

Aandacht voor de historische pedagogiek

Nieuwe wegen voor een achtergebleven gebied

U. J. RIJPMAN-BOERSMA

De lezer kan gerust zijn, als hij bij het lezen van de titel zou vermoeden, dat er op onbegrijpelijke wijze een artikel uit de sfeer van planologie of waterstaat in *Pedagogische Studiën* verzeild was geraakt. Het 'achtergebleven gebied' is nl. niet op een landkaart te vinden, maar in het wijde terrein van de agogische wetenschap. Daar heette het tot dusver: *historische pedagogiek* en het grensde met een, vaak te vage, scheidingslijn aan de Ideengeschichte in de filosofie.

Het gebied was een vak op de Kweekschool, totdat bij de laatste wetswijziging alleen nog maar een klein, recent stukje overbleef in 't examenprogramma, het vormt een onderdeel van de studie in pedagogische en andragogische wetenschappen aan de universiteit, maar per universiteit op uiteenlopende wijze. Wanneer men het oor te luisteren legt bij studenten en docenten, krijgt men de indruk, dat het hele terrein, na een lange tijd op traditionele wijze bewerkt en afgegraasd te zijn, meer en meer in een hoek komt te liggen en een inderdaad achtergebleven gebied gaat vormen. Degenen, voor wie agogische wetenschap steeds meer synoniem wordt met: empirisch-statistisch onderzoek, methodologische efficiency en geëngageerdheid in actuele praktische problematiek, zien heel andere wegen voor onderzoek, zodat ze menen dit gebied niet meer te hoeven betreden. 'Het is dan ook typerend dat bepaalde vertegenwoordigers van de empirische sociologie van de nood een deugd maken en expliciet stellen dat wij leven in een technisch systeem waarin het overbodig is zich op de geschiedenis en op ideeën te oriënteren.'¹ En de theoretici van de oude stempel misschien waren zij het, die de mening lieten post vatten, dat men alleen via de ideeengeschichtliche kant het ago-

gisch veld kon binnenkomen en hebben zij de paden zo platgetreden, dat het voor anderen niet meer aantrekkelijk was, daarlangs te gaan. We mogen op dit punt de lezers herinneren aan het interessante gesprek over taak en functie van de historische pedagogiek tussen Van der Velde, Noordam en Pienaar, enkele jaren geleden in *Pedag. Studiën*² gevoerd.

Als we noodgedwongen kort en dus onvolledig de daar te berde gebrachte standpunten recapitulieren, dan zien we, dat Van der Velde vroeg naar 'de functie, de werkmethode en het werkterrein der historische pedagogiek' (blz. 304) en pleitte voor een grotere zelfstandigheid van deze tak van wetenschap dan Langeveld haar toekende. Voor exploratie van het werkterrein zette hij een wat ingewikkelde driedeling op, nl. I: geschiedenis van pedagogisch handelen en denken, II: geschiedenis van de relatie tussen docent en leerling en van de relatie tussen cultuurstroming en onderwijs, III: geschiedenis van onderwijswetgeving, onderwijsinstituten en van de algemene en bijzondere didactiek. Noordam bestreed deze indeling als eerder verwarrend dan verhelderend. Verder deelde hij niet het optimisme van Van der Velde met betrekking tot de belangstelling voor de historische aspecten van de pedagogiek. 'Een modern pedagoog luistert naar de filosofie, de psychologie en de sociologie en de laatste tijd ook naar de anthropologie. Naar de historie luistert hij steeds minder en sommigen juichen dit zelfs toe.' (blz. 547). Tenslotte boog hij het gesprek om tot een pleidooi enerzijds voor sterkere binding van de historische pedagogiek aan cultuurgeschiedenis en sociale geschiedenis, anderzijds voor bescheiden afhankelijkheid van de pedagoog t.o.v. de historicus. Noordam wil wel he

terrein van onderzoek verruimen en nieuwe wegen inslaan, maar dan moet de historicus (althans voorlopig) voorop blijven lopen. Volkomen terecht haakte Pienaar juist op dit laatste in en stelde de fundamentele vraag, of de historische pedagogiek 'deeldissipline van die Geschiedenis of van die Opvoedkunde moet wees. . . word die Historiese Pedagogiek deeldissipline van die Geschiedwetenskap dan het dit sy pedagogiese gesitueerdheid verloën en is dus geen pedagogiek meer nie. . . . Historiese Pedagogiek is iets anders en iets meer as die geskiedenis van Opvoedkundige aangeleenthede. . . ; nie 'n blote kultuurhistoriese relaas van die opvoedingsverlede te gee nie, maar voortdurend trag om 'n weldeurdagte metabliese beeld gefundeer op suiwer pedagogiese kernmomente op te bou'.

