

## OVER DE SAMENWERKING VAN HISTORICI EN DE BEOEFENAREN VAN DE HISTORISCHE PEDAGOGIEK

N. F. NOORDAM

De redactie heeft mij gevraagd om te reageren op het artikel van Van der Velde in het juninummer van P.S. Deze reactie zal voornamelijk neerkomen op een aantal gedachten mijnerzijds over hetzelfde onderwerp die niet veel van die van mijn collega zullen verschillen, omdat wij beiden overtuigd zijn van dezelfde goede zaak en in grote lijnen dezelfde opvattingen huldigen. Men kan er zich over verwonderen dat men in Nederland met de studie van de historische pedagogiek niet ver gekomen is, althans niet wat de geschiedenis van de school en de didactiek aangaat. Daarover verbaast zich tenminste I. J. Brugmans<sup>1</sup> en hij gebruikt zelfs het woord „verwijt”. Is dit verdiend? Nederland is geen land van opzienbarende denkbeelden op het gebied van onderwijs en opvoeding. Het bezit, vergeleken met het buitenland, weinig grote pedagogen en heeft eerder zijn kracht gezocht in een zekere aandacht voor het gewone doen en het vanzelfsprekende dagelijkse leven dan in originele denkbeelden. Begrijpelijk bij een van oudsher burgercultuur met weinig heroieke trekken. Wel heeft het gemiddelde peil van onderwijs en opvoeding hier vergeleken met omringende cultuurlanden altijd hoog gelegen. In de Middeleeuwen kunnen onze latijnse scholen de vergelijking met elders uitstekend doorstaan, en wat het volksonderwijs betreft, mogen we vaststellen dat ± 1500 analfabetisme betrekkelijk zeldzaam was. De goede traditie van de Universiteit van Leuven werd na de Reformatie te Leiden voortgezet en het hoge gemiddelde is in het algemeen, met enkele inzinkingen in de 16e en 19e eeuw, gebleven tot de 20e eeuw.

We zien dus een goede school en een degelijke opvoeding. Maar wat is over dergelijke „gewone” zaken nu te schrijven? Het is daarom niet te verwonderen dat een „geschiedenis van de van de didactiek bij het lager, bij het voortgezet onderwijs” ontbreekt. En dunkt me, als deze verschijnt zal ze wellicht minder opzienbarende dingen bevatten dan men misschien geneigd is te verwachten.

Volledig is deze verklaring echter niet. Het is opvallend dat bepaalde onderwerpen uit het vak der historische pedagogiek als b.v. de schoolstrijd, wel uitvoerig bestudeerd zijn. Dit is natuurlijk een uiting van de grote zorg die men altijd heeft gehad voor onderwijs en opvoeding (en waaruit o.m. het hoge gemiddelde dan weer te verklaren is). Deze zorg

<sup>1</sup> Gedenkboek Wolters 1961, 11.

echter richtte zich vroeger en doet dit nog steeds op, wat ik kortheids- halve de theologisch/wijsgerige aspecten van het opvoedings- en onderwijsproces wil noemen. De bezinning op de vraagstukken van de bestemming (de „hogere” bestemming) van de mens en dus zijn „opleiding tot alle christelijke en maatschappelijke deugden” heeft bij velen tot de kortsluitingsconclusie geleid, dat als deze fundamentele problemen ernstig onder ogen waren gezien, de praktische opleiding en vorming vanzelf wel in orde zou komen. Als de grondslag van een school goed is, is „dus” het onderwijs en de opvoeding daar ook goed. Dit heeft, afgezien van de principiële vraagstukken, geleid tot een achterstand in de studie van de pedagogiek, van de didactiek en van de historische pedagogiek. Een achterstand die nu dreigt het traditionele hoge gemiddelde te doen dalen. Er zijn er die dit inzien, men kan van een groeiende belangstelling spreken met name als het vragen van didactiek betreft: veel leren in korte tijd is een ideaal dat de efficiënte Nederlander aanspreekt en als de didactiek de vervulling van dit ideaal belooft, kan ze op belangstelling rekenen. Geldt dit ook voor de pedagogiek in haar volle omvang en in het bijzonder ook voor haar historische aspecten? Daar ben ik niet zo zeker van. Wat de geschiedenis in het algemeen betreft spreekt b.v. de socioloog Van Doorn van „uitholling” der geschiedwetenschap, die „gebrek aan waardevaste papieren” heeft. De maatschappij zit, meent hij, op de geschiedenis trouwens niet te wachten, dit in tegenstelling tot de sociologie, „die theoretisch snelle vorderingen maakt, die maatschappelijk steeds belangrijker functies verwerft”. Hij verwijt Romein dat hij wel zijn best heeft gedaan om zijn vak (de theoretische geschiedenis) te „verwetenschappelijken”, maar nagelaten heeft het te verklaren tot „historische sociologie”. Studies van Schulte Nordholt en van Schöffner (over de Renaissance en het nationaal-socialistische beeld van de geschiedenis der Nederlanden) missen, zegt hij, „bij alle verdiensten – nu eenmaal de sociologische gezichtshoek, van waaruit de aangesneden onderwerpen zoveel *fundamenteler* (curs. van mij, N.) hadden kunnen worden geanalyseerd.” Ze zijn nl., althans wat het werk van Schulte Nordholt betreft, „slechts op een enkel punt verklarend”<sup>1</sup>.

