

# De relevantie van het historisch-pedagogisch onderzoek voor de pedagogische wetenschappen. Commentaar bij de discussie in het Nederlandse taalgebied.\*

M. DEPAEPE

Afdeling Historische Pedagogiek, Katholieke Universiteit, Leuven.

## Samenvatting

Onderhavig artikel bestaat uit twee delen. In een eerste gedeelte wordt de discussie uit het Nederlandse taalgebied (Nederland, Vlaanderen en Zuid-Afrika) met betrekking tot de theoretische conceptie van de historische pedagogiek chronologisch geanalyseerd. Daaruit blijkt dat de aandacht in hoofdzaak naar het probleem van de relevantie van het historisch-pedagogisch onderzoek en naar de vraag van zijn plaatsbepaling (behoort het tot de pedagogiek of tot de geschiedenis) is uitgegaan. Bij de behandeling van dit punt wordt terloops naar de gepaste onderzoeksdomeinen, -vragen en -methoden gezocht. Het tweede gedeelte laat de auteur toe zijn eigen positie binnen de grenzen van de gevoerde discussie te bepalen. Voor hem biedt het historisch-pedagogisch onderzoek een breed spectrum van mogelijkheden: met behulp van historische onderzoeksmethoden bestudeert men er het terrein van de opvoeding, en dat kan zinvol zijn, zowel wanneer naar gelang van de omstandigheden een eerder historische als een eerder pedagogische vraagstelling de richting aangeeft.

Binnen de wetenschap die de opvoeding en het onderwijs historisch pleegt te bestuderen, is sinds de jaren zestig een vrij fundamentele vernieuwing aan de gang. Het onderzoek is er toegenomen; de onderzoeksdomeinen hebben zich verruimd en de vraagstellingen zijn gewijzigd, o.m. als gevolg van een accentverlegging in de pedagogische wetenschappen zelf, de zgn. 'realistische wending' (Roth, 1962). Sommigen spreken zelfs, in navolging van Thomas S. Kuhn (Kuhn, 1970<sup>2</sup>), van een 'paradigma-wisseling' (Tenorth, 1975). Niettemin bestaat er m.b.t. de

theorie en de methodologie van de historische pedagogiek nog geen duidelijke consensus. De internationaal gevoerde discussie over de zin, de functie, de betekenis en de methode van deze discipline, getuigt daarvan<sup>1</sup>. Zowel in West-Duitsland als in de Verenigde Staten, Groot-Brittannië, de Sovjet-Unie en de D.D.R. verschijnen er regelmatig bijdragen ter zake<sup>2</sup>. Maar ook in andere Oost-<sup>3</sup> en Westeuropese landen<sup>4</sup> en verder in Canada, Australië, Nieuw-Zeeland, Indië en Japan<sup>5</sup> wijdt men theoretische reflexies aan de historische pedagogiek.

Het ligt in onze bedoeling om in een uitgebreidere context<sup>6</sup> de mondiale ontwikkeling van deze discussie, de diverse wetenschapstheoretische standpunten en de aanzetten tot de opbouw van dit wetenschapsgebied te analyseren. In het bestek van onderhavig artikel zal worden nagegaan hoe men in het Nederlandse taalgebied (Nederland, Vlaanderen en Zuid-Afrika) aan bovengenoemde discussie heeft geparticipeerd, welke de kristallisatiepunten zijn en of aan de stand van zaken eventueel nieuwe aspecten kunnen toegevoegd worden.

## 1. Overzicht van de discussie

Toen R. L. Plancke in 1950, naar aanleiding van het zestigjarig bestaan van de cursus in de 'geschiedenis der opvoedkunde' aan de Belgische universiteiten, de stand van het vak aldaar wilde weergeven en daarbij constateerde dat er nog heel wat hiaten bleven (Plancke, 1950), kon men zich in Nederland reeds over een eerste afzonderlijke, zij het summiere, publikatie betreffende de 'problematiek van een geschiedschrijving der paedagogiek' verheugen ('t Hart, 1950). Niet dat de toestand in Nederland zoveel rooskleuriger was dan in België (Brugmans, 1961) – een bibliografie van het gebied was er nog niet verschenen<sup>7</sup> – maar men kon er wel op het werk van de eminente theoreticus M.J. Langeveld voortbouwen. In zijn *Beknopte theoretische pedagogiek* had hij op de noodzaak van de historische pedagogiek gewezen. Deze studie moet de pedagoog be-

\* Lezing gehouden in het kader van de bijeenkomst van de Belgisch-Nederlandse Vereniging voor de Geschiedenis van Onderwijs en Opvoeding op 14 mei 1979 te Nijmegen.

vrijden van de veronderstelling 'dat *zijn* probleem in *deze* tijd en op *deze* plaats gerezen nu ook de problemen der pedagogiek (zouden) zijn' (Langeveld, 1946<sup>2</sup>, p.11). Al kan de historische de systematische pedagogiek met nieuwe probleemstellingen 'bevruchten' toch blijft zij aan deze laatste ondergeschikt. Volgens Langeveld moet de systematische pedagogiek immers de nodige begrippen en categorieën leveren om de diverse historische stelsels te kunnen plaatsen en interpreteren. Beide thema's, de noodzaak van de historische pedagogiek en haar verhouding tot de andere wetenschappen, vormden het uitgangspunt voor de eerste Nederlandse studie. W. A. 't Hart stelt daarin, met een duidelijke referentie naar Langeveld, dat de historische studie de probleemhorizon van de opvoeder verbreedt. Bovendien ziet hij in het historische een onmisbaar element omdat de opvoeding als cultuuroverdracht wezenlijk een historische dimensie draagt. Uit de typische affiniteit en de specifieke verhouding van de historische pedagogiek tot de politieke, economische, sociale en religieuze geschiedenis, de geschiedenistheorie, de wijsbegeerte en de vergelijkende pedagogiek, die uiteindelijk als een onderdeel van de historische wordt gepercipieerd, blijkt volgens 't Hart de specificiteit van het historisch-pedagogische onderzoek ('t Hart, 1950).

De opvatting van 't Hart, dat het pedagogische denken en handelen zich in een door het geestelijk en maatschappelijke klimaat bepaalde situatie afspeelt, werd enkele jaren later ook in Vlaanderen als argument voor de studie van de historische pedagogiek gebruikt (Nauwelaerts, 1954). Gelet op het feit dat de opvoeding geen losstaand gegeven vormt, maar dat zij als sociaal verschijnsel, door religieuze en wijsgerige ideeën en systemen beïnvloed, in het leven van de mens als cultuurwezen ingrijpt, moet men volgens M. A. Nauwelaerts vanuit algemeen-menselijk en cultureel standpunt aan historische pedagogiek doen. Voor een pedagoog is deze kennis niet alleen nuttig, zij is ook noodzakelijk. Enerzijds legt zij de relictten van het verleden in de hedendaagse pedagogiek en methodiek bloot, toont zij de continuïteit in het denken, zoals dat bijvoorbeeld met de katholieke pedagogiek het geval is, aan en betekent zij een daad van piëteit t.o.v. het verleden. Anderzijds is zij een les in wijsheid, relativiteit, bescheidenheid, liefde, eerbied en enthousiasme: 'Historia magistra vitae' (Nauwelaerts, 1954, p. 106).

Dergelijke opvattingen waren niet nieuw; wel werden ze voor de eerste keer systematisch in één artikel gebundeld. Zowel in Vlaanderen als in Nederland hadden de pioniers van de (katholieke) pedagogiek analoge ideeën rondgespreid. Zonder een ex-

haustieve behandeling te beogen, verwijzen wij in dat verband naar S. Rombouts (Rombouts, 1952<sup>5</sup>), A. De Hovre en A. De Coene (Coene, De, 1969<sup>5</sup>) en in het spoor daarvan C. De Keyser (Keyser, De, 1969<sup>5</sup>), R. Windey en anderen (Windey e.a., 1965<sup>4</sup>), die allen de thesis dat de geschiedenis een bewaarder en een leermeesteres is, op de een of andere manier parafraseren. Hun geschriften leunen in dit opzicht sterk bij de klassieke Duitse, als 'geisteswissenschaftliche Kulturgeschichte' opgevatte 'Ideengeschichte der Pädagogik' aan<sup>8</sup>. Zelfs de door Langeveld in 1959 weer opgenomen discussie over de verhouding tussen systeem en historie in de opvoedkunde (Langeveld, 1959) is uiteindelijk van Duitse origine. Zoals bekend, zagen Herbart, Stoy, Rein, Rosenkranz, Thaulow en anderen in de historische een soort aanvulling, annex of concretisering van de logisch daaraan voorafgaande systematische pedagogiek. Schleiermacher, Willmannen Dilthey daarentegen achtten het historische voor een systematisering en fundering van de pedagogiek eerder onontbeerlijk (Nicocin, 1970). Langeveld opteerde dus, door in deze kwestie de logische prioriteit van de systematische pedagogiek te benadrukken, voor het eerste standpunt, al blijft zijn stellingname, evenals die van Willmann (Willmann, 1906<sup>2</sup>) bijvoorbeeld<sup>9</sup> tamelijk genuanceerd: 'Met een voorlopige, een mijnentwege vage vraag, maar met een vraag, die bindendringt in het wezen der opvoeding, gaat men op pad en in een uitwisseling met de historie keert men rijper, rijker, bepaalder en veelzijdiger vragend weer terug' (Langeveld, 1959, p.12). De historische pedagogiek bezit in deze opstelling t.a.v. de systematische een dienende, m.n. een verhelderende en toelichtende functie.

I. Van der Velde heeft tegenover een dergelijke conceptie zijn ongenoegen geuit. Voor hem moet aan het historische onderzoek in de pedagogische wetenschappen een eigen zin en betekenis worden toegekend, nl. 'de bevrediging vervat in het kennen en begrijpen van wat zich in de historie in een der meest essentiële functies van het mensenleven heeft afgespeeld: het opvoeden en onderwijzen van kinderen' (Velde, Van der, 1966, p. 305). Al is het niet zonder meer duidelijk wat dat precies mag inhouden en hoe dat moet gerealiseerd worden, toch verwacht hij van betrekkelijk autonoom onderzoek meer dan van Langevelds aanpak. Laatstgenoemde stelt zich immers vragen die voor Van der Velde tot een weinig aantrekkelijke werkmethode leiden. Meer heil ziet deze in het door hem geponeerde en geïllustreerde onderzoeksmodel, dat evenwel niet van bepaalde inconsequenties is vrij te pleiten.

Uit de reactie van N. F. Noordam valt op te ma-

ken dat hij in het debat tussen Langeveld en Van der Velde een soort tussenpositie wenst in te nemen. Enerzijds acht ook hij het de functie van de historische pedagogiek om de pedagogiek als dusdanig op de een of andere manier van dienst te zijn, maar anderzijds vindt hij de bezorgdheid van Van der Velde evenzeer op haar plaats. De historische pedagogiek 'kan diensten verrichten, maar ze mag geen gediensdige worden... Ze is namelijk niet slechts ancilla paedagogiae, maar naar mijn overtuiging ook leermeesteres van de pedagogiek, waarvan ze het ontstaan en het bestaan tracht te belichten. Bij dit laatste verloochent ze niet haar verband met de cultuurgeschiedenis, terwijl ze de laatste tijd haar verbondenheid met de sociale geschiedenis sterker gaat beseffen' (Noordam, 1966, p.548).

Al was deze laatste gedachte een juiste anticipatie op de toekomstige ontwikkeling, toch werd er voorlopig niet meer aandacht aan besteed. De vraag welke verhouding er tussen historici en pedagogen moet bestaan, bleef de aandacht opeisen. Noordam beschuldigde de pedagogen ervan dat zij o.m. als gevolg van hun gebrekkig historisch besef en denken, het verleden veelal onhistorisch benaderen. De pedagogen zowel als de historici moeten hun historisch denken verfijnen, al heeft de laatste groep volgens deze auteur ter zake reeds aardig wat materiaal afgeleverd.

