

# SAMENWERKING TUSSEN HISTORICI EN BEOEFENAREN DER HISTORISCHE PEDAGOGIEK <sup>1</sup>

I. VAN DER VELDE

„Zo oud als de wereld bijna is het contact van ouders en kinderen. En even oud zijn de problemen”. Deze wijze woorden vindt men op een van de eerste bladzijden van het aardige boekje van Dr. Jaap Meyer: *Lieve ouders. Brieven van beroemde Nederlandse kinderen*. De geschiedenis van dat contact en van die problemen vormt een van de objecten van studie der historische pedagogiek. Meyers boekje geeft een kijkje op een episode uit de geschiedenis der gezinsopvoeding, een geschiedenis waarvan we in Nederland nog maar weinig weten. En wat de school betreft is men zeker niet verder. In het gedenkboek-Wolters „*Honderd vijf en twintig jaren arbeid op onderwijsterrein 1836-1961*” schrijft Dr. I. J. Brugmans: „De geschiedenis van het onderwijs heeft in de Nederlandse historiografie tot dusverre niet de plaats gekregen, die zij verdient . . . De verwaarlozing van het onderwijs door de Nederlandse historiografie is overigens geen toevallige en ongemotiveerde omissie geweest. Onze historici mogen het verwijt der verwaarlozing terugkaatsen naar de onderwijsdeskundigen, die van onvoldoende historische bezinning op hun arbeid blijk hebben gegeven. Waar is het boek, dat de geschiedenis van de didactiek bij het lager, bij het voortgezet onderwijs in ogenschouw neemt? Het bestaat niet”.

Brugmans beperkt zich tot de geschiedenis van het onderwijs. De historische pedagogiek bestrijkt, zoals uit het bovenstaande reeds blijkt en verder blijken zal, een breder terrein. Is thans, nu èn geschiedenis èn vraagstukken van onderwijs en opvoeding zich in groeiende belangstelling mogen verheugen niet het ogenblik gekomen voor een systematische bestudering der historische pedagogiek in volle omvang, in samenwerking tussen historici en beoefenaren der historische pedagogiek?

## A. DRIE VRAGEN

Welke is de functie der historische pedagogiek? Wat is haar werkmethode? Wat omvat haar werkterrein? Wie op deze vragen een antwoord zoekt, kan een antwoord vinden in Langevelds Bijdragen tot het gesprek van systeem en historie in de opvoedkunde (Groningen 1959). Langeveld wil zo'n vakgeschiedenis „positief opbouwen en er het worstelen van de

<sup>1</sup> Dit artikel is eerst verschenen in „Kleio”, Tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland, 1965, no 5 blz. 141 e.v., no 6 blz. 213 e.v.

geest in aantonen. Worsteling om voortgang, om oplossing, om verklaring, om zich uitbreidend begrip". De moeilijkheid is evenwel, dat voor Langeveld de theoretische, systematische pedagogiek onbetwist prioriteit bezit. Daardoor kan de historische pedagogiek zich slechts bewegen binnen de grenzen die de theoretische pedagogiek haar stelt. Zij heeft een dienende functie, verhelderend, toelichtend ongetwijfeld, maar slechts voorzover haar om verheldering en toelichting wordt gevraagd.

Er is daarnaast, menen wij, een tweede opvatting mogelijk: men kan de historische pedagogiek ook zien als een betrekkelijk zelfstandige wetenschap. Zij blijft als menswetenschap gebonden aan andere menswetenschappen, de theologie, filosofie, sociologie en psychologie, maar zij stelt zelf haar problemen, bepaalt eigen grenzen, omschrijft zelf haar verhouding tot de theoretische pedagogiek. De uitgangspunten liggen dan niet uitsluitend in de huidige pedagogische situatie, maar in al wat historische studie haar aan bruikbaar materiaal levert.

Het is duidelijk, dat de vragen die en zoals Langeveld die stelt, tot een werkmethode leiden, die voor de historicus weinig aantrekkelijk is. De vraag „Hoe zich in een tijd de menswaardigheid van het kind uitdrukt?" biedt weinig mogelijkheid voor systematisch historisch onderzoek, vrij van anachronistische vertroebeling. Ditzelfde geldt vermoedelijk ook voor een andere: „Waar gaat het opvoeden, als doelgerichte, haar middelen scheppende activiteit, over in de opvoeding, als alles omvattende verzamelaar voor al die willekeurige en onwillekeurige, zakelijke en onzakelijke, actuele en institutionele, uit de opvoeding zelf als initiatiefnemer voortkomende en aan hem opgelegde invloeden, factoren, bezigheden, ervaringen, enz." (p. 27).