Wat voor de geschiedenis in het algemeen geldt, raakt ook de historische pedagogiek en van haar kon Dolch enkele jaren geleden spreken als van een „absterbende Disziplin”.<sup>2</sup> En tenslotte bepleit Loch<sup>3</sup> voor

<sup>1</sup> Sociologie en Geschiedenis, 1961, 30 vlg.

<sup>2</sup> geciteerd uit Derbolav – Die gegenwärtige Situation des Wissens von der Erziehung, 1956, 26

<sup>3</sup> W. Loch – Die anthropologische Dimension der Pädagogik, 1963.

de pedagoog een studie van moderne anthropologie, misschien niet ten koste van de historie, dan toch wel op haar kosten. 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. Het ziet er voor de historicus-pedagoog dus niet hoopvol uit. Terecht m.i. voert Van der Velde dan ook en niet slechts in dit artikel, een warm pleidooi voor de historische pedagogiek. Als hij dan spreekt over haar functie, methode en terrein, stelt hij zich tegenover Langeveld, die de historische pedagogiek als diensnare van de systematische ziet. Van der Velde stelt daar tegenover uitdrukkelijk, dat zij een „betrekkelijk zelfstandige wetenschap” is. Hoewel „gebonden aan (hij zal, naar ik vermoed, wel bedoeld hebben *verbonden* met, N.) andere menswetenschappen, de theologie, filosofie, sociologie en psychologie”, toch stelt ze „zelf haar problemen, bepaalt eigen grenzen, omschrijft zelf haar verhouding tot de theoretische pedagogiek”. Hij meent dat een vraag die Langeveld zich stelt: „Hoe zich in een tijd de menswaardigheid van het kind uitdrukt?” voor een historicus weinig aantrekkelijk is en weinig mogelijkheid tot systematisch onderzoek biedt.

Hier zou men kunnen opmerken, dat het de functie is van de historische pedagogiek op een of andere wijze de pedagogiek van dienst te zijn <sup>1</sup>. Langeveld stelt namens de pedagogiek stimulerende vragen en als hij meent, dat een van de cardinale vragen die naar de ontwikkeling van de menswaardigheid van het kind is, dan lijkt het me, dat de historische pedagogiek op grond van haar dienstkarakter niet alleen deze vraag ernstig moet nemen, maar er ook een antwoord op moet trachten te vinden. Elke tijd heeft zijn eigen vragen aan de geschiedenis, en elk vak verlangt van de historie een bijdrage die tot verheldering van zijn bestaan kan bijdragen. Dat geldt voor de pedagogiek evenzo en daarom kan men niet stellen dat genoemde vragen „te zeer vrucht (zijn) van het moderne pedagogisch denken, om tot inzet van historisch onderzoek gemaakt te kunnen worden”.

En toch is ook de bezorgdheid van Van der Velde op haar plaats. De historische pedagogiek moet niet alleen tegenover sociologen, maar ook tegenover haar opdrachtgeefster haar zelfstandigheid bewaren, ze kan diensten verrichten, maar ze mag geen gediensstige worden. Ze moet haar gang kunnen gaan en doen wat ze wil. Ze moet initiatieven kunnen ont-

<sup>1</sup> Er behoort uiteraard meer tot haar terrein, maar dit artikel gaat niet over de functie van de historische pedagogiek en het overige kan dus buiten beschouwing blijven.

