

Waardeneducatie

Actuele discussies in samenhang met gedachten over morele en esthetische vorming bij Schiller en Pestalozzi

Daan Thoomes

Schiller en het barbarendom

“Als onze tijd werkelijk verlicht is en als het vrije onderzoek werkelijk heeft bijgedragen aan het doen verdwijnen van waanideeën die lange tijd de waarheid verduisterden en de voedingsbodem vormden voor fanatisme en bedrog, waaraan ligt het dan dat wij nog steeds leven als barbaren?”, zo vroeg Friedrich Schiller zich af. Aufklärung van de mensheid is weliswaar noodzakelijk, maar kan alleen tot iets leiden wanneer tegelijkertijd de esthetische zin wordt ontwikkeld. “De weg naar het verstand moet door het hart worden geopend.” Als belangrijkste opgave voor zijn verlichte tijd zag Schiller dan ook de vorming van het gevoelsleven. De theoretische cultuur van de Aufklärung behoeft esthetische aanvulling.

In zijn verhandeling *Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen* (1795) ontwikkelde Schiller in feite een ‘theorie van de moderniteit’. Het was hem niet begonnen om kunst te produceren of om smaakoordelen te funderen, maar om het esthetische in maatschappelijke samenhang op te sporen om zodoende de voorwaarden en de mogelijkheden van het leven tijdens de moderniteit vast te stellen. Eenzijdige nadruk op het verstand is niet vruchtbaar gebleken en mogelijk kan de kunst een bemiddelende functie vervullen tussen verstand en gevoel. Schiller vervulde op deze wijze – een eeuw vóór Nietzsche - de rol van *geneesheer van de cultuur*.

Schillers afkeer van het ‘barbarendom’ en zijn wens om behalve het verstand ook het gevoel te vormen, werkten door in de vraag naar de betekenis van opvoeding in de samenleving. Gedachten over *Bildung, Kultur en Aufklärung* hingen tweehonderd jaar geleden nauw met elkaar samen. De vraag kan gesteld worden hoe opvoeding en cultuur zich nú tot elkaar verhouden en wat er nog is overgebleven van het ‘project van de moderniteit’. In onze tijd is het niet meer zozeer het uiteengroeien van verstand en gevoel als wel de algehele normvervaging waarover opvallend veel geklaagd wordt. Aan de opvoedingswetenschap wordt de vraag voorgelegd hoe dit nieuwe barbarendom kan worden tegengegaan. Volgens sommigen (inclusief de minister van onderwijs) speelt de school daarin een cruciale rol, volgens anderen kan dat niet de oplossing zijn. Intussen wordt de onderwijswereld geconfronteerd met een veelheid van opvattingen en benaderingen met betrekking tot morele educatie.

Leren van normen en waarden op school tijdens de millenniumwende

Sinds 1992, toen Ritzen (de toenmalige minister van onderwijs) de scholen herinnerde aan hun pedagogische opdracht, staat het vraagstuk van normen en waarden sterk in de belangstelling. Onderwijsgeevenden dienden zich niet alleen bezig te houden met kennisoverdracht maar ook met morele vorming. In de onderwijswereld en in de opvoedingswetenschap leidde deze eis tot hoogoplopende discussies en verzet, want: werd het onderwijs daarmee niet overvraagd? Leraren kunnen immers niet ‘even’ goedmaken wat thuis wellicht jarenlang is verwaarloosd. En fundamenteel: waaruit bestaat de taak van de school?

Voorbeelden van moreel offensief op Amerikaanse scholen konden Nederlandse onderwijsgeevenden niet inspireren. Want wat men daar onder *character education* verstaat, wekt hier doorgaans ergernis op. Veelal een leerpsychologische benadering waarin leerlingen tot een bepaald gedrag geconditioneerd worden, die met ‘vorming’ en verstandelijke

oordeelsvorming weinig van doen heeft. Sommige scholen behangen hun gangen met kreten als 'The power to win must come from within' en 'There is no I in a team'. Morele waarden worden door tienjarige leerlingen elke morgen om vijf over negen opgedreund: 'Think deeply, speak gently, laugh often, work hard, give freely, pay promptly, sing earnestly and be kind.' Goed gedrag wordt door de onderwijzeres met knikkers beloond. Al gedragen de leerlingen zich door deze aanpak weliswaar 'netjes' dan nóg blijft het de vraag of deze methode nu werkelijk bijdraagt tot *gewetensvorming*.

In datzelfde Amerika zijn gezaghebbende ontwikkelingspsychologische theorieën ontstaan (oa van Piaget en Kohlberg) volgens welke morele vorming daarentegen niet zo heel veel betekenis heeft, aangezien de morele ontwikkeling daarin gezien wordt als een zich min of meer autonoom ontwikkelend proces in samenhang met de cognitieve ontwikkeling. Vergelijkbaar met een biologisch rijpingsproces en universeel voorkomend. De schijn werd bovendien gewekt, dat hoe verstandiger en intelligenter iemand zich ontwikkelt, des te hoger zijn moraal zou zijn.