In Zuid-Afrika werd de discussie met belangstelling gevolgd. J. J. Pienaar publiceerde in 1967 een kort artikel, waarin hij o.m. naar de oorzaken van de miskening van de historische pedagogiek peilt (Pienaar, 1967). Evenals Noordam constateert hij bij de beoefenaars van die discipline een gebrek aan historische methode, wat haar minder gunstige positie helpt verklaren. Niettemin kiest hij in 'die actuele vraag' of de historische pedagogiek een deeldiscipline van de pedagogiek of van de geschiedenis zijn moet, resoluut de kant van de pedagogen. Historische pedagogiek is volgens hem iets meer en iets anders dan de geschiedenis van opvoedkundige aangelegenheden. Zij moet naast de sociologie, de psychologie en de filosofie als een evenwaardige pedagogische hulpwetenschap worden opgevat. Hij is er immers van overtuigd dat het pedagogische niet van het historische kan losgedacht worden, dat de pedagogische situatie in wezen een historische situatie is, die steeds mede vanuit het verleden moet geconcipieerd worden. De opvoeder wordt immers altijd met een kind op weg naar de volwassenheid geconfronteerd. Bovendien is dit kind geen onbeschreven blad. Het draagt zijn eigen levenshistorie met zich. Deze geschiedenis releveert belangrijke kennis voor de opvoedingstaak. Men heeft zich in het verleden al

te zeer op het historische blind gestaard, zonder daaruit evenwel de nodige pedagogische consequenties te trekken.

Een zelfde redenering treft men bij F. J. Potgieter (Potgieter, 1967 a en b) aan. Hoewel de historische pedagogiek het tot haar taak rekent inzicht te geven in de groei naar het heden, heeft deze wetenschaps-tak het niveau van de antiquarische geschiedschrijving niet overschreden. De aansluiting met het pedagogische moet volgens hem evenzeer uitkomst brengen. Hij pleit voor een pedagogische evaluatie van het verleden aan de hand van de fenomenologische methode. Dit kan best gebeuren door middel van een thematische studie van de steeds terugkerende pedagogische problemen, een aanpak die hij overigens in diverse studies heeft geïllustreerd. Zo probeert Potgieter bijvoorbeeld uit de behandeling van de opvoedingsdoelen in verschillende historische perioden en culturen pedagogisch relevante doelstellingen voor het heden te distilleren (Potgieter, 1959 en 1970). Ook hier is de theoretische achtergrond de overtuiging dat het historische een essentiële dimensie van het pedagogische verschijnsel vormt. Uit een existentieel-fenomenologische 'Daseins-analyse' moet immers blijken dat wij historisch zowel als pedagogisch in de wereld zijn.

Geheel in dezelfde lijn denkt ook de Zuid-Afrikaan I. S. J. Venter. In enkele preliminaire beschouwingen uit 1969 zette deze auteur zijn basisconceptie uiteen. De pedagogiek dient volgens hem een autonome wetenschap te zijn, die vanuit het empirisch feit van de pedagogische situatie uitgaat. Dit feit moet fenomenologisch beschreven en geanalyseerd worden. De geschiedenis van de opvoeding kan voor de pedagogische wetenschap maar constructief worden in zoverre zij als *historische pedagogiek* de pedagogische situatie historisch beschrijft, analyseert en interpreteert. Zolang zij zich bezig houdt 'with the furnishing of historical actualities of a more or less educational nature, it cannot be regarded as an integral part of pedagogy' (Venter, 1969a, p. 16). Sedert de jaren vijftig viel er volgens Venter trouwens een hernieuwde belangstelling voor de historische opvoedkunde als deeldiscipline van de pedagogiek waar te nemen. Zij uitte zich o.m. in de publikatie van talrijke monografieën en vaktijdschriften en in een herbezinning betreffende de aard en het wezen van het vak (Venter, 1969b).

In Zuid-Afrika heerste blijkbaar reeds vóór 1970 een duidelijke eensgezindheid m.b.t. de plaats die men aan de historische pedagogiek moet toekennen. Samengevat zien de geciteerde auteurs het allemaal min of meer als de taak van de theoretische pedagogie om via een fenomenologische benadering de



eigenheid van het pedagogische en de pedagogische norm op te stellen<sup>10</sup>. Daarbij moet de historische pedagogiek zich als deeldiscipline dienstig maken door het historisch karakter van de opvoedingssituatie bloot te leggen en er aldus een juiste interpretatie aan te geven.

In Nederland daarentegen was de discussie nog lang niet afgerond. N.a.v. zijn ambtsaanvaarding aan de universiteit van Amsterdam wees Noordam erop dat de historische pedagogiek noch uitsluitend tot de geschiedenis noch uitsluitend tot de pedagogiek behoort (Noordam, 1968-69). Hij herhaalde dat de historische pedagogiek niet slechts 'ancilla paedagogiae' is, maar ook leermeesteres van de pedagogiek. 'Wil ze nu dit magister zijn breed opvatten, dan zal ze zich derhalve niet uitsluitend mogen bepalen tot de vragen, die haar vanuit het specifieke vakgebied der pedagogiek worden gesteld, maar ook zelfstandig te werk gaan en zich oriënteren naar andere moderne en historische disciplines. Om deze reden lijkt het me niet van principieel belang', aldus Noordam, 'te beslissen waar de historische pedagogiek thuishoort. De hoofdzaak is hoe een bepaald onderzoeker, een historicus met pedagogische of een pedagoog met historische belangstelling zijn taak opvat'. Enerzijds moet men volgens Noordam niet denken dat de geschiedenis wetten zou openbaren die direct toepasbaar zijn en anderzijds moet men in de historisch-pedagoog geen 'conservator van een rariteitenkabinet' (Noordam, 1968-69, p. 92-93) zien. De geschiedenis is een ontmoetingsveld en de zin ervan bestaat in het materiaal dat ze ons verschaft om er over na te denken en om er ons aan te vormen. Dat geldt mutatis mutandis ook voor de historische pedagogiek. Haar betekenis ligt hierin dat zij ons 'met exempels en verhalen' nuttige levenswijsheid biedt, waardoor wij in staat worden klaarder te diagnosticeren, de dingen in een objectiever licht te zien en bepaalde zaken te relativieren (Noordam, 1976<sup>3</sup>). Uiteraard bezit dit uitgangspunt inhoudelijke zowel als methodologische implicaties voor de opbouw van het vak. Veel meer dan vroeger zal bij de sociale geschiedenis moeten worden aangeleund; grote-figures-geschiedenis biedt niet langer een geldig alternatief<sup>11</sup>.

Ook Stephan Strasser waagde zich in 1969 aan een opstel over de zin van de geschiedenis der opvoeding (Strasser, 1969). De vraag of historische pedagogiek geschiedenis dan wel pedagogiek behoeft te zijn, wordt door hem ter zijde gelaten. Met Nietzsche, wiens geschrift 'Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben' hij tot leidraad neemt, vraagt Strasser zich af of de beoefening van de geschiedenis het geestelijk leven van de mens überhaupt kan be-

vorderen, te meer daar sommigen onder invloed van wat hij het 'empiricisme' (Strasser, 1965 en 1976) noemt de historische pedagogiek als een overbodige luxe gaan bestempelen. In eerste instantie onderscheidt hij in navolging van Nietzsche de zgn. monumentale geschiedenis. Zij kan aan de actieve mens voorbeelden aanbieden. De pedagoog zou zich bijvoorbeeld door een Comenius, een Pestalozzi, een Don Bosco, enz... kunnen laten inspireren. Maar hier sluipt steeds het spookbeeld van de 'mythische fictie' of de ontarding in een eenzijdige mythologisering rond. Bovendien kan men vanuit ethisch standpunt het verleden bezwaarlijk tot norm stellen, want daarmee zou men, steeds volgens Strasser, nieuwe prestaties in de kiem smoren. De antiquarische historiografie, Nietzsches tweede mogelijkheid van geschiedenisbeoefening, die het verleden piëteits- en liefdevol wil bewaren, kan daarentegen een gedeeltelijk correctief vormen. Zolang zij niet verwordt tot idealisering van het verleden, tot innovatorisch immobilisme en pedagogisch conservatisme, heeft zij tot taak de innigheid, de liefde, de aanhanlijkheid en de erkentelijkheid t.o.v. ons opvoedkundig verleden te stimuleren. De derde vorm van geschiedschrijving, op haar beurt correctief tegenover de tweede, is de kritische, nl. die geschiedenis die het verleden durft te beoordelen en te veroordelen, die durft te ontbinden en te verbreken, die durft los te komen van de traditie. Al is zij een noodzakelijke trap in de vooruitgang, toch opent zij de poort voor eenzijdigheid en miskenning van continuïteit. Volgens Strasser is er echter ook nog een vierde, levensbevorderlijke categorie, die Nietzsche niet heeft opgemerkt: de relativiserende historiografie. Strasser ziet in deze 'relativerende' geschiedenis het kenmerk van de wijze mens, die, zonder in relativisme te vervallen, twee tegenovergestelde standpunten kan begrijpen (Strasser, 1969).

Op Strassers betoog werd, wellicht omdat het de vraag naar de plaatsbepaling van de historische pedagogiek buiten beschouwing liet, niet gereageerd. N. L. Dodde, wiens interesse voor dezelfde problematiek omstreeks 1970 werd gewekt (Dodde, 1970), kwam wel op deze kwestie terug. Volgens hem moet de vrij sterke verwaarlozing van dit wetenschapsgebied in Nederland bepaald als onverstandig en onjuist bestempeld worden. Ze vermindert immers niet alleen de kansen om op het verleden voort te bouwen, om bepaalde verhelderende inzichten en oplossingsmogelijkheden voor het heden op te doen, om bepaalde probleemstellingen in hun betrekkelijkheid te zien, maar ze getuigt bovendien van het 'hedonisme', 'pragmatisme' en 'empiricisme' waaraan onze tijd ten prooi is gevallen. De geringe

vordering is volgens dezelfde auteur evenwel eerder aan de onduidelijke plaatsbepaling van het vak dan aan de ongeïnteresseerdheid ervoor te wijten. Sommige historici als Boyd (Boyd, 1975<sup>11</sup>) bijvoorbeeld, begrijpen het als geschiedenis, anderen, waarbij Dodde zich aansluit, willen haar onder het hoofd pedagogiek plaatsen. Een eclectische visie, waarbij het vak zich op de grens tussen geschiedenis en opvoedkunde bevindt en aldus gedeeltelijk als geschiedenis en gedeeltelijk als opvoedkunde kan gecategoriseerd worden, acht Dodde niet goed mogelijk. Deze 'eclectische habitus', die men volgens Dodde o.m. bij Noordam aantreft, leidt 'klaarblijkelijk' – een klaarblijkelijkheid waaraan op zijn minst kan getwijfeld worden – tot één van de twee eerder genoemde standpunten: 'Door Noordam wordt de geschiedenis van opvoeding en onderwijs als historie beschouwd' (Dodde, 1970). En dat lijkt voor Dodde geen valide uitgangspunt. Volgens hem moet de 'geschiedenis (sic) van opvoeding en onderwijs als een essentieel bestanddeel van de opvoedkunde (beschouwd worden)'. Haar uitgangspunt moet in de opvoedingsrelatie liggen. Uit die theoretische standpuntbepaling vloeit logischerwijze een herstructurering van de onderzoeksdomeinen voort.

