

Bronteksten Historische Pedagogiek



Albert Anker, *Schreibender Knabe mit Schwesterchen* (1875)

Dr. D.Th. Thoomes
Bilthoven, 2000 (laatst gewijzigd in 2019)

Bronteksten Historische Pedagogiek: Capita Selecta



De wording van de moderne pedagogiek ging in de afgelopen twee eeuwen niet altijd even vanzelfsprekend en vloeiend. Er zijn diverse ontwikkelingslijnen en tradities herkenbaar. Voor een overzicht daarvan bestaan er, anno 2000, goede hand- en leerboeken, bijvoorbeeld: S. Miedema (red.), 'Pedagogiek in meervoud' (2000, 6^{de} herziene druk) en W.A.J. Meijer, 'Stromingen in de pedagogiek' (1996). Maar om de diverse ontwikkelingen goed te leren begrijpen, blijft het daarnaast belangrijk om veel 'daaromheen te lezen'. Bij voorkeur oorspronkelijke teksten.

In de dagelijkse praktijk van de huidige pedagogiekopleidingen is het helaas niet meer mogelijk om uitvoerig kennis te nemen van deze bronteksten. Om dit gemis enigszins goed te maken wordt in dit boekje een aantal illustraties gegeven van bekende ontwikkelingen of wordt stilgestaan bij belangrijke denkers. Geen systematische inleiding in de historische pedagogiek, maar een reeks korte introducties die onafhankelijk van elkaar kunnen worden gelezen.

• • •

Inhoud:

- Michel de Montaigne
- Jean-Jacques Rousseau
- Friedrich Schleiermacher
- Overzicht met verwijzingen naar andere bronteksten

Michel de Montaigne (1533-1592): pedagogisch realisme in de vroegmoderne tijd



Vroegmoderne tijd

Volgens sommigen leven we anno 2000 in de *postmoderne tijd*. Anderen zetten zich daartegen af en zijn van mening dat de *moderne tijd* nu eigenlijk pas écht is begonnen. Die moderne tijd laat men in de West-Europese cultuur gewoonlijk beginnen aan het eind van de 18^{de} eeuw: in gang gezet door de omwentelingen in het denken door Verlichting en Franse Revolutie. De moderne tijd wordt daarmee afgegrensd van de *oude tijd* (het ‘Ancien Régime’). Het betekent het einde van de standenmaatschappij en het begin van een nieuw tijdperk met onder andere meer mondigheid, zelfstandigheid, gelijkheid van kansen en vooruitgangsgeloof.

De laatste jaren wordt het echter steeds gangbaarder om een andere indeling te hanteren en het draaipunt van veranderingen, rond 1800, enigszins te verleggen naar een langere voorbereidingstijd. Grote omwentelingen vinden natuurlijk ook niet plaats van de ene op de andere dag, ook niet tijdens een revolutie. Sociale en culturele veranderingen zijn vermoedelijk eerder het gevolg van een bepaalde accenten en gebeurtenissen gedurende een langere periode. Zo zijn er altijd koplopers die vooruitlopen op grote culturele veranderingen. In de sociale werkelijkheid gaat het dan om min of meer geleidelijke processen waarin men de kunstenaar en de wetenschapsman niet precies van elkaar kan scheiden, en geen humanist van een reformator, geen ‘moderne’ Renaissancist van de ‘oude’ Middeleeuwse mens (zie: Noordam, 1981, p.60). In dezelfde mensen was naar alle waarschijnlijkheid veel van het oude en het nieuwe tegelijk aanwezig. Bij deze globalere benadering van de ontwikkelingsgang in de geschiedenis, hoort een ruime indeling van perioden. Zo spreekt men nog steeds over oude en nieuwe tijd, maar met een langgerekte ‘tussenfase’: de *vroegmoderne tijd*. Het einde van de middeleeuwen (omstreeks 1500) wordt daarmee het begin van die vroegmoderne tijd waarin al zo nu en dan vooruitgegrepen wordt op het moderne denken, daarna de moderne tijd (nog steeds vanaf ongeveer 1800) voortdurend tot in onze tijd en eventueel overgaand in een postmodern tijdperk.