Weer terug in Nederland, wond men zich in de taalanalytische pedagogiek op over de bemoeizucht van de minister en wees men op het gevaar van indoctrineren van de leerlingen wanneer onderwijsgevenden zich daadwerkelijk gaan bezighouden met een opvoedende taak op scholen. Beter zou het zijn om de leerlingen te wijzen op de *Werthaltigkeit* van alle kennis en langs kritisch-rationele weg te leiden tot eigen meningsvorming. Bijbrengen van *waardenbesef* in plaats van vorming in een bepaalde richting. Gewezen werd bovendien op het gemis aan consensus ten aanzien van algemene waarden in de hedendaagse pluriforme samenleving.

Bijval met zijn oproep tot pedagogische vorming op school kreeg Ritzen van Lea Dasberg, voormalig lerares in het middelbaar onderwijs en emeritus hoogleraar in de historische pedagogiek. In haar 'Trouw-lezing' (*Meelopers en dwarsliggers*, in 1993) sprak zij zich uit voor een open gesprek met de leerlingen waarin de leerkracht zich opstelt als iemand die het zelf ook behoorlijk ingewikkeld vindt en met ze mee discussieert als *primus inter pares* en eerlijk durft te tonen dat hij ook onder de indruk kan komen van hun argumenten. Daarbij beklemtoont Dasberg dat het tijdens de morele vorming niet kan gaan om eenduidige gedragsregels, maar om de bewustwording van moreel relatieve keuzes ten opzichte van een absolute moraal. Het gaat niet om 'een zak met deugden die we stuk voor stuk aan een klas kunnen onderwijzen om ons zodoende te kwijten van de taak van morele opvoeding'.

In de dagelijkse onderwijspraktijk is men echter met al deze wetenschappelijke uitspraken nog niet direct geholpen bij het uitvoeren van de opdracht van de minister. Onderwijsgevenden weten als geen ander wat de resultaten zijn van normverval in de samenleving. Ze worden regelmatig geconfronteerd met agressief en ander onaangepast gedrag, terwijl tegelijkertijd van hen gevraagd wordt om aandacht te besteden aan zaken als respect, rechtvaardigheid, eerlijkheid, verantwoordelijkheidsbesef en gemeenschapszin. Boekjes over 'zedelijke vorming op school' verschijnen er in overvloed, maar het 'pedagogische klimaat' op school is daardoor nog niet zo een twee drie veranderd. Zijn er dan geen voorbeelden uit de geschiedenis van de pedagogiek waaruit iets voor onze tijd te leren valt?

De erfenis van Pestalozzi

Iemand die bewust leefde in de tijd van de Verlichting was de pedagoog Pestalozzi. Zijn werk is doortrokken van de elementen *Bildung*, *Kultur* en *Aufklärung*. Daarbij werkte hij in de praktijk vanuit een eigenzinnige protestants-christelijke geloofsovertuiging en was hij politiek gericht op een rechtvaardiger samenleving. Vanaf zijn studententijd had hij zich geëngageerd met de kansarme in de samenleving. Dat kwam vooral tot uitdrukking in zijn sociaal-

pedagogische projecten voor zwerfjongeren, (verstandelijk) gehandicapte jongeren en oorlogsveteranen. Daarnaast ontwikkelde hij een onderwijskundige methode in zijn experimenteerscholen te Burgdorf en Yverdon. Overbekend is zijn opvatting met betrekking tot de harmonische ontwikkeling van *hoofd, hart en handen*. Zelfs zó bekend dat het inmiddels niet goed meer duidelijk is wat hij daarmee precies bedoelde. Voor de door Schiller gewenste koppeling van gevoel en verstand, en voor de opgave tot morele vorming op school, kan de werkwijze van Pestalozzi wellicht nog steeds een geschikte aanzet vormen.

Mede onder invloed van Rousseau beschouwt Pestalozzi het tot de belangrijkste taak van de opvoeding en het onderwijs om de natuurlijke vermogens tot ontplooiing te laten komen. In zijn *Schwanengesang* (1826) schreef hij dat de natuurlijke vermogens aandringen op ontplooiing: het oog wil zien, het oor wil horen, de voet wil lopen en de hand wil grijpen. Evenzo wil het hart geloven en liefhebben. Het verstand wil denken. Daarbij is het de taak van de opvoeding om die natuurlijke streefkrachten de hand te reiken. Een leerkracht die dit natuurlijke streven kent, onderwijst anders dan degene die van mening is dat leerlingen alles tegen hun wil moeten krijgen opgelegd. In Pestalozzi's schoollokalen heerste een vrolijke drukte. De onderwijsgevende praat niet voortdurend op de leerlingen in, maar ontwikkelt de kennis in een leergesprek; hij luistert naar de gedachten van de kinderen; hij laat ze observeren en onderzoeken; hij gaat in op hun levensbehoeften; hij moedigt de fantasie en de creativiteit aan; hij laat toe of – beter gezegd – hij stimuleert dat niet alle kinderen hetzelfde doen, maar dat elk kind leert overeenkomstig zijn eigen ontwikkelingsniveau.