De draad in de discussie over de taak en de functie van de historische pedagogiek werd in datzelfde jaar ook door U. J. Rijpma-Boersma opgenomen. Zij betreurt het dat de polemiek ter zake in Nederland is blijven steken, want er 'zat een duidelijke climax in naar de kern van de zaak toe' (Rijpma-Boersma, 1970, p. 85). Aan de hand van Brezinka's 'herverkauling' en 'omschakeling' naar de 'Historiographie der Erziehung' (Brezinka, 1975<sup>3</sup> en 1978) wil zij nagaan in hoeverre er sprake kan zijn van een nieuwe exploratie van het omstreden terrein. Zij merkt evenwel op, dat Brezinka de kernvraag, of historische pedagogiek nu geschiedenis of pedagogiek is, ontloopt door te stellen dat men zich in deze wetenschap zowel van de historische methode als van het pedagogische begrippenapparaat moet kunnen bedienen. Brezinka wordt door haar als 'gids bij nieuwe verkenningen gewogen en te licht bevonden' (Rijpma-Boersma, 1970, p. 86). Wij vragen ons echter wel af of het grote aantal verwijzingen naar Brezinka in de internationale literatuur eigenlijk juist niet het omgekeerde illustreert. Wat er ook van zij, Rijpma-Boersma acht het wetenschappelijk vruchtbaarder te spreken van agologisch-historisch onderzoek op de diverse agologische terreinen i.p.v. de 'Historiographie der Erziehung' als apart deelgebied te onderscheiden. De verruiming tot de andragogiek is voor ons een winstpunt, vooral in vergelijking met de eerder gedefinieerde pedagogische relatie, nl. de

verhouding opvoeder-opvoedeling, die volgens Pienaar en de andere Zuidafrikanen het uitgangspunt voor historisch-pedagogisch onderzoek moet zijn. Samengevat is het haar 'naast de analyse en de diagnose van opvoedingssituaties, leerproblemen en relatiestoornissen, actualiter' om 'de analyse van agologisch denken en handelen in bepaalde tijdsgewrichten als facet van agologische wetenschap met relevantie voor heden en toekomst te doen'. Het bewandelen van deze nieuwe wegen heeft uiteraard ook methodologische consequenties. Zo zal bijvoorbeeld de aandacht naar de ontginning van nieuw bronnenmateriaal moeten uitgaan.

H. C. de Wolf was omstreeks hetzelfde tijdstip eveneens met de methodologie van het historisch-opvoedkundig onderzoek begaan (Wolf, De, 1971a). Volgens hem ligt de werkelijke bedreiging van de historische pedagogiek in Nederland niet zo zeer in de onzekerheid over haar zin en haar betekenis, maar in het feit 'dat niemand in Nederland bereid én in staat is gedurende jaren methodisch onderzoek te doen dat kan uitmonden in één of meer publikaties waarin de zinvolheid van de historische pedagogiek gedemonstreerd wordt' (Wolf, De, 1971b, p. 276). Een dergelijke demonstratie van de 'levensvatbaarheid' van het historisch-pedagogisch onderzoek wordt volgens hem o.a. in het Werk van De Vroede (Vroede, De, 1970) en Musgrave (Musgrave, 1970) geboden. Men zou er trouwens in Nederland, vooraleer zich in een vrij kortzichtige academische discussie over de zin en de betekenis van de historische pedagogiek te storten, goed aan doen zich van de achterstand op het buitenland te vergewissen. Met het oog op het verkleinen van de achterstand zal in de eerste plaats moeten gewerkt, en niet gediscussieerd worden. Historische pedagogiek is volgens De Wolf het belichten van pedagogische problemen 'met historische methoden, in de overtuiging dat de actualiteit mede bepaald wordt door het verleden' (Wolf, De, 1971b, p. 274). Verder voelt hij geen behoefte om over dit uitgangspunt te discussiëren. Het geschetste kader biedt ruimte genoeg en wie er in moet werken, de historicus of de pedagoog of een andere menswetenschapper, doet er, zoals Noordam zegt, niet zoveel toe. Er is voor De Wolf genoeg materiaal dat in de archieven op bewerking ligt te wachten. De poging van Dodde om de historische pedagogiek t.o.v. de geschiedenis af te bakken, wordt in een scherpe kritiek als onvruchtbaar van de hand gewezen (Wolf, De, 1971b). Het historisch-pedagogisch onderzoek heeft voor De Wolf veel meer behoefte aan een degelijke methodologische handleiding (Wolf, De, 1971a). Wanneer de historische methoden met de nodige perfectie worden

aangewend, dan zullen de 'feiten' eerder dan de 'meningen' onderzocht worden (Wolf, De, 1973) en zal de 'grote denkers'-geschiedenis in onbruik raken (Wolf, De, 1976).

Dodde zelf bleef evenwel bij zijn overtuiging dat 'de historische pedagogiek... een onderdeel van de pedagogische wetenschappen (vormt), dat tot opdracht heeft duidelijk te maken hoe in vroeger tijden over het pedagogisch verschijnsel gedacht en hoe in vroeger tijden opgevoed en onderwezen werd' (Dodde, 1971). Evenals in de vergelijkende mogen in de historische pedagogiek economische, sociale en culturele vraagstukken slechts gesteld worden in zoverre zij binnen een opvoedkundig en/of onderwijskundig raam kunnen geplaatst worden.

Ook Pienaar, die in 1972 op pad wenste te gaan na 'n fundering van de historische pedagogiek', versterkte zich in de overtuiging dat historische pedagogiek een duidelijke deeldiscipline van de pedagogische wetenschappen is. Meer nog: 'alleen die pedagogieker met historische interesse' komt voor deze discipline in aanmerking omdat slechts hij alleen 'ten volle onderlê is in die denkproblematiek soos wat dit hom vandag in die pedagogiekdenke ... manifesteer' (Pienaar, 1972, p. 282). Zoals Dodde, die volgens hem nog niet ver genoeg was gegaan, wil Pienaar een einde maken aan de nefaste gevolgen van de dubieuze tweeslachtigheid waaraan de historische pedagogiek als gevolg van het 'eclectisme' à la Noordam en De Wolf lijdt. De historische pedagoog kan t.a.v. het heden en de toekomst een 'relative-rende en korrektiverende aksie' uitoefenen. Het moet duidelijk zijn, zoals de existentiële fenomenologie trouwens heeft aangetoond (Luijpen, 1971<sup>2</sup> en 1973), dat het verleden, het heden en de toekomst in elk existentieel belevingsmoment tegelijk aanwezig zijn. De historische pedagoog zal bijgevolg niet enkel de chronologische tijd maar ook de Daseins- of existentiële tijd in zijn onderzoek moeten betrekken. Echte historische pedagogiek is immers de pedagogische bevraging van het verleden. Daarom zal het onderzoek in drie trappen gebeuren. Eerst moet door middel van de historische methode het verleden gereconstrueerd worden, vervolgens moet het verleden aan de hand van de fenomenologische methode pedagogisch bevroegd worden in de hoop daaruit essentie-onthullende, pedagogisch relevante antwoorden te kunnen trekken om ten slotte bij een universele en algemeen-geldende pedagogia perennis uit te komen (Pienaar, 1972).

Op het artikel van Pienaar is er enige reactie gekomen. Vooreerst waren er de kanttekeningen van Noordam (Noordam, 1973). Deze twijfelt o.i. terecht aan de mogelijkheid van een pedagogia perennis en

is sceptisch tegenover de bewering dat een pedagoog beter historisch-pedagogisch onderzoek zou kunnen verrichten dan een historicus. Voor hem blijkt het andermaal een uitgemaakte zaak dat dit er niet zoveel toe doet; alleen het onderzoeksresultaat is van belang, of het nu door een pedagoog of een historicus wordt afgeleverd.

De Wolf van zijn kant merkte op dat Pienaar er nog steeds van uitgaat als zou er m.b.t. wetenschaps-theoretisch statuut van de pedagogiek geen betwisting bestaan. Toch is het voor iedereen die enigszins met de pedagogiek vertrouwd is, duidelijk, dat uit de geesteswetenschappelijke pedagogiek twee nogal aan elkaar tegengestelde zijtakken ontkomen zijn: de empirisch-analytische en de maatschappij-kritische richting. Van de historische pedagogiek verwachten dat zij uitsluitend verheldering zou geven in actuele vragen, is nogal erg inperkend, wanneer men bedenkt dat zij binnen een maatschappij-kritisch opgevatte wetenschapsvisie ook een ontmaskerende (ent-ideologisierende) taak kan hebben (Wolf, De, 1973).

Het lijkt in elk geval een waardevolle gedachte, de wederkerige relatie tussen het maatschappelijke en het pedagogische te beklemtonen. Zoals Lea Dasberg stelde, is zowel de praktijk als de theorie van de opvoeding afhankelijk van economische, politieke en sociale factoren, terwijl het opvoeden zelf verder strekt dan het vormen van kinderen alleen; het is naar haar zeggen ook gedeeltelijk het vormen van de maatschappij (Dasberg, s.d.).

Al ziet het er naar uit dat dergelijke ideeën ook in Zuid-Afrika ingang zullen vinden (Venter, 1976), toch wordt er daar vooralsnog niet veel meer dan een lippendienst aan besteed. In Venters tamelijk recente poging om de historische pedagogiek te funderen valt vooral de aansluiting bij de vroegere Zuid-afrikaanse traditie op. Ook voor hem ligt het uitgangspunt van de historische pedagogiek in het pedagogische fenomeen (de relatie opvoeder-opvoeding) met haar historische dimensie. Historische pedagogiek is dan eveneens 'n vertakking van die opvoedkunde en nie van die algemene geschiedenis nie' (Venter, 1976, p. 43). Om de zin van die discipline kracht bij te zetten wordt eens te meer een beroep gedaan op de filosofie van Martin Heidegger. In termen van Heidegger is de eigenlijke dimensie van de tijdelijkheid gelegen in de opvoedingstoekomst. Opvoedingstoekomst heeft men evenwel slechts vanuit een bepaald opvoedingsverleden. De mens kan bijgevolg pas toekomstgericht zijn in zoverre hij geweest is.

In België, waar het heet dat 'de door Robert Plancke in 1950 geplante boom rijke vruchten heeft afgeworpen' (Clerck, De, 1971-72, p. 214), schijnt de



verruiming naar het sociale toe te zijn doorgebroken (Vroede, De, 1978a en Clerck, De 1978). Vooral onder impuls van M. De Vroede is naar aansluiting met de actuele tendensen in het buitenlandse onderzoek gezocht (Vroede, De, 1978b). Centraal staat er de evolutie van de traditionele geschiedenis van de pedagogische theorie en de folkloristische schoolgeschiedenis naar een meer sociaal-historische analyse van opvoeding en onderwijs. Voorts is er in een aantekening de aandacht op getrokken dat 'de' historische pedagogiek geen monolithisch gegeven is, maar dat zij binnen de diverse methodologische en wetenschapstheoretische standpunten telkens een ander gezicht krijgt (Depaape, 1978).

Ook in Nederland wil men dezelfde weg bewandelen. L. Dasberg, J. W. G. Jansing (Dasberg en Jansing, 1978) en M. du Bois-Reymond (Bois du, Reymond 1979) hebben nog niet zo lang geleden op de maatschappelijke relevantie van historisch-pedagogische kennis gewezen. Du Bois-Reymond pleit overigens voor een brede interdisciplinaire samenwerking tussen onderwijssociologen, historisch-pedagogen, sociaal-economen, enz. Bovendien is er vanuit historisch-psychologische hoek interesse gezeten voor de studie van het menselijk gedrag op lange termijn (Peeters, 1975 en 1978). Psychologie, sociologie en (ped)agogiek worden volgens H. F. M. Peeters door een 'kortademigheid' gekenmerkt. Bij hun onderzoek van het menselijk gedrag overschrijden zij de eigen tijd niet of nauwelijks. Deze kortademigheid heeft uiteraard consequenties voor de visie op het bestudeerde object en voor de constructie van de begrippen, theorieën en methoden waarmee men dat object onderzoekt. Het gevaar is voor Peeters verre van denkbeeldig dat de tijdstroom van de geschiedenis tot het hier en nu wordt versmald, dat het zicht op de historiciteit van de mens, op de veranderlijkheid en veranderbaarheid van zijn gedrag wordt ontnomen en dat de mogelijkheid om het specifieke van de eigen tijd van het universele van de 'hele tijd' te onderscheiden teniet wordt gedaan. In zijn boek pleit hij er voor, het onderzoek van het menselijk gedrag op de lange termijn uit te breiden, waarbij het duidelijk moet worden hoezeer historische sociologie, historische psychologie, historische (ped)agogiek, psychologische geschiedenis en mentaliteitsgeschiedenis elkaar overlappen. Ze delen immers vaak dezelfde onderzoeksthema's, onderzoeksobjecten en problematieken, theorieën en methoden. Terwille van deze gemeenschappelijkheid worden zij door de auteur met de verzamelnaam 'historische gedragswetenschap' aangeduid, al ligt het geenzins in zijn bedoeling om al die disciplines op te heffen en door een integrale

wetenschap te vervangen. Wel wijst hij erop dat 'wie afstand neemt en zich wat "meer tijd" gunt', misschien ook beter zal zien 'dat vele getrokken lijnen (tussen de wetenschappen) niet zozeer karakteristiek zijn voor de werkelijkheid die men zegt te bestuderen als wel van de beleden vakkenindeling' (Peeters, 1978, p. 70).