plooien, ze moet materiaal verzamelen en beelden ontwerpen, waarvan ze hoopt en verwacht, dat deze hun invloed op de pedagogiek zullen hebben. Ze is n.l. niet slechts ancilla pedagogiae, 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. Het schijnt dat de samenwerking tussen de pedagogiek en de historische pedagogiek dus vanzelfsprekend is. Er komt bovendien nog iets bij. Het gaat een pedagoog om het individuele, het afzonderlijke kind en het ligt voor de hand dat hij verwantschap laat zien met de historicus, die immers ook belangstelling heeft voor de individualiteiten. Met name de mentaliteit van de historicus en die van de fenomenoloog in de pedagogiek hebben zeer veel gemeen. Toch is de praktijk hiermee in tegenspraak, zowel wat de kwantiteit als wat de kwaliteit van de publikaties aangaat. Veel wat door pedagogen in ons land is geschreven over het verleden is volmaakt onhistorisch. Soms ligt dit aan een onjuiste of eenzijdige psychologische of pedagogische instelling: men kent het kind in het verleden niet, omdat men het tegenwoordige kind niet begrijpt. Soms ligt het aan een overschatten van het eigen standpunt: het verleden moet dan dienen als bewijs van het eigen gelijk. Soms ook is men onhistorisch uit cultuurpessimisme: het verleden verschijnt als de „gouden eeuw”.

Het kan echter ook het gevolg zijn van een gebrek aan scholing in de historische methode. Deze „historisch-filologische methode (is) niet zo maar tot het pronkstuk in de wetenschappen van de mens geworden, maar dank zij het feit dat historisch besef en kritisch historisch denken een der kostelijkste waarden is, die de Europese cultuur heeft voortgebracht”, zoals prof. Dr. K. Kuypers het eens uitdrukte<sup>1</sup>. En tot deze waarde krijgt men slechts toegang door een studie, die des te langduriger en systematischer is naarmate het onderzoekingsveld verder van ons verwijderd ligt, hetzij in structuur of in tijd. In zeker opzicht krijgt men gemakkelijker toegang tot de gegevens uit een tijd die nog niet ver achter ons ligt. Historische vakstudie lijkt minder nodig voor b.v. de 19e eeuw dan voor de oudheid. Het is gemakkelijker iets te zeggen over de jongens uit de Camera Obscura, dan om het „echte” kind te zien achter het brave monnikje van de Middelleeuwse kloosterkronieken. Zie ik het goed, dan zal de verhouding tussen de historicus en de pedagoog die zich met geschiedenis bezig houdt voorlopig vooral het kenmerk dragen van een

<sup>1</sup> Sociologie en Geschiedenis, 1961, 21.

eenrichtingverkeer. De pedagoog zal vooreerst het meest hebben te leren en wel te meer naarmate de gegevens schaars, of specialistisch zijn of in de tijd verder verwijderd. Pas in de toekomst zal de inbreng van de pedagoog groter zijn, als n.l. het besef allerwegen is doorgedrongen, dat de mens een animal educandum is, en dat dus de cultuur en de cultuurgeschiedenis principieel iets met dit educandum zijn te maken hebben. Pas dan zullen historici misschien vragen (wat ze nu niet doen) „Wat willen onze partners precies?”

Het werkterrein heeft Van der Velde in overeenstemming met de traditie verdeeld in de geschiedenis van de opvoeding (onderverdeeld in de geschiedenis van het denken en van het handelen) en de geschiedenis van het onderwijs. Waarom hij deze dichotomie, zoals hij zelf zegt, weer uitbreidt tot een trichotomie, door bij het onderwijs tussencategorieën in te voeren, ontgaat me. Die tussencategorieën zijn de geschiedenis van de verhouding tussen docent en leerling en de geschiedenis van de relatie tussen cultuurstroming en onderwijs. Afgezien van het feit dat deze categorieën niet gelijkwaardig zijn aan de andere, en dus geen tussencategorieën kunnen heten, begrijp ik niet, dat ze speciaal bij het onderwijs voorkomen. Er is toch ook de geschiedenis van de relatie tussen ouders en kinderen, tussen de paedagogus en de hem toevertrouwde knaap, die tevens zijn a.s. heer was of tussen de gildemeester met zijn vrouw en de inwonende leerjongen, etc. En is er alleen de geschiedenis van de relatie tussen cultuurstroming en onderwijs? Is niet evenzeer van belang de invloed van de cultuur, i.c. de romantische vrijheidsidee, op het gezin dat de kinderen zich laat „uitleven?” Heeft de cultuurstroming geen invloed op het kinderspeelgoed? In de contrarevolutionaire tijd van 1830 in Duitsland kon men „echte” guillotinetjes kopen, die perfect werkten, maar na de eerste wereldoorlog waren de loden soldaatjes (in bepaalde kringen!) taboe en in onze tijd van Freudiaanse sublimeringspedagogiek kennen we poppen die alles of bijna alles zeer natuurlijk presteren. Terecht echter en daar val ik hem volkomen bij, pleit Van der Velde voor een studie van het pedagogisch handelen. Motiveren doet hij dit niet, maar ik veronderstel dat zijn pleidooi bepaald wordt door de anthropologische opvatting van de handeling als typisch menselijk Schlüsselphänomen (A. Gehlen). Verder liggen er argumenten in het democratisch/sociale vlak. Tengevolge van de toenemende democratisering van de maatschappij en tevens om deze te bevorderen stellen wij, mensen van deze tijd, ook belang in het leven van de „gewone” mens in zijn „gewone” betrekkingen tot zijn „gewone” medemensen. Wij zien n.l. de humanitas verschijnen juist in de solidariteit met de ander. Dat is het gehele volk, en uiteindelijk de gehele mens-