Ons moderne denken heeft dus een lange voorgeschiedenis, die reeds hier en daar zichtbaar is in de 16^{de} eeuw. Zo kunnen we voor de geschiedenis van de moderne pedagogiek teruggaan tot de Verlichtingspedagogen rond 1800 (oa Pestalozzi), maar ook nog verder terugkijken en constateren dat er reeds vanaf de 16^{de} eeuw denkers waren die deze latere ontwikkeling mede hebben voorbereid. Zo is bijvoorbeeld in het Luther-onderzoek van de laatste decennia te zien dat men Luther niet alleen meer bestudeert als (laat-)middeleeuws

theologisch Reformator, maar tevens als vroegmodern denker die medeverantwoordelijk was voor sociale veranderingen en zelfs onderwijsvernieuwingen.

Een andere pionier uit diezelfde periode was Michel de Montaigne, burgemeester van de stad Bordeaux. Geen pedagoog van beroep, maar van grote betekenis voor de ontwikkeling van de moderne pedagogiek.

Leven en werk

Montaigne werd geboren in 1533 op Kasteel Montaigne in de omgeving van Bordeaux. Hij groeide tweetalig op. Naast het Frans leerde hij eveneens Latijn. Zijn vader was van mening dat kennis van Grieks en Latijn weliswaar een mooi sieraad was, maar dat het te duur betaald moest worden. De reden dat in wetenschappelijk opzicht niet meer het peil van de klassieke oudheid werd bereikt, hield volgens hem verband met het moeizame aanleren van de klassieke talen, iets wat in de oudheid zelf natuurlijk niet nodig was. Daarom stelde zijn vader een gouverneur aan die uitsluitend in het Latijn met zijn zoon moest converseren (een Duitse arts die geen woord Frans sprak, maar wel vloeiend Latijn). Met zijn ouders en met het overige personeel in het kasteel, sprak Montaigne in het Frans.

Montaigne ging later rechten studeren in Toulouse en werkte na zijn afstuderen aan het gerechtshof van Bordeaux. Dat was in de periode 1554 tot 1570. Toen hij zich daarna had teruggetrokken op zijn kasteel, begon hij te schrijven aan zijn *Essais*. Ook maakte hij lange reizen naar Zwitserland, Duitsland en Italië. Tijdens zijn afwezigheid van een van die reizen werd hij, tot zijn verbazing, tot burgemeester van Bordeaux gekozen. Die functie heeft hij aanvaard en bekleed van 1581 tot 1585. Intussen bleef hij doorwerken aan zijn *Essais* waarvan in 1588 het derde deel verscheen. Hij stierf in 1592.

‘Over de opvoeding’

De opvattingen van Montaigne moeten we dus distilleren uit zijn *Essais*. Dat zijn korte wijsgerige verhandelingen die betrekking hebben op uiteenlopende onderwerpen. Zo schreef hij over: de gezondheid, het reizen, het huwelijk, de schoonheid, een deugdzaam leven, de dood, de liefde tijdens de ouderdom. Pedagogisch interessant zijn natuurlijk vooral zijn essays over de omgang met kinderen en over de opvoeding.

Montaigne leert zich daarin kennen als *realist* bij uitstek. Hij hecht weinig waarde aan de kennis van de klassieke oudheid en vindt het daarentegen belangrijker dat de kinderen allerlei sociale vaardigheden leren waardoor ze zich maatschappelijk makkelijk kunnen bewegen. Zo is het belangrijk dat de kinderen leren om een onderhoudend gesprek te voeren. Kinderen moeten, volgens Montaigne, goed om zich heen leren kijken. De ontwikkeling wordt gunstig gestimuleerd door veel te reizen en het contact met andere culturen.

De beschaafde volwassene, de *‘honnête homme’*, is vooral gevormd door de praktijk van het leven en veel minder door boekenstudie. Hierin is te zien dat Montaigne niet past in het gebruikelijke ‘Renaissance-perspectief’ in de zin van culturele vernieuwing door hernieuwde oriëntatie op de klassieke oudheid. Hij streeft in de opvoeding ook niet naar een bepaald (ideaal)beeld, zoals ‘de religieuze mens’ of ‘de humanistische mens’. Montaigne is daarentegen *vroegmodern* in zijn praktische gerichtheid en vooral in zijn waardering voor de individuele eigenheid van kinderen. De opvoeding heeft als vertrekpunt, de existentie van het kind zelf en richt zich niet op een antropologisch ideaal dat gaandeweg gerealiseerd moet worden. Deze nadruk op de *uniciteit* en de waardering voor het kind als individuele persoon, komt in de pedagogiek twee eeuwen later sterk naar voren in de schoolpedagogiek van Pestalozzi (rond 1800; oa te zien in zijn uitgangspunt, dat op school elke leerling qua specifieke geaardheid geaccepteerd moet worden en qua prestaties met zichzelf moet worden vergeleken en niet met medeleerlingen in een systeem van cijfers) en de daarop volgende geesteswetenschappelijke traditie in de pedagogiek (bijvoorbeeld in Duitsland, bij Nohl, ca

1900, in zijn theorie over de ‘pedagogische relatie’ en in Nederland bij Langeveld, tweede helft 20^{ste} eeuw, *Elk kind is er één*). In de tegenwoordige pedagogiek vinden we dit uitgangspunt ‘normaal’ en vanzelfsprekend.