Bij mijn weten is het gesprek op dit punt, althans in Nederland, althans in 't openbaar, blijven steken. En dat is bijzonder jammer, want in deze drie artikelen zat een duidelijke climax naar de kern van de zaak toe.

Omdat de hele problematiek zo belangrijk is voor de verdere ontwikkeling van de agogische wetenschappen, waag ik het om de draad weer op te nemen, daartoe mede gestimuleerd door een serie artikelen van Prof. Brezinka in het Zeitschrift für Pädagogik, 14e jrg.³

Deze serie draagt als titel: 'Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft' en als ondertitel: 'Vorschläge zur Abgrenzung'. Vooral dit laatste is van belang in het kader van wat ons bezighoudt. Brezinka dringt aan op duidelijkheid en éénduidigheid van woordgebruik in agogicis en een betere afbakening van de verschillende deelgebieden, opdat de discussies niet langer vertroebeld worden door onvoldoende explicatie van uitgangspunt of het onder één noemer binnensmokkelen van heterogene stellingen: 'Die Gefahr ist gross, dass unter der heute so beliebten Bezeichnung 'Pädagogische Anthropologie' aus vielen Einzelwissenschaften, aber auch aus Philosophien und Theologien eine in Kürze unübersehbar werdende Menge disparater Aussagen zusammen getragen wird, die die kritische logisch-systematische Arbeit an

der Erziehungswissenschaft eher behindern als fördern.' (o.c.S 451).

Volgens Brezinka kan dit gevaar alleen bezworen worden door een nieuwe strenge gebiedsindeling (een herverkaveling) en door een grotere bescheidenheid in het stellen en oplossen van problemen, nadat men van de deelgebieden heeft vastgesteld, welke methoden in elk ervan wetenschappelijk geschikt zijn en hoever de competentie van uitspraken op zo'n gebied reikt. De gebieden die hij zo wil afbakenen, heten:

1. erfahrungswissenschaftliche Pädagogik, die abkürzend als 'Erziehungswissenschaft' bezeichnet werden kann,
2. die Historiographie der Erziehung,
3. die Philosophie der Erziehung,
4. die Erziehungslehre, und
5. Empfehlungen zur Erziehungspolitik (o.c.S 332).

We gaan in het kader van dit artikel kortheids halve aan veel interessante aspecten van deze verkaveling voorbij. Wat ons in eerste instantie bezighoudt is de overgang van historische pedagogiek naar Historiographie der Erziehung en de vraag of hier sprake is van een nieuwe exploratie van het omstreden terrein.

Volgens Brezinka is er al veel gewonnen, wanneer men bij het gebruik van de nieuwe term bedenkt, dat het gaat om een stuk (cultuur)geschiedenis en niet om: 'die Darstellung älterer, d.h. historisch gewordener Aussagensysteme über Erziehung.' Daarmee verlaten we inderdaad de platgetreden Ideeengeschichtliche paden, maar nu duikt een andere vraag op. Als we met Brezinka meegaan en stellen, dat de studie op dit punt een cultuurhistorisch object heeft en methodologisch moet aansluiten bij de Geschichtsforschung, in hoeverre staan we dan nog op agologisch terrein? Met andere woorden: maakt het geen verschil, of het veld verkend wordt door een (ped)agoloog met historische belangstelling of door een (cultuur)historicus met interesse voor opvoedings- of onderwijsgegevens in 't verleden? Ook Brezinka gaat helaas voorbij aan de kernvraag die Pienaar stelde en het gevaar dat deze signaleerde; hij ontloopt deze vraag, door met een beroep op Carr te stellen, dat de 'historio-

graaf van de pedagogiek' zich moet kunnen bedienen van de historische methode en van het pedagogische begrippenapparaat (S 459). En onder dit zwakke punt komt dan bij nader inzien een te simpel beeld van het betrokken probleem bloot, waardoor ook Brezinka als gids bij nieuwe verkenningen gewogen en te licht bevonden zal worden.