Met deze waarschuwing gewapend, willen wij nu aan de gevoerde discussie enkele persoonlijke bedenkingen toevoegen.

## 2. Kristallisatiepunten uit de discussie - enkele persoonlijke bedenkingen

In het voorgaande chronologisch overzicht van de diverse standpunten hebben wij ons zoveel mogelijk van commentaar onthouden, ten einde de objectieve weergave zoveel mogelijk te vrijwaren. Deze tweede paragraaf moet ons toelaten onze houding t.o.v. de kristallisatiepunten in de discussie nader te bepalen.

### 2.1 Is het historisch-pedagogisch onderzoek nuttig en noodzakelijk?

'Wanneer men de historiciteit van mensen en hun gedrag erkent, behoeft de vraag naar de relevantie van een historische gedragswetenschap niet als vraag te worden gesteld. Als mensen historische wezens zijn en als hun gedrag zich afspeelt in de tijd moeten wetenschappen (zoals de pedagogiek), wier object menselijk gedrag is, zich ook op wetenschappelijke wijze bezig houden met die historiciteit' (Peeters, 1978, p. 77). Met deze woorden begint Peeters zijn hoofdstuk 'over de relevantie van de studie van menselijk gedrag op lange termijn'. Hij voegt er zelfs aan toe dat alles daarmee gezegd zou kunnen zijn. Niettemin acht hij het verstandiger een aantal impliciete veronderstellingen te expliciteren.

Dergelijke impliciete veronderstellingen hangen uiteraard nauw samen met de wetenschapstheoretische visie die men over de geschiedenis huldigt (Vermeulen, 1976) en met het mens- en wereldbeeld dat door de wetenschapper wordt aangekleefd. De Zuidafrikaanse historisch-pedagogen gingen uit van de existentieel-fenomenologische gedachte dat de existentie zonder de verwijzing naar een toekomst geen werkelijkheid is, maar evenmin bestaat zonder het vasthouden aan het verleden; dat er m.a.w. geen heden is zonder intrinsieke verwijzing naar verleden en toekomst (Heidegger, 1963<sup>10</sup>). Zonder a priori bij de één of andere richting aan te sluiten, moet het voor de opvoeder duidelijk zijn dat, naar het woord van Buber, 'ieder kind met een gegeven, "historisch" ontstane, dat wil zeggen uit de volheid van de

geslachten overgeërfd aanleg en in een gegeven "historisch" ontstane, dus uit de volheid van het geschiedenisverloop voortgekomen situatie geboren wordt' (Buber, 1970, p. 9). Het gezond verstand dwingt ons derhalve de historische dimensie van ons mens-zijn te erkennen en ze, evenals de sociale en de politieke, in ons onderwijs en onze opvoeding mee te betrekken, iets wat tot op heden weliswaar onvoldoende is gebeurd (Dondeyne, 1976). Concreet betekent dat dat de opvoeder oog zal hebben voor het historische en dat de wetenschappelijke pedagoog het historische in zijn onderzoek over de opvoeding zal betrekken.

Daardoor kan de pedagoog inderdaad zijn probleemhorizon verruimen (Langeveld en 't Hart), het zgn. 'hodiecentrisme', of de 'kortademigheid' waaraan de tegenwoordige gedragswetenschappers lijden, teniet doen (Peeters)<sup>12</sup>; relativiserend (Nauwelaerts, Noordam, Strasser e.a.) en corrigerend (Pienaar) de problemen in een verhelderend daglicht (Dodde, Peeters) stellen en dus ook beter diagnostiseren (Rijpma-Boersma); de continuïteit in het pedagogische denken en handelen constateren (Nauwelaerts); tot de noodzaak van kritiek (Strasser) en verandering (Peeters) besluiten; uit de spiegel van menselijke mogelijkheden (Peeters) nuttige exemplen (Noordam) en inspiratie (Strasser) voor het heden opdoen. Bovendien biedt de geschiedenis de mogelijkheid het formele spel van de maatschappelijke krachten na te gaan, om aldus hypothesen voor een pedagogische theorie aan te brengen (Brezinka, ook Langeveld) en de relatie van de opvoeding met de maatschappij in het oog te vatten, iets wat in andere pedagogische wetenschappen maar al te vaak verwaarloosd wordt. Inzoverre bewijst de discipline ongetwijfeld haar nut. Maar wij vinden ze ook op zich noodzakelijk omdat zonder haar de toegang tot een stuk van de werkelijkheid, nl. het historische, a priori aan de wetenschapper wordt ontzegd. Geen enkele echt wetenschappelijke houding kan een dergelijke reductie van het studieobject verantwoorden. Is de steeds weerkerende vraag naar de 'zin' en het 'nut' van de historisch-pedagogische discipline trouwens niet de uitdrukking van het eigentijds pragmatisme (cfr. o.m. Pienaar, Strasser) dat ook in de pedagogische wetenschappen is binnengeslopen? En is het juist niet één van de taken van de historische pedagogiek om als wetenschapsgeschiedenis dergelijke tendensen bloot te leggen en tegen eenzijdige uitwassen te waarschuwen (Beales, 1971)? De vraag hoeveel tijd en energie er binnen het kader van de pedagogische wetenschappen aan de historische pedagogiek dient te worden besteed, laten wij hier buiten beschouwing. Het volstaat erop te wijzen dat

het historische een zinvolle ingang biedt en dat er als dusdanig ook aandacht aan moet worden geschonken.

## 2.2 Plaats, methode en opbouw van de historische pedagogiek

Uit de analyse van de discussie blijkt dat het knelpunt vooral in de plaatsaanwijzing van de historische pedagogiek is gelegen. Enerzijds zijn er onderzoekers die, in het spoor van Langeveld, het vak voornamelijk als een deeldiscipline van de pedagogiek opvatten (Dodde, de Zuidafrikanen), en anderzijds zijn er wetenschappers die ook de relatie met de geschiedenis willen beklemtonen (Noordam).

De Wolf wil een uitweg voor deze impasse vinden door het debat op te schorten. Daar is zeker iets voor te zeggen. Vooral omdat de controverse niet alleen op het vak, maar ook op de persoon die het werk dient te verrichten, werd toegespitst. Het is inderdaad van secundair belang of het onderzoek door pedagogen of door historici gebeurt; als er maar degelijk onderzoek plaats heeft. De Vroede heeft dat overigens in talrijke publikaties daadwerkelijk bevestigd. Illustratief is bijvoorbeeld ook het feit dat men onder zijn medewerkers zowel historici als pedagogen aantreft<sup>13</sup>.

Ongetwijfeld heeft De Wolf ook gelijk wanneer hij tegen een 'hokjes-geest' waarschuwt. Vele grenzen tussen de wetenschap zijn immers nogal arbitrair, eerder vanuit een 'beleden vakken-indeling' (Peeters) dan vanuit de werkelijkheid gegroeid. De problemen uit de werkelijkheid, zeker in onze moderne maatschappij, vertonen zeer vele aspecten die doorgaans de grenzen van één vakgebied overschrijden. De tendens om de bestudeerde onderwerpen in de gedragswetenschappen 'pluri-disciplinair' te benaderen<sup>14</sup>, verdient aanbeveling. Dit geldt ook voor de pedagogische. Uit haar historie treedt de pedagogiek ons tegemoet als 'een zich ontplooiende globus van of faculteit van enige, op elkaar betrokken, onderscheiden disciplines... wier innerlijke samenhang en interdependentie gewaarborgd zijn door de pluriforme eenheid van de pedagogische vraagstelling' (Steffens, 1964-65, p. 328). Het historische moet in de multi-aspectuele behandeling van de pedagogische problemen geïntegreerd worden. De opsplitsing in afzonderlijke vakjes wordt des te dubieuzer wanneer men bedenkt dat pedagogiek zowel als geschiedenis en sociologie geen monolithische begrippen zijn. Binnen deze vakken is er een 'methodenstrijd' aan de gang die de eigen grenzen transcendeert. Zo spreekt men o.m. van geesteswetenschappelijke, empirisch-analytische, maatschappij-kritische of



emancipatorische pedagogiek, van structuralistische, evolutionistische en marxistische geschiedenis, van fenomenologisch en interactionistisch georiënteerde, structureel-functionalistische en materialistische sociologie<sup>15</sup>, om maar een greep uit de veelheid van de weelderige terminologie te doen. Deze wetenschapsopvattingen zijn onderling zo tegenstrijdig dat ze nog nauwelijks toelaten om van 'de' geschiedenis, 'de' sociologie en 'de' pedagogiek te spreken. Aangezien de historische pedagogiek zich ergens op de intersectie van deze wetenschappen bevindt én aangezien dezelfde standpunten vaak in meerdere disciplines zijn terug te vinden (bv. marxistische geschiedenis, pedagogiek en sociologie) spreekt het voor zich dat de historische pedagogiek evenmin als een ongedeelde discipline mag worden beschouwd. In de Duitse historische pedagogiek kan men alleszins een normatieve, een traditioneel-hermeneutische, een sociaal-historische, een historisch-materialistische en een kritische richting onderscheiden (Depaepe, 1978). Elders spreekt men ook van een fenomenologische (Pienaar, e.a.) en van een structuralistische richting (Maxcy, 1977), waarin het historisch-pedagogisch onderzoek telkens een ander gezicht krijgt.

Toch blijft de vraag naar de theoretische conceptie van de historische pedagogiek zinvol, want wat is 'degelijk' historisch-pedagogisch onderzoek? Kan men, afgezien van de verschillende standpunten, geen algemeen geldende criteria formuleren? En moet men zich daarbij eerder door historische exactheid dan door pedagogische relevantie ofwel door beide laten leiden? Garandeert de historische vraagstelling pedagogische relevantie?

Bij de behandeling van dergelijke vragen menen wij iets te kunnen leren uit de min of meer analoge discussie die destijds in de pedagogische psychologie n.a.v. haar gebiedsafbakening werd gevoerd. In de klassieke Amerikaanse opvatting (Thorndike, 1903) gold het hier een 'toepassingsbied' van de algemene psychologie. Daarbij werden de bevindingen uit de zgn. 'zuivere psychologie' naar schoolsituaties geëxtrapoléerd. In principe trad onze 'opvoedkundige zielkunde' dit extrapolatie-standpunt bij (Corte, De, 1976). Vanuit de kritiek dat de resultaten van het klassieke psychologische onderzoek, meestal via dierexperimenten bekomen, niet direct extrapoléerbaar zijn naar pedagogisch-didactische situaties, maar wel vertaalbaar naar hypothesen die in reële situaties moeten getoetst worden, verkiezen anderen dit zgn. translatie-standpunt. Toch is ook hier kritiek op gerezen omdat sommigen daarin een omweg zien. Volgens hen verdient het de voorkeur rechtstreeks – en niet via een omweg van de alge-

mene psychologie – met een eigen begrippenschema de complexe pedagogisch-didactische situatie te onderzoeken. Dit is het zgn. 'first-principles' standpunt.

Overeenkomstig de psychologie in het algemeen bestudeert de pedagogische psychologie in dit perspectief 'gedragingen, maar ze richt zich op een welbepaalde categorie van gedragingen, nl. de gedragingen van personen die zich in een pedagogische situatie bevinden en voor zover ze relevant zijn in verband met het pedagogisch proces' (Corte, De, 1976, p. 307).