Deze vragen zijn te zeer vrucht van het moderne pedagogisch denken, om tot inzet van historisch onderzoek gemaakt te kunnen worden. Een historische pedagogiek, die haar eigen grenzen trekt, is aan zulke vragen niet gebonden, en zal misschien toch ook – of zelfs: juist beter – resultaat kunnen opleveren, waarmee de pedagogiek haar voordeel kan doen. In ieder geval heeft dit onderzoek haar eigen functie: de bevrediging vervat in het kennen en begrijpen van wat zich in de historie in een der meest essentiële functies van het mensleven heeft afgespeeld: het opvoeden en onderwijzen van kinderen.

De historische pedagogiek omvat, zoals we reeds aanstipten, volgens *usage* de geschiedenis van opvoeding en onderwijs. We treden niet in begripsdefiniëring. In plaats van de gebruikelijke dichotomie passen wij liever een – overigens persoonlijke – trichotomie toe. Onze indeling wordt dan:

## I. Geschiedenis van opvoeding:

- a. geschiedenis van het pedagogisch handelen;
- b. geschiedenis van het pedagogisch denken.

Zodra we ons begeven op het terrein van het onderwijs, treden twee tussencategorieën op:

## II. a. geschiedenis van de relatie tussen docent en leerling;

- b. geschiedenis van de relatie tussen cultuurstroming en onderwijs.

Tussen de categorieën *Ia* en *IIa* en tussen *Ib* en *IIb* bestaan verwantschappen.

## III. Geschiedenis van onderwijs:

- a. geschiedenis der onderwijswetgeving;
- b. geschiedenis van de onderwijsinstututen;
- c. geschiedenis van de didactiek, algemeen en bijzonder.

Deze indeling lichten we gaarne toe met materiaal dat enerzijds demonstreert wat specifiek pedagogisch-historisch geacht moet worden, anderzijds aantoont hoe nauw de activiteiten der historische pedagogiek aansluiten bij, soms opgaan in, de activiteiten van historiestudie in het algemeen.

## B. TER ILLUSTRATIE

## I. Geschiedenis van opvoeding:

- a. geschiedenis van het pedagogisch handelen;
- b. geschiedenis van het pedagogisch denken.

a. Het gaat hier primair om huiselijk opvoedkundig handelen. Meyer heeft gelijk als hij poneert dat dit opvoedkundig handelen „bijna zo oud is als de wereld”. Misschien niet in de meest primitieve stadia, maar in ieder geval toch in zeer primitieve stadia uit de historie der mensheid zijn sporen van ouderlijke – en priesterlijke – opvoedingscultus te vinden. Men leze er Herbert Kühn's boek „Het ontwakken der mensheid” op na. Als men het hoofdstuk „De religie en de gedachtenwereld van de mens uit de ijstijd” (blz. 153–172) leest, is men toch wel geneigd de conclusie te aanvaarden dat de jeugd „opgevoed” werd, opgevoed in twee richtingen, richtingen die wij thans als religieus en maatschappelijk zouden aanduiden.

Een aantal voorbeelden van gezinsverhoudingen, van gezinsbinding en gezinsvervreemding, vindt men in ons artikel „Jeugd in historie. Bijdrage tot de kennis van jeugdgedrag (Paed. Studiën 1963), speciaal in § III „Gezin en generatie”. Deze voorbeelden zijn ontleend aan Sizoo's „Herleefd verleden”, Marrou's „Histoire de l'éducation dans l'Antiquité”, Bork's „Der junge Grieche” en enkele andere werken en werkjes. Voor de opvoeding in een Nederlands patriciërsgezin uit de zeventiende eeuw verwijzen we naar ons „Constantijn Huygens als opvoeding en als opvoeder” (Paed. Studiën 1960).

b. De geschiedenis van het pedagogisch denken wordt in ieder standaardwerk over historische pedagogiek behandeld. Hier te lande in ouder werk door Waterink en Rombouts; door een aantal auteurs gezamenlijk in „Grote denkers over opvoeding” (1964), onder redactie van schrijver dezes.