Pestalozzi deelde die vermogens in volgens de bekende uit de Oudheid stammende indeling van denken, voelen en willen (handelen). Deze grondvermogens zijn de intellectuele, zedelijke en fysieke krachten. Symbolisch weergegeven in de uitspraak *hoofd, hart en handen*. Onder *intellectuele vermogens* verstond hij alle psychische functies die leiden tot kennis van de wereld en een verstandig oordeel ('vernünftigen Urteil'). Daartoe rekende hij: de waarneming, het geheugen, voorstellingsvermogen, het denken en de taal. Moeilijker te omschrijven is het *vermogen van het hart*. Pestalozzi bedoelde daarmee niet alleen de emotionele lading van waarneming en gedachten, maar ook de zedelijke grondvermogens van liefhebben, geloven, vertrouwen, ervaren van dankbaarheid. Daarnaast het ervaren van innerlijke zin waardoor de wereld als zinvol kan worden ervaren. Aandacht voor de verwondering. Het *gebied van de hand* heeft te maken met alle praktische vaardigheden uiteenlopend van handvaardigheden tot maatschappelijke omgangsvormen. Het onderwijs heeft volgens Pestalozzi alleen dan kans van slagen als de vermogens zich in onderlinge harmonie kunnen ontwikkelen. Voor die harmonie is het nodig dat de intellectuele en manuele vermogens ondergeschikt worden gemaakt aan de emotionele vermogens, door Pestalozzi aangeduid als de vermogens die verband houden met geloof en liefde. De godsdienstige vorming staat zodoende in het centrum van het onderwijs. Het was voor Pestalozzi vanzelfsprekend dat de onderwijsgevers werkten vanuit een geloofsovertuiging.

De historicus Peter Stadler, die een tweedelige biografie over Pestalozzi heeft geschreven, merkt schertsend hierbij op dat wanneer men Pestalozzi als kind had verplicht om zijn vermogens in harmonie te ontwikkelen, wij waarschijnlijk onkundig waren gebleven van zijn werk omdat hij dan waarschijnlijk niet dat gigantische werk had geschreven. Onnatuurlijke eenzijdigheid heeft dus zijn voordelen.

De pogingen in onze tijd om de school om te vormen tot een *waardegemeenschap* zou Pestalozzi zeker toejuichen, waarbij hij vast en zeker zou beklemtonen dat godsdienstige en morele vorming niet van elkaar gescheiden kunnen worden.

Schiller en Pestalozzi

Het toeval wil dat Schiller en Pestalozzi gelijktijdig, op 26 augustus in 1792, het Franse ereburgerschap kregen toegekend door de Parijse nationale vergadering. Zowel Schiller als Pestalozzi stond echter genuanceerd tegenover het revolutionaire gebeuren in Frankrijk. Schiller dacht in zijn *ästhetische Republik* aan constitutioneel bestuur gefundeerd in mensenrechten in plaats van bestuur op basis van willekeur. Het geweld en de bestuurlijke willekeur van het gepeupel waren voor hem echter onaanvaardbaar. Door een administratieve fout kreeg hij zijn ereburgerschap overigens pas een jaar later omdat het officiële document op naam gesteld was van “Le sieur Gille” en men in Duitsland deze naam niet in verband bracht met Schiller.

Ook Pestalozzi was enigszins verlegen met zijn Franse ereburgerschap, aangezien hij wel sympathiseerde met ideeën van de Franse Revolutie en zich keerde tegen het heersende sociale onrecht (hij was altijd “parteiisch fürs Volk”), maar een uitgesproken tegenstander was van het revolutionaire geweld. Hij pleitte daarentegen voor een geleidelijke verandering. Desondanks moest hij zich in Zwitserland verdedigen tegen verdenkingen dat hij geheime betrekkingen onderhield met het vijandige Frankrijk.

Ideeën en praktijk van esthetische en morele opvoeding bleken toen ook al moeilijk met elkaar in overeenstemming te brengen.

Literatuur:

- Bahr, E. (Hrsg.) (2000). *Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen*. Stuttgart: Reclam
- Langewand, A. ‘Moralerziehung / Tugendbildung’. In: D. Benner, J. Oelkers (Hrsg.). (2004). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, pp. 660-686.
- Miedema, S. en H. Vroom (red.) (2002). *Alle onderwijs bijzonder: levensbeschouwelijke waarden in het onderwijs*. Zoetermeer: Meinema
- Miedema, S. (2000). *De comeback van God in de pedagogiek* (Waterink-lezing 2000). Amsterdam: Vrije Universiteit
- Safranski, R. (2004). *Friedrich Schiller oder Die Erfindung des Deutschen Idealismus*. München/Wien: Carl Hanser Verlag
- Stadler, P. (1988-‘93). *Pestalozzi. Geschichtliche Biographie*. Band 1: *Von der alten Ordnung zur Revolution (1746-1797)*. Band 2: *Von der Umwälzung zur Restauration: Ruhm und Rückschläge (1798-1827)*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung

Gepubliceerd in: *In de Waagschaal, tijdschrift voor theologie, cultuur en politiek*, jrg. 31, nr. 11, 2002, pp. 18-20 (herzien in 2006).