Met inachtneming van de duidelijke verschillen, bevat de problematiek omtrent het terrein van de pedagogische psychologie vanuit een zuiver theoretisch standpunt toch ook enkele aanwijzingen die bij de opbouw van de historische pedagogiek nuttig kunnen zijn. Zo lijkt ons extrapoleren bij het vruchtbaar maken van de geschiedenis (van opvoeding en onderwijs) aan de pedagogiek evenmin verantwoord. O.i. mag men bijvoorbeeld, uitgaande van de 19de-eeuwse situatie, niet zonder meer conclusies trekken voor de theorievorming i.v.m. de alfabetisatie. Het is niet noodzakelijk zo dat bepaalde alfabetisatie-stimulerende factoren uit de Westerse 19de eeuwse situatie ook vandaag in bepaalde ontwikkelingslanden dezelfde uitwerking zullen hebben. Wellicht is het in bepaalde opzichten beter om de analogie met de 19de-eeuw volkomen te negeren<sup>16</sup>. De historische pedagogiek zal, wil zij relevant zijn voor de pedagogiek als dusdanig, zich eerder op het translatie- en first-principles-standpunt moeten plaatsen.

De enige les van de geschiedenis, zegt Lucien Febvre, is dat ze geen lessen biedt (Vermeulen, 1977). Al is dit bijzonder sterk uitgedrukt, toch menen we met Noordam dat er ook voor het pedagogische geen direct toepasbare lessen zijn. De translatiehouding is bijvoorbeeld bij Brezinka te vinden, waar hij de 'Historiographie der Erziehung' als 'ein reichhaltiges Hypothesenreservoir' (Brezinka, 1975<sup>3</sup>) voor de andere pedagogische wetenschappen opvat. Vanuit een 'first-principles'-houding, die in de praktijk niet altijd scherp van het translatie-standpunt te onderscheiden valt (Corte, De, 1976), zou men ook hier naar een eigen wetenschappelijke discipline moeten streven, een soort pedagogische (probleem)geschiedenis, die zich in het veld van 'linking sciences' (Glaser, 1976) tussen theorie en praktijk bevindt. I.p.v. het psychologisch onderzoek over pedagogisch-didactisch relevante probleemgebieden zou dan hier het historische onderzoek van pedagogisch-relevante problemen moeten gebeuren. Aanzetten tot een pedagogische probleemgeschiedenis (Probleemgeschiedenis der

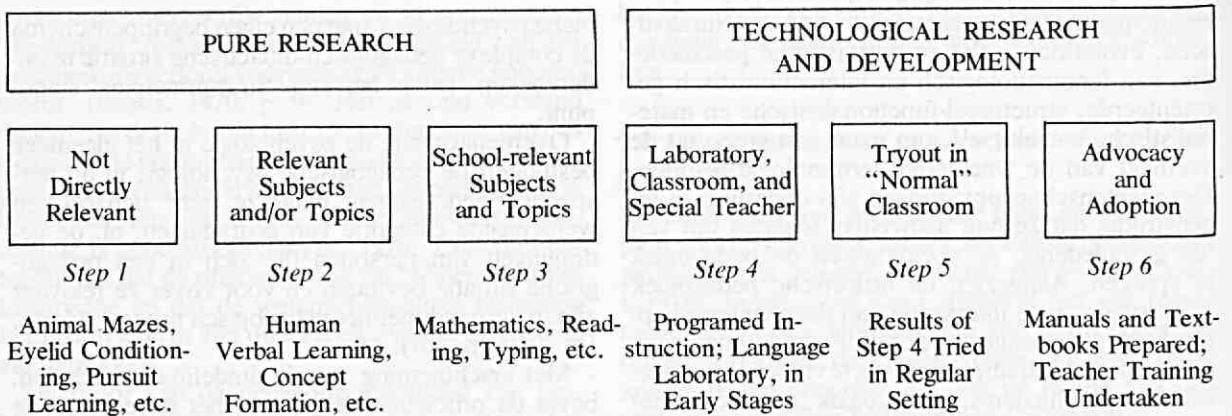


Fig. 1 Continuum met betrekking tot de relatie tussen theorie en praktijk van het onderzoek over het leren

Pädagogik) zijn overigens al gemaakt (Maskus, 1970 en 1976).

De cruciale vraag is evenwel, of binnen de historische pedagogiek soortgelijk onderzoek alléén kan volstaan. De erkenning van de noodzaak van een pedagogische (probleem)geschiedenis betekent o.i. niet onvermijdelijk dat het zuiver historisch onderzoek, de zgn. geschiedenis van opvoeding en onderwijs, heeft opgehouden zinvol te zijn. Het klassieke leerpsychologische onderzoek is trouwens ook niet incompatibel met de pedagogische psychologie. Hilgard stelt m.b.t. de relatie tussen theorie en praktijk van het onderzoek over leren een continuum in zes stappen voor (Hilgard, 1964, p. 406). (zie Fig. 1) De algemene gedachte die aan dit model ten grondslag ligt, kan naar onze mening ook voor de pedagogische hulpwetenschappen in het algemeen en voor

de historische pedagogiek in het bijzonder operationeel gemaakt worden. (zie Fig. 2) Algemeen genomen zien wij de betekenis ervan als volgt: de pedagogische hulpwetenschappen verspreiden zich over een continuum, gaande van het zuivere wetenschappelijk onderzoek binnen een welbepaalde (hulp)-discipline m.b.t. de opvoeding en het onderwijs, over het pedagogisch relevante onderzoek binnen die discipline, naar een soort opvoedingsleer toe. Als de pedagogische wetenschappen zich tot doel stellen het pedagogische handelen te optimaliseren, dan moeten ze noodzakelijkerwijze in een soort handelingswetenschap<sup>17</sup>, die richtlijnen voor de praxis geeft, uitmonden. Het verschil tussen het 1ste vak en het 2de vak is uiteraard slechts een nuanceverschil.

Binnen het eerste kader exploreert men via de

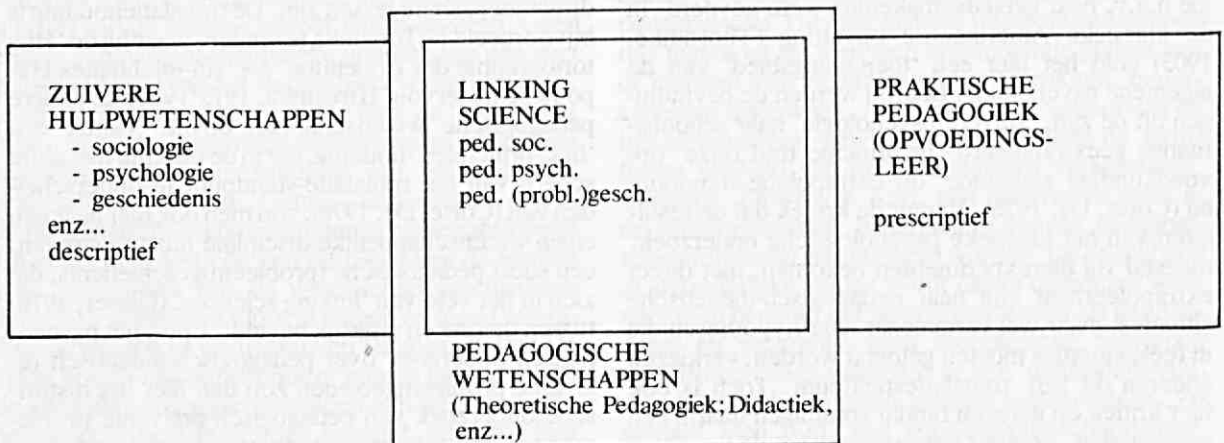


Fig. 2 Continuum van de pedagogische hulpwetenschappen

eigen wetenschappelijke methodes het terrein van opvoeding en onderwijs, zonder de onmiddellijke vraag van de relevantie op te werpen. Men gaat bijvoorbeeld na hoe het onderwijssysteem zich historisch heeft ontwikkeld (bv. geschiedenis van het lager onderwijs in België), hoe de structuur van het hedendaagse onderwijssysteem is (bv. analyse van de sociale achtergrond van de leerlingen die de diverse netten bevolken, enz. . .). Dergelijk onderzoek moet overigens niet noodzakelijk interdisciplinair gebeuren, al kan dat in bepaalde gevallen wel aangewezen zijn.

In de tweede stap zal men de uit 1 verkregen gegevens pedagogisch vruchtbaar moeten maken, ze in een pedagogisch kader integreren. Daartoe zal evenwel nog specifiek onderzoek, dat van specifieke pedagogische vragen (resp. problemen) uitgaat dienen te gebeuren. Hier vindt de pedagogische (probleem)geschiedenis, die wij boven als historische analyse van pedagogisch relevante probleemgebieden opvatten, haar plaats. Uitgaande van het didactische probleem van de jaarklassen kan men zich bijv. de vraag stellen hoe een dergelijk systeem gegroeid is, welke sociale gevolgen daaraan vastzitten (welke categorieën worden bij het overzitten getroffen, wie doet zijn jaar over, wie stopt, enz...), welke psychologische gevolgen het zitten blijven heeft, enz...

Meestal is interdisciplinair onderzoek hier noodzakelijk. In samenwerking met de andere pedagogische wetenschappen (theoretische pedagogiek, didactiek, methodologie, enz...) waarbinnen de pedagogische hulpdisciplines (geschiedenis, sociologie, psychologie, enz...) zich integreren, kan dan een soort handelingswetenschap worden opgebouwd, die het descriptieve vlak verlaat en zich aan prescriptieve uitspraken waagt. In het gekozen voorbeeld zou het kunnen zijn, dat de interne organisatie van een school in afzonderlijke jaarklassen moet vermeden worden, niet alleen omdat deze structurele op-

bouw van didactisch verkeerde premissen (gelijkheids- en gelijktijdigheidsbeginsel) uitgaat, maar ook omdat:

1. uit een historische analyse van het probleem (pedagogische (probleem)geschiedenis) blijkt dat de argumenten en de redenen waarom het jaarklassensysteem is ingevoerd niet pedagogisch waardevol zijn (rationalistische opbouw, efficiëntie in het onderwijs, uniformisme, administratieve beheersbaarheid...);
2. de sociale gevolgen ervan (pedagogische sociologie) evenmin wenselijk zijn: b.v. het zittenblijven treft vooral de laagste sociale klassen, omdat de leerlingen uit deze categorie na mislukking de school eerder verlaten of een andere richting kiezen, die minder uitzicht op sociale promotie biedt;
3. een dergelijk systeem van zittenblijven voor de getroffen en een psychologische (pedagogische psychologie) druk met zich brengt: b.v. daling van het zelfvertrouwen, ontstaan van minderwaardigheidsgevoelens, enz...

Voor de historische pedagogiek impliceert deze opbouw een zeer breed onderzoeksterrein, zoals dat o.m. door De Wolf werd gevorderd. Enerzijds is er de geschiedenis van het onderwijs en van de opvoeding, die zowel de geschiedenis van de opvoedkundige theorie en de opvoedkundige praxis als de pedagogische wetenschapsgeschiedenis behelst en anderzijds is er de pedagogische (probleem)geschiedenis, waaruit dan pedagogische implicaties dienen getrokken te worden. (zie Fig. 3) Het zal duidelijk zijn dat beide elkaar nodig hebben en bijgevolg even noodzakelijk zijn: zonder de brede basis van de geschiedenis van de opvoeding en het onderwijs bestaat immers het gevaar dat de pedagogische implicaties die uit de historische analyse van de pedagogische probleemvelden getrokken worden verkeerd zijn; dat ter adstructie van een eigen standpunt bepaalde gegevens eenzijdig geïnterpreteerd

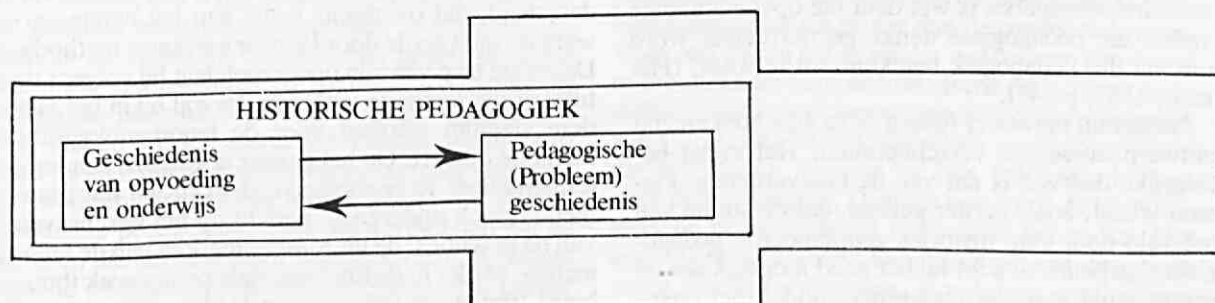


Fig. 3 Opbouw van het onderzoeksterrein van de historische pedagogiek



worden, iets wat in het verleden reeds herhaalde malen is gebeurd<sup>18</sup>. Anderzijds is het evenmin denkbeeldig dat wanneer de historische pedagogiek zich uitsluitend op het terrein van de zuivere geschiedenis van de opvoeding en het onderwijs zou bewegen, de meeste pedagogen deze discipline als irrelevant zouden bestempelen en aldus 'het kind met het badwater' zouden wegwerpen. Het zal evenzeer duidelijk zijn dat het hier aangebrachte onderscheid tussen de geschiedenis van de opvoeding en het onderwijs enerzijds en de pedagogische (probleem-) geschiedenis anderzijds slechts betrekkelijk is. Men kan zich het best de beide aanpakken als de polen van een continuüm voorstellen. Vanzelfsprekend kan er onderzoek worden gevonden, dat zich op de eerder vage tussenruimte tussen beide extremen in, bevindt. Het is zelfs niet ondenkbaar dat binnen het raam van één onderzoek de vraagstelling nu eens vanuit de ene pool, dan vanuit de andere is ingegeven.