II. a. geschiedenis van de relatie tussen docent en leerling;

b. geschiedenis van de relatie tussen cultuurstroming en onderwijs.

a. Het oudste ons bekende voorbeeld van spanningen tussen docent en leerling vindt men bij S. N. Kramer in zijn „From the tablets of Sumer”, in het Nederlands vertaald onder de titel „De geschiedenis begint met de Sumeriërs” (Leiden 1958). Het eerste hoofdstuk luidt: „Opvoeding: de eerste scholen”; het tweede: „Schooljaren: voor het eerst wordt een leraar 'gelijmd’”. Kramer vertelt iets over de plaats van de school in het maatschappelijk leven, de docenten, de leerlingen, de interne organisatie, de tucht. Er bestaat een Sumerische tekst, waarin de schoolse ervaringen van een bepaalde leerling worden beschreven op wat voor hem een ongeluksdag moet zijn geweest. Hij kwam te laat, hij is van zijn plaats gelopen zonder toestemming, zijn schrijfwerk was onvoldoende. Men herkent deze lichte schoolzonden van 4000 jaar geleden. Er dreigt straf, wat bij het heersende tuchtsysteem betekende slaag. De vader grijpt in, hij blijkt tot offers bereid. Hij begeeft zich naar de leraar, „kleeft hem in een nieuw gewaad, gaf hem een geschenk en stak een ring aan zijn vinger”. Hij zal wel geweten hebben dat deze offers niet zonder resultaat zouden worden gebracht. In „Jeugd in historie” § II – De school – worden meer situaties beschreven die de relatie docent-leerling weergeven, maar een monografie over de ontwikkeling der interne schoolse verhoudingen ontbreekt bij ons weten.

b. Een boeiend voorbeeld van de binding tussen cultuurstroming en contemporain onderwijs vindt men in de dissertatie van Dr. P. N. M. Bot

„Humanisme en onderwijs in Nederland” (Utrecht/Antwerpen 1955). Het was aanvankelijk zijn bedoeling de wordingsgeschiedenis van het gymnasiale onderwijs in de zestiende eeuw te schetsen, maar „voortdurend bleek . . . hoe deze ideologisch bepaald was”. Gegevens over Latijnse scholen, voorlopers van het moderne gymnasium, vindt men te over in Dr. H. W. Fortgens „Schola latina. Uit het verleden van ons voorbereidend hoger onderwijs”. Dr. R. R. Post gaf een voortreffelijke studie over „Scholen en onderwijs in Nederland gedurende de Middeleeuwen” (Utrecht/Antwerpen 1954), met tal van onverwachte vondsten. Bots dissertatie is het vervolg op het werk van Post. De studie van A. Bartels „Honderd jaar middelbaar onderwijs 1863–1963” is, veronderstellen we, bekend. De bibliografieën bij Post, Bot en Fortgens noemen tal van werken waarin de historie wordt beschreven van individuele scholen.

### III. Geschiedenis van onderwijs:

- a. geschiedenis der onderwijswetgeving;
- b. geschiedenis van de onderwijsinstututen;
- c. geschiedenis van de didactiek, algemeen en bijzonder.

a. en b. De samenhang tussen de geschiedenis der onderwijsreglementering, later der onderwijswetgeving, en die der onderwijsinstututen, dus tussen het legislatieve moment en het institutionele moment is zonder meer duidelijk. We volstaan met twee voorbeelden, een nationaal en een internationaal. Nationaal beleven we deze samenhang dagelijks bij de uitvoering van de wet op het voortgezet onderwijs, onze mammoetwet; de Engelse Comprehensive school dankt haar ontstaan aan de Education-act van 1944, de Zweedse Enhetsskola aan de wet van 1950.

c. Over de geschiedenis van de algemene didactiek en over die van vakdidactieken valt weinig te zeggen; Brugmans heeft er al op gewezen. In het gedenkboek-Wolters vindt men van beide categorieën voorbeelden. Het artikel van Dr. H. Nieuwenhuis „Over en uit de geschiedenis van de didactiek en de methodiek van het lager onderwijs” kan gelden als een voorbeeld van de eerste categorie; de studie van Mej. Dr. U. J. Boersma „Nuttige boekjes voor brave kinderen. Een benadering van de geschiedenis van het leesonderwijs op de lagere school” en van Dr. W. Kuiper „De ontwikkeling van het Hoogduits als leervak”, als voorbeelden van de geschiedenis van vakdidactieken. Kuipers studie roept associaties op aan het oudere proefschrift van Dr. K. J. Riemens „Esquisse historique de l'enseignement du Français en Hollande du XVIIe au XIXe siècle” (Leyde

1919). Zelf droegen we een steentje, maar weer op een geheel ander gebied, bij in onze dissertatie „De tragedie der werkwoordsvormen. Een taalhistorische en taaldidactische studie”, deel I „Historie” (Groningen 1956). Rombouts heeft in zijn „Historiese Pedagogiek” deel III een aantal historische bijzonderheden gegeven over de methodiek van de leervakken der lagere school. Maar werk, principieel, samenvattend, afgestemd op achtereenvolgende cultuurperioden, ontbreekt, zeker voor de algemene didactiek.