In de eerste plaats is in zijn opvatting het hele begrip historiographie te statisch en in de tweede plaats het object van die historiographie niet gedetailleerd genoeg. We maken echter dankbaar gebruik van zijn schets om de geïnteresseerde in eigen land te prikkelen mee te denken over de ontwikkeling van een studiegebied, dat of op nieuwe wijze betreden moet worden of geen functie in de agologische wetenschap meer zal hebben.

Historiographie der Erziehung: een statisch begrip, nl. duiding en beschrijving van historische gegevens, weliswaar niet alleen feiten en data, maar toch het onder de loep nemen van *objectieveerbare* gegevens, *iets dat was*; naar z'n meest speculatieve kant: reconstructie van een gegeven. Maar als er hoogstens reconstructie kan zijn en geen constructie, waar blijft dan het creatieve moment? Is dit geen veel te smalle en starre basis om nog van wetenschap te kunnen spreken? Anderzijds: in hoeverre kan men creatief en constructief werken t.o.v. het *verleden*? Is dat geen contradictio in terminis? Er zijn toch de gestaafde feiten, de vastliggende data, de geautoriseerde, onherroepelijke uitspraken? Hier wreekt zich, dacht ik, het tweede bezwaar: het verwijt van Brezinka aan de oude wetenschappelijke pedagogiek, dat zij te weinig genuanceerd en vanuit heterogene benaderingen sprak, komt wat dit deelgebied betreft op zijn eigen hoofd terug: er zijn tenminste niveaus van historiographie aan te wijzen, waarbij het beschrijvende, recapitulerende en het construerende, creatieve moment meer of minder aan bod komen en, methodologisch gezien mogen komen.

Inplaats van de 'Historiographie der Erziehung' als apart deelgebied te beschouwen, lijkt het mij wetenschappelijk vruchtbaarder om te spreken van agologisch-historisch onderzoek op het gebied van:

- a. agogische theorie,
- b. agogisch handelen en
- c. agogische organisatie.

Wat tot dusver historische pedagogiek heette valt dan onder a., voorzover het de theorieën van 'grote denkers over opvoeding' betreft, onder c., wat betrekking heeft op de onderwijsgeschiedenis, zowel naar inhoud als naar vorm.

Het eigenlijke terrein van studie wordt veel ruimer en de taak van de wetenschapsbeoefenaar hier veel interessanter dan dat van de historische pedagoog in oude zin. Allereerst al gaat het niet alleen meer om opvoedingsverschijnselen in engere zin en de relatie volwassene-onvolwassene, maar om algemeen agogische verschijnselen, omvattende zowel dus pedagogiek als andragogiek. Daarnaast, en dat is 't meest creatieve moment, gaat 't niet meer in hoofdzaak om becommentariëren van het bekende, maar het ontdekken van nieuwe samenhangen in het verleden, door bestudering van alle mogelijke bronnen, die op hun agogische informatie getoetst worden. Vragen als: welke menselijke relaties zijn het meest relevant in een bepaalde tijd, waardoor ontstaan veranderingen, hetzij in de relaties zelf, hetzij in de waardering ervan (b.v. gezagsverhoudingen) etc. zullen vruchtbaar blijken als bron voor hypothesevorming.

Wanneer men de herverkaveling van het terrein der 'historische pedagogiek' vanuit dit gezichtspunt bekijkt, komen er nieuwe vergezichten en blijken bepaalde discussiepunten niet meer ter zake.

Men kan b.v. niet meer stellen, dat onderwijskundige of andragogische, of orthopedagogische studiën wel een aanwijsbaar *werkkerrein* hebben in tegenstelling tot de historische agologische sector. Integendeel: heel onze beschavingsgeschiedenis is haar werkkerrein, dat op eigen wijze om bewerking vraagt als agologische geschiedenis naast sociale en politieke geschiedenis.

Iedere wetenschap in onze cultuurkring stoelt op haar eigen geschiedenis; men kan zich geen jurist zonder rechtshistorische, geen theoloog zonder kerk- en dogmahistorische, geen taalkundige zonder literair-historische vorming denken.