Onze bedenkingen betreffende de vormgeving van het omstreden veld van de historische pedagogiek, die zich vooralsnog in een embryonair stadium bevinden, willen wij tot slot met een aantal opmerkingen afronden. In de eerste plaats kan men zich de vraag stellen in hoeverre ons voorstel dat van Pienaar benadert. Een zekere gelijkenis tussen beide modellen valt immers niet te ontkennen. (zie Fig. 4) Pienaar gaat uit van de reconstructie van 'die histories geworde opvoedingswerklikheid' d.m.v. 'die historische methode' om via een 'pedagogische bevraging' in het blootleggen van 'essenties', 'wesenlikhede' of 'die perenniale' uit te monden (Pienaar, 1972). Hierin steekt eveneens een duidelijke polariteit tussen aan de ene kant het historische en aan de andere kant het pedagogische. Bovendien treffen we ongeveer dezelfde beweging aan, in die zin dat uit het historische de pedagogische implicaties benut moeten worden. Ten slotte concipieert Pienaar de geschiedenis evenzeer als een 'hulpdiscipline' van de pedagogiek 'soos die Sociologie, Psigologie en Filosofie hulpdisciplines is wat deur die opvoedkundige vanuit die pedagogiese denke geïnterpreteer word om via die Pedagogiek betekenisvol te wees' (Pienaar, 1967, p.447).

Niettemin blijven er tussen onze inzichten en zijn ontwerp duidelijke verschilpunten. Het minst belangrijke daarvan is dat van de taakverdeling. Pienaar wenst, zoals eerder gezegd, dat de studie van het veld door een 'histories georiënteerde pedagogieker' gebeurt, al acht hij het goed mogelijk dat de eerste schijf van zijn onderzoeksmodel (het basisveld) aan een 'historikus' wordt toevertrouwd. Wij van onze kant wezen er echter op dat deze kwestie

Pienaars model:

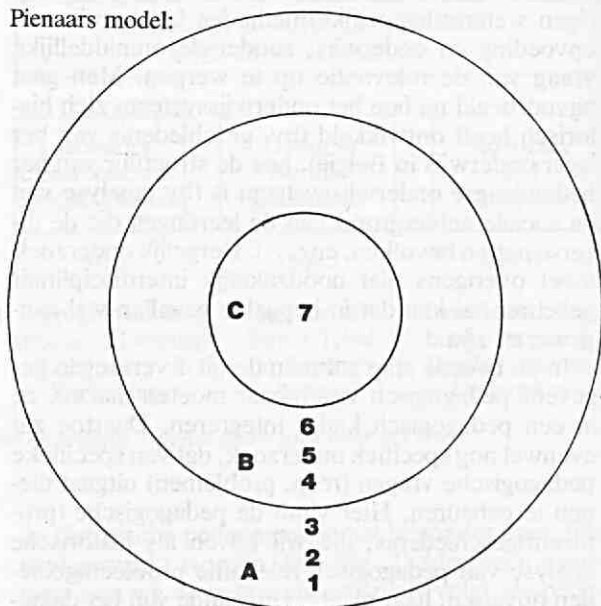


Fig. 4 *Pienaars model voor het onderzoeksterrein van de historische pedagogiek*

A = *BASISVELD*

1 *Basisveld*

2 *Historiese methode*

3 *Primère opvoedings- en onderwysstruktuur in elke partikuliere onderwysleer*

B = *BEVRAGINGSVELD*

4 *Pedagogiese kriteria*

5 *Fenomenologiese (metabletiese, eksemplariese) metode*

6 *Pedagogiese bevraging van basisveld*

C = *7 PAEDAGOGIA PERENNIS*

van zeer weinig belang is, al moeten we eraan toevoegen dat bij een eventuele samenwerking van historici en pedagogen (Van der Velde) logischerwijze het zuiver historische eerder aan de historicus en de vraag naar het pedagogisch relevante eerder aan de pedagoog kan worden toegewezen. Een tweede onderscheid, dat overigens nauw aan het eerste verwant is, slaat op de door Pienaar gewenste methode. De eerste trap van zijn onderzoek laat hij volgens de historische methode verlopen, terwijl hij in het verdere stadium resoluut voor de fenomenologische methode opteert. Op het geyaar af van ons aan hokjesmentaliteit te bezondigen, denken wij dat fenomenologisch onderzoek, gericht op het beschrijven van de essenties, de wezenskenmerken van de fenomenen, eerder in de fundamentele pedagogiek thuis behoort. Bevat het voorstel van Pienaar hier niet een *contradictio-in-terminis*? Is historisch-pedagogisch onderzoek dat zich aan de historische onderzoeks-

methode zou onttrekken, wel denkbaar? Naar onze mening is het evident dat elk historisch-pedagogisch onderzoek, waar het zich ook op het continuüm mag bevinden, historisch onderzoek is, precies zoals de pedagogische psychologie en sociologie resp. de onderzoeksmethoden van de psychologie en van de sociologie hanteren. Dat het voor een pedagoog niet altijd gemakkelijk is de historische methoden te gebruiken, is uiteraard een andere kwestie (Wolf, De, 1971a).

Anders dan Pienaar is ook onze conceptie van het uitgangspunt van de historische pedagogiek. Zijn opvatting als zou 'die vertrekpunt van die pedagoog tenoor die geschiedenis wat die menselijke gebeurtenissen (kultuur-histories) bestudeer in zoverre as wat dit verlede geword het, die sy op-weg-wees-navolwassewording' (Pienaar, 1967, p.448) zijn, komt ons te beperkt voor. Niet alleen is het historisch-andragogisch onderzoek daar moeilijk in te plaatsen, maar het dwingt de historisch-pedagoog bovendien de gebeurtenissen uit het verleden door een pedagogische bril te bekijken, waardoor hij bijziend dreigt te worden. Voor ons blijft het van primordiaal belang dat er ook zuiver historisch onderzoek geschiedt dat de pedagogische vraagstelling buiten beschouwing laat, om beter de relaties met andere, politieke, sociale, economische velden waar te kunnen nemen. Daaruit moet trouwens duidelijk worden dat, als wij over geschiedenis van opvoeding en onderwijs spreken, het niet alleen om een soort feitengeschiedenis gaat, maar om een echte geschiedeniswetenschap, waarin verklaring en beschrijving evenveel aandacht opeisen.

Voorts verschilt Pienaar's visie van de onze inzake het eindpunt van de historische pedagogiek. Hij wil met zijn onderzoek in een pedagogia perennis, die op algemeengeldigheid aanspraak wenst te maken, uitmonden. Mocht deze al bestaan, wat o.i. niet a priori kan vastgesteld worden, te meer daar achter deze opvatting een bepaalde geschiedenisvisie, nl. deze van de 'eeuwige terugkeer der dingen' (Vermeulen, 1977) schuilt, dan is het gevaar groot dat ook hier het zo gelaakte extrapolatie-standpunt is binnengeslopen. Is de verleiding immers niet groot, de aldus bekomen 'zeitlos gültige pädagogische Wahrheit als pedagogia perennis'<sup>19</sup> overal te gaan 'toepassen'? Wel menen we ten slotte dat Pienaar gelijk heeft waar hij stelt dat de historische pedagogiek een relativerende en corrigerende functie heeft t.o.v. de fundamentele pedagogiek, maar we vermoeden dat de diensten die het historisch onderzoek aan de pedagogische wetenschappen kan aanbieden veel ruimer zijn. Voor de relatie met de zgn. 'Erziehungslehre' bv. heeft het schema van Pienaar geen oog.

Een tweede opmerking die wij bij wijze van slot nog willen maken, betreft de relatieve waarde van de door ons gebruikte schemata. Dient het gezegd dat modellen steeds een vereenvoudiging van een toch al complexe werkelijkheid beogen en in die mate dus niet alleen een gereduceerd, maar in zekere mate ook een vervalst beeld geven van de realiteit waarop ze betrekking hebben? Bovendien hoort het model waaraan wij ons hebben geïnspireerd, m.n. dat van Hilgard, in de 'empirisch-rationele' hoek thuis. Impliciet onderschrijft het de assumpties van de wijd verspreide innovatiestrategie van Clark en Guba, de zgn. 'Research-Development-Diffusion perspective' (RDD). Daarbij wordt aangenomen dat de onderzoeker zich op de eerste plaats niet om de praktische bruikbaarheid van zijn onderzoeksresultaten hoeft te bekommeren, maar dat, indien het onderzoek voor de praktijk belangrijke resultaten oplevert, het nodige moet ondernomen worden om die praktijk te gaan beïnvloeden. Dit is evenwel niet de taak van de onderzoeker, maar van speciaal daartoe opgeleide personen en opgerichte instanties (Vandenbergh, 1976). Tegenover deze assumpties is in bepaalde kringen kritiek gerezen. Zo acht men het bij voorbeeld niet wenselijk dat de praktijkwerkers bij het onderzoeks- en ontwikkelingswerk buiten spel worden geplaatst. Aldus ontstaan frustraties tegenover een opgedrongen vernieuwing.

Het lag zeker niet in onze bedoeling een innovatiestrategie te ontwikkelen, maar toch moeten we ons van de onderliggende principes goed rekenschap geven. De kritiek dat praktijkmensen bij het onderzoek dienen te worden betrokken, geldt ook voor de historische pedagogiek, in zoverre ze bij de uitwerking van haar pedagogische (probleem)geschiedenis de vragen van de praktijk zou miskennen. Voorts is het ook goed eraan te herinneren dat de gebruikte modellen van Hilgard in een totaal andere context en met een totaal andere bedoeling zijn ontworpen. Al waren ze voor onze bedenkingen stimulerend, toch blijken bij nader toezicht de verschillen tussen de pedagogische psychologie en de pedagogisch (probleem)geschiedenis groter dan de overeenkomsten. Voor ons kwam het er echter wel op aan, een breed referentiekader voor de historische pedagogiek op te stellen, zodat daarbinnen vele activiteiten mogelijk zijn (Wolf, De, 1971b), vanuit de overtuiging dat al die activiteiten hun zin en hun betekenis hebben voor de pedagogiek. Daarom ook werd de term historische pedagogiek als boventerm behouden. Het onderzoek daarbinnen kan, zoals gezegd, tussen de polen van een continuüm, gaande van geschiedenis van de opvoeding en het onderwijs naar pedagogische (probleem)geschiedenis, gesitueerd worden.

Ook al zijn de beide polen in theorie van elkaar te onderscheiden, toch zal het grootste gedeelte van het onderzoek zich in de praktijk ergens op de vage tussenruimte bevinden.