### C. HERNIEUWDE VRAAGSTELLING

Dit overzicht van het werkkerrein der historische pedagogiek, hoe summier ook en hoe willekeurig en onvolkomen geïllustreerd, was onontbeerlijk om te komen tot een afwegen van de mogelijkheid ener toekomstige samenwerking en te voorkomen dat de historici zouden vragen: „Wat willen onze partners precies?” Uit de aard der zaak is het als alle overzichten schematisch, al is op enkele plaatsen op samenhang geweest. Wie zich echter op dit studieveld begeeft, zal ervaren hoe vloeiend het materiaal is en hoe gemakkelijk de rationele gescheidenheid van het schema wijkt voor de innerlijke gebondenheid van de stof. Langeveld constateert t.a.v. de eerste categorie zeer terecht: „Het is niet zo gemakkelijk denken en doen in dit vak van elkaar los te maken”. Vandaar mede de aantrekkelijkheid – op dit onvoldoende bewerkte terrein stuit men telkens op onverwachte vondsten. Maar als het voor de historische pedagogiek in haar geheel of voor enkele harer onderdelen enige belangstelling heeft weten te wekken, dan heeft het zijn dienst gedaan.

Op zeker drie vragen zal een antwoord moeten worden gezocht:

- a. Op welke gebieden is een vruchtbare samenwerking mogelijk?
- b. Hoe zal deze samenwerking moeten worden georganiseerd?
- c. Welke baten zal men van samenwerking mogen verwachten?

### D. EENE KOSTSCHOOL IN 1795

Wat ons persoonlijk in de studie der historische pedagogiek in hoge mate boeit, is naast de geschiedenis van het pedagogisch denken de geschiedenis van het pedagogisch handelen, punt I dus van de indeling die wij hierboven gaven. Over de geschiedenis van het pedagogisch handelen in Nederland is weinig bekend. Men kan afgunstig blikken naar Frankrijk, waar Ph. Ariès zijn: „L'enfant et la vie familiale” (Paris 1960) kòn schrijven. Zo ver zijn wij bij lange na nog niet. Laten wij, al is het een droeve historie, iets citeren uit een klein, onbekend geschriftje, bijgift op een

auctie, geschreven door J. Decker Zimmerman, Evangelisch-Luthersch Emeritus-Predikant, 1863, „opgedragen ter gelegenheid van zijn ‘gevierden 78sten’ geboortedag, aan zijne kinderen en vrienden. Niet in den handel; doch te bekomen à 25 cent bij W. F. Dannenfelser, ten voordeele van ‘t Utrechtsche Evang. Luthersche wees- en oude mannen- en vrouwenhuis”. Het heet:

*Eene kostschool in 1795; mijn verblijf aldaar*

De ouders van Decker Zimmerman waren eind 1794 naar Berbice vertrokken. Hij zelf, bijna 10 jaar oud, was met een jonger broertje in het vaderland achtergebleven en „toevertrouwd aan twee mijner in den deftigen stand te Amsterdam gevestigde ooms; een derde oom belastte zich met mijnen broeder”. Hij werd in de buurt van Amsterdam ter kostschole gedaan. Vermoedelijk hebben de deftige ooms, misschien ook de ouders, onvoldoende geïnformeerd en daardoor een ondoordachte beslissing genomen, die een stuk kinderleven tot een hel gemaakt heeft. Tot de geschiedenis van de pedagogiek behoort nu eenmaal ook het onpedagogische handelen. We citeren verder zonder commentaar, maar in vereenvoudigde spelling. Aan het hoofd stond de „bewindvoerende kinderdriller Meester Sw-”.