heid. Niet slechts een bepaalde groep (de volwassenen of de kinderen), stand (de „edelen” tegenover het „gemeen”) of ras bezit de „eigenlijke” kenmerken, maar elk heeft zijn eigen bijdrage en het geheel is resultaat van hun functioneel samen-zijn en dialectiek. Uiteraard heeft de pedagogiek dan grote aandacht voor de humanitas zoals die verschijnt in de opgroeiende mensen, de kinderen, pubers en adolescenten. Zij is bezig met het ontdekken van wat Buytendijk heeft genoemd „de zin van het jeugdige”. Het is nu in onze tijd mede de taak van de historische pedagogiek daarvoor een bijdrage te leveren en zo komen we weer terug bij de vragen van Langeveld aan het begin van dit artikel.

Als we in dit verband met dit laatste onderwerp spreken over samenwerking met de historici, dan kunnen we constateren dat deze reeds veel materiaal hebben aangevoerd. Uit de dertiger jaren dateert al de grote serie boeken onder de titel *La vie quotidienne*, uitgegeven door Hachette, waarvan er veel in het Nederlands vertaald zijn. We bezitten grote werken over sociale en culturele geschiedenis, ook in onze taal. Het boek van Ariès heeft Van der Velde al genoemd, al is hiervan helaas nog geen Nederlands equivalent. Hoe moet de samenwerking van historici en pedagogen worden georganiseerd, vraagt Van der Velde. Het lijkt me niet gewenst om er een organisatie van te maken. Wel moeten allen, die samenwerken zowel pedagogen als historici historische inspiratie opdoen als ik het zo mag zeggen, historisch blijven denken en dit denken steeds verfijnen. Dit is ook en vooral een kwestie van algemeen geëngageerd zijn, van warm in de eigen tijd staan en daarbij betrokken blijven. Pirenne, als ik het wel heb, ging in Kopenhagen, juist omdat hij historicus was, het eerst naar de nieuwe gebouwen kijken. Verder moet de pedagoog zich abonneren op een historisch tijdschrift. Zeer inspirerend en als trefpunt van historici ongeëvenaard is het Historisch Genootschap te Utrecht.

Voorlopig lijkt me dit „organisatie” genoeg.

Gaat het echter om iets meer concreets, dan kan er nog wat gedaan worden. We wachten als gezegd, op een geschiedenis van de Nederlandse school met haar docenten, leerlingen en didactiek. Daarvoor ligt, zij het ook zeer verspreid, al meer materiaal klaar dan velen denken. Voor een dergelijke concrete zaak zou een pedagoog het initiatief kunnen nemen en medewerkers aantrekken. Dan krijgen we samenwerking, niet slechts van historici en pedagogen, maar ook met classici, neerlandici, sociologen etc.

Dit geldt zeker voor een ander concreet geheel, het uitgeven van een bibliotheek van Nederlandse klassieken op het gebied van de historische pedagogiek.

Om een derde mogelijkheid te noemen: het lijkt me nuttig een lijst op te stellen van historische onderwerpen die de pedagoog gaarne bestudeerd zou zien. Deze lijst zou een goede handleiding kunnen zijn bij het maken van een scriptie voor de universitaire en de M.O. examens en eventueel ook voor het schrijven van een dissertatie. Ik geef als voorbeeld iets uit de geschiedenis van de pedagogische middelen, b.v. straf en beloning.

Nederland immers is hier in bepaald opzicht naar ik meen origineel en heeft baanbrekend werk verricht, maar hoeveel is hiervan bekend of in de pedagogiek doorgedrongen? Of een stuk leerplangeschiedenis in de Nederlandse school. Of de beschrijving van een dag uit het leven van een ambachtsjongen uit Utrecht in 1300 en in 1600 en in 1900.

Dit zijn maar enkele losse invallen, maar de uitwerking ervan zou het vak geschiedenis van onderwijs en opvoeding aanzienlijk verrijken en daarmee is de laatste vraag van Van der Velde beantwoord: welke baten men van samenwerking mag verwachten.