Samengevat zouden we kunnen stellen, dat de historische pedagogiek aan de hand van historische onderzoeksmethoden het brede terrein van de opvoeding bestudeert, en dat dat zinvol kan zijn, zowel wanneer naargelang van de omstandigheden een eerder historische of een eerder pedagogische vraagstelling de richting aangeeft. Dat wij ons daarmee in de buurt van het door sommigen als onvruchtbaar gedoodverfde eclectisme bevinden, is duidelijk, maar het blijft voor ons een open vraag of deze houding juist niet het kenmerk zou moeten zijn van de 'relativerende' historische pedagoog, die volgens Strasser twee tegengestelde standpunten kan begrijpen zonder ze onvoorwaardelijk te delen.

#### Noten

1. Men dient in dit verband slechts de Index Bibliographicus van R. L. Plancke (vanaf 1976 K. de Clerck) en J. Souvage in de *Paedagogica Historica* te raadplegen. Voor elk land citeren we in de literatuurlijst slechts één voorbeeld.
2. Cfr. V. Lenhart (1977); S. Cohen (1976); B. Simon (1969<sup>3</sup>); F. F. Koroljow (1970) en K. H. Günther (1975).
3. Zoals Roemenië, Tsjechoslowakije, Hongarije, Polen en Bulgarije. Cfr. achtereenvolgens S. Birsănescu (1968); K. Angelis (1973); A. Kiss (1968); R. Wroczyński (1974) en N. Čakárov (1963).
4. Frankrijk; België (Wallonië); Italië; Spanje; Oostenrijk en Zweden. Cfr. achtereenvolgens: J. Vial (1978); A. Clausse (1973); G. Flores d'Arcais (1975); J. Ruiz Berrio (1976); G. Graf (1978) en W. Sjöstrand (1971).
5. Cfr. achtereenvolgens J. D. Wilson (1977); M. R. Theobald (1977-78); R. P. Singh (1970); Masako Shoji (1975).
6. Doctoraatsproject o.l.v. prof. dr. M. de Vroede aan de afdeling Historische Pedagogiek van de K. U. Leuven, gesubsidieerd door het Belgische N.F.W.O.
7. Een beknopte bibliografie van het gebied verscheen er pas in 1969. Cfr. N. F. Noordam (1969).
8. Cfr. de werken van A. Reble (1971<sup>11</sup>); F. Blättner (1968<sup>13</sup>) en W. Flitner (1967<sup>5</sup> en 1967<sup>2</sup>).
9. Enerzijds verschaft volgens Willmann de historicus het materiaal waaruit de theoreticus de begrippen wint; anderzijds kan de historicus met deze begrippen gemakkelijker de geschiedenis tegemoet treden. Willmann verdedigt aldus de 'wechselfeitelige Förderung der historischen und systematischen Pädagogik' al blijft de historische de basis voor de theoretische of filosofische pedagogiek.
10. Exemplarisch voor deze richting is bijvoorbeeld het werk van C. K. Oberholzer (1954) en verder van

Coetzee, Gunther en Nel. Een Nederlandse exponent van deze denkrichting is bijvoorbeeld N. Perquin (1971<sup>11</sup>). Ook hij acht het (cfr. p. 295) de taak van de theoretische pedagoog om de geschiedenis 'der pedagogiek en der opvoeding' te bestuderen.

11. H. C. de Wolf (1976) schrijft 'Het is zeer de vraag of men de ontwikkelingen in de opvoeding, het onderwijs en het denken daarover het best kan leren kennen aan de hand van "grote denkers"'. Ook C. Martens (1973) twijfelt blijkbaar aan de relevantie van dgl. aanpak: 'De vraag blijft hoe dit alles kan ingebouwd worden in de lerarenopleiding, voor zover de geschiedenis van de opvoedingsidealen en -persoonlijkheden er nog een plaats heeft'.
12. Vergelijk de analogie van Peeters terminologie met die van F. Braudel (1958).
13. De gedachte dat het niet zo belangrijk is wie het werk waar (in welke instelling) levert, maar dat het wel van primordiaal belang is dat het werk kwalitatief op een hoog niveau staat, vonden we ook bij een autoriteit als Tyack (1970) terug: 'The important question should not have been where a man thought or did his research, but whether his work was sound'.
14. Cfr. Gewetensonderzoek... (1979).
15. Cfr. E. E. G. Vermeulen (1977); H. F. M. Peeters (1978, p. 82); H. C. de Wolf (1973, p. 20) en M. du Bois-Reymond (1979, p. 3-4).
16. Vgl. in dat verband bijvoorbeeld Freire's werk (1971).
17. Daarmee willen wij niet onmiddellijk bij de één of de andere richting aansluiten. Alle richtingen stellen zich immers de fundamentele vraag hoe zij hun resultaten aan de praktijk dienstbaar kunnen maken. Cfr. W. Brezinka (1974).
18. Cfr. bijvoorbeeld de 'katholieke' interpretatie van het opvoedkundig verleden in S. Rombouts (1952<sup>5</sup>).
19. Geciteerd naar Fritz März door J. J. Pienaar (1966, p. 290).

#### Literatuur

- Angelis, K., Quelques problèmes de méthodologie de l'histoire de la pédagogie, in: G. Mialaret, J. Ardoine en L. Marmoz (Eds.), *L'Apport des Sciences fondamentales aux sciences de l'éducation. Actes du VI<sup>e</sup> Congrès International de Sciences de l'éducation*. Tome I. Parijs, 1973, pp. 147-152.
- Beales, A. C. F., The place of the History of Education in the Training of Teachers, in: *Gleanings for Tomorrow's Teachers. A Symposium produced for the Triennial Celebration of Christ Church College, Canterbury, 1971*, Canterbury, 1971, p. 10.
- Birsănescu, S., (in het Roemeens; with English Summary: The Role of the Historical Educational Researches in the Improvement of Pedagogy), *Revista de Pedagogie*, 1968 (18), nr. 6, 3-9.
- Blättner, F., *Geschichte der Pädagogik*, Heidelberg, 1968<sup>13</sup>.
- Bois-Reymond, M. du, De geschiedenis van het volksonderwijs - vanuit onderwijssociologisch standpunt beke-



- ken. Een onderzoeksvoorstel, *Pedagogisch Tijdschrift*, 1979 (4), 1-15.
- Braudel, F., Histoire et sciences sociales. La longue durée, *Annales*, 1958 (13), 725-753.
- Brezinka, W., *Von der Pädagogik zu Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*, Weinheim, 1975<sup>3</sup>, pp. 91-111.
- Brezinka, W., *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik*, München-Basel, 1978.
- Brezinka, W., *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge*, (Uni-Taschenbücher, 332), München-Basel, 1974.
- Brugmans, I. J., Inleiding, in: *Honderd vijftwintig jaren arbeid op het onderwijsterrein*, Groningen, 1961, p. 11.
- Buber, M., Over het opvoedende, in: M. Buber, *Voordrachten over opvoeding en autobiografische fragmenten*, Utrecht, 1970, pp. 9-43.
- Čakárov, N., Die historisch-pädagogische Forschung in der Volksrepublik Bulgarien, *Jahrbuch für Erziehung- und Schulgeschichte*, 1963 (3) 343-346.
- Claude, A., Introduction à l'histoire de l'éducation, in: G. Mialaret, e.a., o.c., pp. 87-92.
- Clerck, K. De, Twintig jaar historische pedagogiek in België, *Persoon en Gemeenschap*, 1971-72 (24) 210-214.
- Clerck, K. De, Inleiding tot *Onderwijs in school en maatschappij. Belgische en Nederlandse situaties in de 19e en 20e eeuw*, Gent, 1978, pp. 1-XII.
- Coene, A. De, Ten Geleide, in: C. de Keyser, *Inleiding in de geschiedenis van het Westerse vormingswezen*, Antwerpen, 1969<sup>5</sup> (eerst in 1958), pp. 6-8.
- Cohen, S., The History of the History of American Education, 1900-1976: The Uses of the Past, *Harvard Educational Review*, 1976 (46) 298-330.
- Corte, E. De, Het terrein van de pedagogische psychologie, in: *Liber Amicorum + Prof. dr. V. D'Espallier* (Studia Pedagogica, nieuwe reeks, nr. 5), Leuven, 1976, pp. 301-312.
- Dasberg, L., Opvoeding en neo-romantiek, in: T. G. Bolleman (Ed.), *Pedagogiek in ontwikkeling. Een bundel artikelen opgedragen aan prof. dr. M. J. Langeveld ter gelegenheid van zijn afscheid als hoogleraar in de Faculteit der Sociale Wetenschappen aan de R.U. Utrecht*, s.l., s.d., p. 37.
- Dasberg, L. en Jansing J. W. G., *Meer kennis meer kans. Het Nederlandse onderwijs 1843-1914*, Haarlem, 1978, pp. 7-12.
- Depaepe, M., De historische pedagogiek en haar methodologische problemen, *Pedagogisch Tijdschrift*, 1978 (3) 517-525.
- Dodde, N. L., Historische Pedagogiek, *Pedagogisch Forum*, 1970 (4) 101-118.
- Dodde, N. L., Werkvelden der pedagogiek II, *Pedagogisch Forum*, 1971 (5) 92-100.
- Dondeyne, A., School en maatschappij, in: C. C. De Keyser, e.a. (Eds.), *Liber Amicorum Albert Kriekemans: De mens zichzelf een taak*, Tiel-Amsterdam, 1976, pp. 125-140.
- Flitner, W., *Die Erziehung. Pädagogen und Philosophen über die Erziehung und ihre Probleme*, Bremen, 1967<sup>5</sup>.
- Flitner, W., Die Geisteswissenschaften und die pädagogische Aufgabe, in: H. Röhrs (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*, Frankfurt, 1967<sup>2</sup>, pp. 85-91.
- Flores d'Arcais, G., Geschichte der Pädagogik und pädagogische Theorie (Aus dem Italienischen übersetzt von R. Schwarzerer), in: W. Böhm und J. Schriewer (Hrsg.), *Geschichte der Pädagogik und Historisch-systematische Erziehungswissenschaft. Festschrift zum 65. Geburtstag von Albert Reble*, Stuttgart, 1975, pp. 11-19.
- Freire, P., *Pedagogy of the Oppressed*, New-York, 1971.
- Gewetensonderzoek over: wetenschappelijk onderzoek - katholiciteit. Vlaamse leergangen organiseerde symposia na 10 jaar K.U. Leuven, *Academische Tijdingen*, 1979 (13), nr. 9 (9 febr. 1979), p. 11.
- Glaser, R., Components of a Psychology of Instruction: Toward a Science of Design, *Review of Educational Research*, 1976 (46), p. 2.
- Graf, G., Probleme, Methode und Durchführung einer historisch-pädagogischen Tatsachenforschung, *Erziehung und Unterricht*, 1978 (128) 22-29.
- Günther, K. H., Zu einiger theoretischen und methodologischen Problemen der Geschichte der Pädagogik, *Jahrbuch (der) Akademie der pädagogischen Wissenschaften der D.D.R.*, 1975 (5) 564-575.
- Heidegger, M., *Sein und Zeit*, Tübingen, 1963<sup>10</sup>, pp. 392-397.
- Hilgard, E. R., A Perspective on the Relationship between Learning Theory and Educational Practices, in: E. R. Hilgard (Ed.), *Theories of Learning and Instruction* (63th Yearb. Nat. Soc. Stud. Educ., Part I) Chicago, 1964, p. 406.
- Keyser, C. de, *Inleiding in de geschiedenis van het Westerse vormingswezen*, Antwerpen, 1969 (eerst in 1958), pp. 17-22.
- Kiss, A., Chronica: Hungary, *Paedagogica Historica*, 1968 (8) 555.
- Koroljow, F. F., Das Logische und das Historische in der pädagogischen Forschung (übersetzt aus 'Sovjetskaja Pedagogika'), *Vergleichende Pädagogik*, 1970 (6) 356-371.
- Kuhn, T. S., *The Structure of Scientific Revolution*, Chicago, 1970<sup>2</sup> (eerst in 1962).
- Langeveld, M. J., *Beknopte theoretische pedagogiek*, Groningen, 1971<sup>15</sup> (eerst in 1944), pp. 13-14.
- Langeveld, M. J., *Bijdragen tot het gesprek van systeem en historie in de opvoedkunde*, Groningen, 1959.
- Lenhart, V. (Hrsg.), *Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte*, (Erziehungswissenschaftliche Reihe, Bd. 17), Wiesbaden, 1977.
- Luijpen, W., *Nieuwe inleiding tot de existentiële fenomenologie* (Aula, 415), Antwerpen-Utrecht, 1971<sup>2</sup>, p. 279.
- Luijpen, W., Het mensbeeld van de existentiële fenomenologie, in: R. C. Kwant (Ed.), *Mensbeelden. Filosofie in een pluriforme samenleving*, Alphen a/d Rijn, 1973, pp. 78-109.
- Martens, C., Een nieuwe visie op J. F. Herbart, *Pedago-*