„Enkel, zonder met al te sterke kleuren, evenmin hier als bij iets van ‘t verdere, te willen penselen, schein ‘t aldaar toegelegd op aan de kinderen te nemen proeven, wegens ‘t *minimum* van spijsze, waarmede men ze te zijner tijd nog levende, ware ‘t ook schier als skeletten, aan ouders, voogden enz. weder in handen konde spelen, zonder misschien van die kant te komen in enig gedrang”. Bewijzen? „. . . dat wij kost-jongheheren, stilling zoekende voor onze honger, lindebladen aten, van de achter ‘t huis staande bomen – dat niet zelden door dezelfde oorzaak, onze honger en ‘t pogen van die te stillen, de in de tuin staande kropsalade hare door ons er aan ontscheurde harten miste, en zich voordeed als door een schadend gedierte overvallen”. Zondags verdwenen de voor de „kollekteerzakjes” meegegeven stuivertjes deels in een bakkerslade.

In de winter van 1795, „die over ‘t ijs der rivieren henen, de Fransen, met hun geschut en ammunitie, ons in ‘t land bracht”, was „de ten onzent aanwezige aardappelen-voorraad zoet geworden, zodat hij smaakte als geheel doorsuikerd. Eten mochten wij thans zoveel het ons gelustte”. Ook van zg. Turkse bonen. „Geweldig zwollen ze, gekookt wordende, op, zodat we, appetijtvol er overheen gevallen, aan een acht- of tiental er van, als ene prop ons voor de maag rakende, genoeg hadden: een uur later gierden we reeds weder van de honger. Zo mede, wanneer het de dag was

van dus genaamde groenerwtensoep of snert. Wij visten dan naar ene enkele daarin verdwaald geraakte erwt of erwtsgelijke; terwijl we, na tafel, kinderlijk-lichtzinnig ons in de vrije lucht vermaakten met, springende, de massa vochts, door ons verzwolgen, ons in de holle magen te horen klokken”.

De straf – „’t Was in die dagen de tijd nog van de plak”. „Mij geheugt als hadde ’t in mijn bijzijn pas eerst zich toegedragen, dat een bij ons schoolgaand 13 jarig meisje, de geduchte kathederrappen opsteeg, en, ’t schier bestervende, vijf en twintig (zegge 25!) welgerichte plakken, verdeeld over beide handen, met ene woede zich te zien toetellen, die, hoemeer de straoefenaar, kastijdende, zich opwond, hem niet dan te zichtbaar, en in die mate schrikwekkend, op ’t bleker en bleker wordend gelaat lag”. „De arme delinquente was weinig bleker dan haar beul”.

Uitvoerig vertelt Decker Zimmerman, hoe hij door zijn slaapgenoot, „Huibert V- geheten, drie à vier jaar in leeftijd mij vooruit”, geestelijk gemaltraiteerd werd. Hij voelde zich „overgegeven aan ene soort van jonge, kwade demon”.

Het onderwijs – „Niet veel”, zeide ik, viel er op dit *non-plus-ultra* schoolgesticht te leren en ik ook, dunkt mij, leerde er weinig, of ’t mocht enige voortgang in mijn kinderlijk handschrift geweest zijn, waarop toenmaals, meer dan wel soms later, de toeleg geheel bij uitstek mede gericht was – gesteund trouwens door enen voorgang der onderwijzers zelven, die later, scheen ’t mij, wel eens iets liet te wensen”.

Een jaar ongeveer is Decker Zimmerman aan „’t aan hem beproefde honger- en strafstelsel” onderworpen geweest; toen zag hij zich verplaatst naar een andere school – „aan de lage Vuursche”, aan welke school „vergelijkend de hoogste lof” wordt toegekend.

Meester Sw- stond toen, „geschouderd het geweer, toen „snaphaan” meest geheten, manhaftig en blakende *pro patria et libertate*, gelijk zo velen dit in die dagen deden, daar dan met allen in ’t gelid, ja zelfs als „vleugelman” vooraan, doende met graviteit wat hem te doen viel, gekleed in rok, vest, korte broek en kousen”. „Een smalle witte stropdas, met van achteren zilveren gesp, knelde hem om de hals; zilveren schoengespen, ronde hoed en daaronder witgepoederde, ronde pruik voltooiden ’t voorgesteld kostuum”. We kennen het van vele achttiende-eeuwse prenten. Meester Sw- was klaarblijkelijk wel een goed patriot.

En hierbij laten we het. Met veel belangstelling zien we uit naar enige reactie van de zijde der beoefenaren van de historische pedagogiek. Van de zijde der historici is reeds positief gereageerd.