de mens en de anatomie. Deze laatste groep van wetenschappen bewerkt op haar beurt dat ook het tekenen meer aandacht krijgt.

Nieuwe of herontdekte, hergewaardeerde wetenschappen dringen zich als mogelijke leerstof op aan scholen en universiteiten, een uitdaging aan de suprematie van de klassieke en traditionele leerstof.

Zo kon Besse schrijven aan het slot van zijn uitgave van *De l'esprit*, dat eindigt met het hoofdstuk „De l'éducation“: „Om de betekenis van dit slothoofdstuk op de juiste waarde te schatten, moet men niet uit het oog verliezen dat het hier een der meest controversiële problemen van de achttiende eeuw betreft. Als al zijn medestanders richtte Helvétius zijn aanvallen op het opvoedings- en onderwijssysteem der Jesuïeten, onder wier orde de meeste colleges stonden, echter zonder hen te noemen. De filosofen veroordeelden het verstarde karakter van hun onderwijs dat te zeer dienstbaar was aan het Latijn en vreemd stond tegenover het leven. Zij pleitten met vuur voor de rechten van de moedertaal, als de door niets te vervangen band tussen de kinderen van hetzelfde vaderland, voertuig voor de moderne gedachten. De belangrijkste taak voor de opvoeders was de vorming van vrije burgers. Zij verlangden dat de school, volstrekt gelatiseerd, volkomen bevrijd van alle kerkelijke bevoogding, verlevendigd werd door een onderwijs aangepast aan de behoeften van de nieuwe technieken. Zij pleitten zelfs voor beroepsopleiding. Alle onderwerpen



vreemd aan het programma en aan de geest van de oude colleges, gevangenen van de feodale verhoudingen”.

We sluiten ons overzicht van de theorie van verlichtingsopvoeding en -onderwijs hier af. Een overzicht als wij gaven is vrijwel steeds misleidend. Het wekt zo licht de indruk van bewuste opbouw, van intentionele gesloten samenwerking tussen wijzgeren, beoefenaars van sociale wetenschappen, geesteswetenschappen, natuurwetenschappen en „mensenvrienden”, zoals rechtgeaarde pedagogen (behoren te) zijn. Deze indruk is onjuist: van intentionele opbouw is weinig sprake, internationaal zeker niet, nationaal sporadisch. Er is veel persoonlijk initiatief, verspreid, soms aanvankelijk onopgemerkt en daardoor laat bekend geworden, er is veel genuanceerde herhaling, alles te zamen een vrij chaotisch beeld. Onder het individuele initiatief ligt maatschappelijke en economische noodzakelijkheid als bindende bodem, die opvangt, selecteert, conserveert. Als de achttiende eeuw ten einde spoedt liggen rijke schatten aan vruchtbare denkbeelden en rijpe mogelijkheden op realisering te wachten. Daar zullen de negentiende en twintigste eeuw „de handen vol” aan hebben.

Alleen met deze reserves kan men Barth's te enthousiaste stelling aangaan: „So ist die ‚naturgemäße Pädagogik‘ ein konsequent und vielseitig ausgebildetes Gedankensystem”. „Systeem” is zij o.i. in de achttiende eeuw nog onvoldoende. Maar Froese heeft stellig gelijk als hij in *Paedagogica Europaea* I de stelling poneert en bewijst: „In allen Schulreformen und Schulgesetzen der Gegenwart wirken sich die pädagogischen Ideen der Aufklärung sowie die schulpolitischen Forderungen der französischen Revolution aus, sei es positiv oder negativ”. Wij menen, teruziende, meer positief dan negatief.