- gisch Forum, 1973 (7) 288.
- Masako, Shoji, The Contribution of History of Education to Educational Sciences, in: G. Mialaret, e.a., o.c., pp. 132-134.
- Maskus, R., Pädagogik als Problemgeschichte, *Zeitschrift für Pädagogik*, 1970 (16) 483-487.
- Maskus, R., *Motivation in Erziehung und Unterricht. Ein Beitrag zu einer pädagogischen Problemgeschichte in systematischer Sicht*, Karlsruhe, 1976.
- Maxcy, S. J., A Structural View of American Educational History, *Pedagogica Historica*, 1977 (17) 333-346.
- Musgrave, P. W. (Ed.), *Sociology, History and Education*, London, 1970.
- Nauwelaerts, M. A., Het 'waarom' van de historische pedagogiek, *Vlaams Opvoedkundig Tijdschrift*, 1954 (34) 96-107.
- Nicolin, F. (Hrsg.), *Pädagogik der Wissenschaft*, Darmstadt, 1969.
- Nicolin, F., Geschichte der Pädagogik, in: J. Speck & G. Wehle (Hrsg.), *Handbuch pädagogischen Begriffe*, Bd1, München, 1970, pp. 493-516.
- Noordam, N. F., Over de samenwerking van historici en de beoefenaren van de historische pedagogiek, *Pedagogische Studiën*, 1966 (43) 545-551.
- Noordam, N. F., Zin en betekenis der historische pedagogiek. Openbare les gegeven bij het aanvaarden van het ambt van lector in de theorie en de geschiedenis van stelsels en stromingen op het gebied van onderwijs en opvoeding aan de Universiteit van Amsterdam, op dinsdag 20 februari 1968, *Jaarboek van de Nederlandse Vereniging voor Opvoedkundigen*, 1968-69, pp. 90-106.
- Noordam, N. F., Recente historisch-pedagogische literatuur in Nederland, *Vernieuwing van opvoeding en onderwijs*, 1969 (27) 363-369.
- Noordam, N. F., Paedagogica Historica: quo vadis? *Pedagogisch Forum*, 1973 (7) 186-189.
- Noordam, N. F., *Inleiding in de historische pedagogiek*, Groningen, 1976<sup>3</sup> pp. VIII-X en 1-7.
- Oberholzer, C. K., *Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde*, Pretoria-Brugge, 1954.
- Peeters, H. F. M., Prolegomena van een psychologische geschiedenis. Een programmatische en bibliografische studie, in: A. Monshouwer (Ed.), *Enige facetten van opvoeding en onderwijs. Opstellen aangeboden aan Stephan Strasser ter gelegenheid van zijn 70e verjaardag en van zijn afscheid als hoogleraar aan de Universiteit van Nijmegen*, Den Bosch, 1975, pp. 135-151.
- Peeters, H. F. M., *Historische gedragswetenschap. Theorieën, begrippen en methode. Een bijdrage tot de studie van het menselijk gedrag op lange termijn*, Amsterdam, 1978.
- Perquin, N., *Pedagogiek. Bezinning op het opvoedingsverschijnsel*, Roermond, 1971<sup>11</sup>.
- Pienaar, J. J., Die historische pedagogiek in sy bestaansrealisatie, *Pedagogische Studiën*, 1966 (43) 445-448.
- Pienaar, J. J., Op pad na 'n fundering van die Historiese Pedagogiek, *Pedagogisch Forum*, 1972 (6) 281-292.
- Plancke, R. L., *De historische paedagogiek van België. Overzicht en bibliographie*, Antwerpen, 1950, pp. 45-56.
- Potgieter, F. J., *Opvoedingsdoelleer in historiese perspektief*, Johannesburg, 1959.
- Potgieter, F. J., A Modern Approach to Historical Pedagogy, *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek*, 1967a (1) 96-109.
- Potgieter, F. J., Historiese Pedagogiek en Geskiedenis van Onderwys, in: G. Cronjé, *Aspekte van die Suid-Afrikaanse Historiografie*, Pretoria, 1967b, pp. 111-133.
- Potgieter, F. J., Pedagogie en epistemologie. 'n Historiese refleksie, in: M. C. H. Sonnekus, e.a., *Psychologia pedagogica sursum! Afskeidsbundel aangebied aan Barend Frederik Nel by geleentheid van sy afrede as Hoogleraar in die Psigologiese Pedagogiek en Dekaan van die Fakultiet van Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria, Desember 1970*, Stellenbosch-Grahamstad, 1970, pp. 149-154.
- Reble, A., *Geschichte der Pädagogik*, Stuttgart, 1971<sup>11</sup>.
- Rijpma-Boersma, U. J., Aandacht voor de historiese pedagogiek. Nieuwe wegen voor een achtergebleven gebied, *Pedagogische Studiën*, 1970 (47) 84-87.
- Rombouts, S., *Leerboek historische pedagogiek*, Tilburg, 1952<sup>5</sup> (eerst in 1929), pp. 1-3.
- Roth, H., Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung, *Neue Sammlung*, 1962 (2) 481-490.
- Ruiz Berrio, J., El método histórico en la investigación de la educación, *Revista Española de Pedagogica*, 1976 (34) 449-475.
- Simon, B., The History of Education, in: J. W. Tibble, *The Study of Education*, London, 1969<sup>3</sup>, pp. 91-131.
- Singh, R. P., Notes on the Writing of the History of Indian Education, *Paedagogica Historica*, 1970 (10) 251-278.
- Sjöstrand, W., Was kann die geschichtliche Erziehungswissenschaft erreichen? Einige Betrachtungen anlässlich einer aktuellen Arbeit über Freiheit und Gleichheit als grundlegende Erziehungsbegriffe innerhalb der Demokratie des Westens seit dem Ende des 18. Jahrhunderts, *Pädagogische Rundschau*, 1971 (25) 179-189.
- Steffens, G. H., Traditie en vernieuwing in de pedagogiek, *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 1964-65 (10) 327-336.
- Strasser, S., *Fenomenologie en empirische menskunde*, Deventer, 1965<sup>2</sup>.
- Strasser, S., Waarom geschiedenis der opvoeding? in: *Pedagogische Mozaïek. Opstellen aangeboden aan prof. dr. Jos J. Gielen bij zijn afscheid als hoogleraar aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen*, 's Hertogenbosch, 1969, pp. 235-245.
- Strasser, S., Waarom wijsgerige antropologie? in: C. C. De Keyser, e.a. (Eds.), *Liber Amicorum*..., pp. 49-63.
- Tenorth, H. E., Historische Forschung in der Erziehungswissenschaft und Historisch-systematische Pädagogik, in: W. Böhm & J. Schriewer (Hrsg.), o.c., p. 142.
- 't Hart, W. A., *Inleiding tot de problematiek van een geschiedschrijving der paedagogiek*, Groningen, 1950, 27 pp.
- Theobald, M. R., Problems in Writing School Histories, *Journal of the Australian and New Zealand History of Education Society*, 1977-78 (6) pp. 22-28.
- Thorndike, E. L., *Educational Psychology*, New York,

- 1903.
- Tyack, D. B., New Perspectives in the History of American Education, in: H. J. Bass, *The State of American History*, Chicago, 1970, pp. 22-43.
- Vandenbergh, R., *Problematiek van innovatie in het onderwijs en geplande veranderingen*, Leuven, 1976, pp. 176-183.
- Velde, I. van der, Samenwerking tussen historici en beoefenaren van de historische pedagogiek, *Pedagogische Studiën*, 1966 (43) 304-311.
- Venter, I. S. J., History of Education and the Phenomenological Approach: Some Preliminary Notes, *History of Education Society Bulletin*, 1969a, nr. 3, pp. 14-16.
- Venter, I. S. J., Tradisie en Vernieuwing in die Historiese Opvoedkunde, *Onderwysblad*, 1969 (76), 4-5.
- Venter, I. S. J., *Die Historiese Opvoedkunde. Oorsprong, grondstrukture, aard en wese*. Durban, 1976, pp. 115-118 en 210-212.
- Vermeulen, E. E. G., Wat is 'historisch'? *Kennis en Methode*, 1977 (1) 253-260.
- Vial, J., Histoire de l'éducation et de la pédagogie, *Revue française de pédagogie*, 1978 (12) 93-105.
- Vroede, M. de, *Van schoolmeester tot onderwijzer. De opleiding van de leerkrachten in België en Luxemburg, van het eind van de 18e eeuw tot omstreeks 1842*, (Universiteit te Leuven, Werken op het gebied van de geschiedenis en de filologie, 5de reeks, dl.7), Leuven, 1970.
- Vroede, M. de, *Aspecten van het volksonderwijs in België in de negentiende eeuw*, (Dossiers geschiedenis, nr.5-6), Leuven, 1978a, pp. 2-3.
- Vroede, M. de, Actuele tendensen in het onderzoek betreffende de geschiedenis van het onderwijs, *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, 1978b (9) 289-303.
- Willmann, O., Die historische Pädagogik als Gegengewicht gegen die Reformpädagogik des 18. Jahrhunderts, in: W. Rein, *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd. IV. Langensalza, 1906<sup>2</sup>, pp. 32-34.
- Wilson, J. D., Historiographical Perspectives on Canadian Educational History, *The Journal of Educational Thought*, 1977 (11) 49-63.
- Windey, R., K. de Preter, M. Pelgrims, *Geschiedenis van opvoeding en vorming*, Antwerpen, 1965<sup>4</sup> (eerst in 1958), pp. 7-9.
- Wolf, H. C. de, Aantekeningen ter inleiding van een methodologie van het historisch opvoedkundig onderzoek, *Pedagogische Studiën*, 1971a (48) 528-535.
- Wolf, H. C. de, De historische dimensie der pedagogiek, *Pedagogische Studiën*, 1971b (48) 272-277.
- Wolf, H. C. de, *Onderwijsvernieuwing, afrekening met het verleden. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon lector in de theorie en de geschiedenis van stelsels en stromingen op het gebied van onderwijs en opvoeding (historische pedagogiek) aan de universiteit van Amsterdam op maandag 19 februari 1973*, Meppel, 1973.
- Wolf, H. C. de, Ovide Decroly, in: Q. L. Th. van der Meer & H. A. Bergman (Eds.), *Onderwijskundigen van de 20ste eeuw*, Amsterdam-Groningen, 1976, p. 81.
- Wroczyński, R., (in het Pools; with English Summary: Role of Educational History Research in Educational Forecasting), *Przegląd Historyczno Oświatowy*, 1974 (17) 309-338.

*Curriculum vitae*

M. Depaep (1953) behaalde in 1977 het diploma van licentiaat in de pedagogische wetenschappen aan de Katholieke Universiteit te Leuven; sedertdien Aspirant-Navorser van het Belgische Nationaal Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek (NFWO); bereidt aan de afdeling Historische Pedagogiek van de K.U. te Leuven een doctoraat voor over de zin en de betekenis van de historische pedagogiek; publiceerde reeds een aantal artikelen i.v.m. de interne organisatie van de Belgische lagere school in de 19e eeuw, het thema waaraan zijn licentiaatsverhandeling was gewijd.

Adres: Afdeling Historische Pedagogiek, Katholieke Universiteit Leuven, Vesaliusstraat 2, B-3000 Leuven (België).