Vanwaar dan de aarzeling tegenover, of de botte afwijzing van de agologische geschiedenis bij sommige moderne pedagogische en andragogische wetenschapsbeoefenaren? Deze vraag vormt op zich zelf een voorbeeld van het soort problemen waarmee de agologisch historicus te maken krijgt; de beantwoording ervan zou het kader van dit artikel overschrijden. Maar waar het om gaat, is dit: naast de analyse en diagnose van opvoedingssituaties, leerproblemen en relatiestoornissen actualiter, staat de analyse van agogisch denken en handelen in bepaalde tijdsgewrichten als facet van agologische wetenschap met relevantie voor heden en toekomst.

Wat Karl Mannheim al in de dertiger jaren bepleitte voor de sociologie, nl. 'Zeitdiagnostik',⁴ is in onze tijd minstens even onontbeerlijk voor de agologie.

Hoe in Nederland de verhouding zal moeten zijn tussen agologische geschiedenis op de Pedagogische Academiën en de agogische studie aan de universiteiten is een onderwerp apart, dat pas aan de orde komt, wanneer men over en weer bereid is de nieuwe wegen in 't achtergebleven gebied aan te leggen. In ieder geval kunnen we stellen, dat het wetenschappelijk onderzoek zich in drie onderscheiden richtingen vrij moet kunnen bewegen:

- a. de diagnose van menselijke relaties en normenstelsels in het verleden en analyse van de daarin optredende veranderingen. Dit is het meest constructieve en creatieve gedeelte, omdat het niet gaat om *beschrijven van gegevens*, maar om het *ontdekken van samenhangen*.
- b. de ontwikkelingsgeschiedenis van agogische instituten, d.w.z. uiteraard alle vormen van onderwijsinstellingen, maar deze niet alleen, ook weeshuizen, inrichtingen, gevangenissen etc.
- c. de geschiedenis van de verschillende leer vakken, omvattend zowel de ontwikkeling van didactiek en methodiek, als ook de verschuivingen van bepaalde vakken, in samenhang met de hele culturele achtergrond van een bepaalde tijd.

Voor de exploratie van het gebied langs de nieuwe wegen zal er m.i. naast de vertellende en beschrijvende handboeken in eerste instantie behoefte ontstaan aan thematisch geordende documentatie uitgaven, die een veel ruimere marge hebben dan de gebruikelijke bloemlezingen, waarin ook b.v. brieven, gedichten, roman- en dagboekfragmenten een zinvolle plaats vinden.

Noten

1. H. Wallenburg: Medezeggenschap. Wending jrg. 24, nr 5/6, blz. 274.
2. I. v. d. Velde: Samenwerking tussen historici en beoefenaren der historische pedagogiek. P.S. jrg. 43, blz. 304-311.
N. F. Noordam: Over de samenwerking tussen historici en de beoefenaren der hist. pedagogiek, P.S. jrg. 43, blz. 545-551.
J. J. Pienaar: Die historische pedagogiek in sy bestaansrelasie, P.S. jrg. 44, blz. 445-448.
3. W. Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jrg. S. 317-334 en 436-475.
4. K. Mannheim: Ideologie und Utopie, 1952³, S. 85.

Curriculum vitae

Geboren 1929 in Tjerkgaast (Friesland). Middelbare opleiding aan de R.H.B.S. te Sneek (1943-1948), daarna staatsexamen Gymnasium B (1949) en A (1950). Studie aan de R.U. te Groningen (1949-1955) in Nederlandse en Friese taal- en letterkunde, kinderpsychologie en pedagogiek.

Sinds 1955 medewerkster aan het Pedagogisch Instituut te Groningen. Promotie in 1960 op een historisch- en experimenteel onderzoek naar de ontwikkeling van de zinsbouw in het lager onderwijs ('De syntaxis in het moedertaalonderwijs op de lagere school'). Werkte mee in verschillende commissies en publikaties t.a.v. het tweetalig onderwijs in Friesland. Doceert de laatste jaren wijsgerig-historische agologie en pedagogische anthropologie aan studenten in pedagogiek en andragogiek te Groningen.