In de *Essais* zijn daarnaast verscheidene andere pedagogische uitspraken te vinden die ‘modern’ aandoen. Zo pleit Montaigne reeds voor het vak ‘lichamelijke opvoeding’ op school. “Niet alleen de ziel moet weerstandsvermogen krijgen, de spieren moeten dat ook.” In het onderwijs moeten spel en lichamelijke oefeningen daarom een plaats krijgen. Hij noemt onder meer: de wedloop, het worstelen, de muzikale vorming en de dans, de jacht, het paardrijden en het schermen.

Literatuur en internetbronnen:

Behalve de *bronteksten* in het Frans, zijn er diverse vertalingen beschikbaar.

Er is een Nederlandse vertaling van de *Essays*, 3 delen; verschenen bij Boom in Meppel.

Via Internet is de Engelse vertaling van de pedagogische essay online beschikbaar: *Of the Education of Children*. Te vinden bij de **History of Education Site** (Katholieke Universiteit Nijmegen, Vakgroep Wijsgerige en Historische Pedagogiek - dr. Henk van Setten). Via Internet Archive: Wayback Machine:

www.web.archive.org/web/20020202082529/http://www.socsci.kun.nl/ped/whp/histeduc/links07b.html (voorjaar 2000).

Montaigne, M. (1996). *Um recht zu leben. Eine Auswahl aus den Essais*. Aus dem Französischen von Hanno Helbling. Mit einem Nachwort von Egon Friedell. Zürich: Diogenes Verlag.

Noordam, N.F. (1981). *Inleiding in de historische pedagogiek*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Thoomes, D.Th. (1990). De betekenis van de pedagogiek bij Maarten Luther. Naar aanleiding van zijn ‘Schulsschriften’. In: D.Th. Thoomes (1990), *Opgroeien in perspectief. Theologisch-pedagogische opstellen*. Kampen: Kok.

Wesseling, H.L. (1995). *Onder Historici. Opstellen over geschiedenis en geschiedschrijving*.

Amsterdam: Bert Bakker. Daarin: “Voor een geschiedbeeld of historische verklaring hebben we begrippen nodig als de Renaissance, de Verlichting, de Franse Revolutie, de bourgeoisie, kapitalisme, nationalisme, fascisme en al die andere begrippen en termen die wij allemaal kennen en dagelijks gebruiken, maar waarvan wij natuurlijk heel goed weten dat ze verwijzen naar dingen die nergens in het verleden concreet zijn aan te wijzen. Het zijn constructies van de geest van de historicus.”, p. 15.

Uit: D.Th. Thoomes, *Bronteksten Historische Pedagogiek. Introducties, literatuurverwijzingen en internetbronnen*. Rotterdam, Hogeschool Rotterdam (Opleiding Pedagogiek-MO), 2000, pp. 1-2.

• • •

Pedagogische opvattingen van Rousseau (1712-1778)



Jean-Jacques Rousseau is misschien wel de grootste icoon van de pedagogiek. Ik herinner mij, dat hij tijdens de lessen Historische Pedagogiek op de Kweekschool - in de jaren 1960 - werd belicht als pleitbezorger van de eigen waarde van de kinderlijke levensfase en als verdediger van de ‘natuurlijke opvoeding’. Zijn pedagogische hoofdwerk - *Émile ou De l'éducation* - werd aangeprezen als een van de klassieke werken over opvoeding en diende zo mogelijk in het Frans te worden gelezen!

Enige jaren later - in de jaren 1970 - leerden we aan de universiteit, dat Rousseau weliswaar een belangrijk denker was geweest maar dat hij weinig of geen invloed had gehad op de werkelijke opvoeding in zijn tijd. Weliswaar “een mijlpaal in de ideeëngeschiedenis”, maar van weinig waarde voor wie geïnteresseerd is in de sociale geschiedenis van de opvoeding. Dat mag tot op zekere hoogte waar zijn, maar dat neemt niet weg dat zijn denken voor de theorie-ontwikkeling in de pedagogiek uiterst belangrijk is geweest. Bovendien hebben zijn gedachten grote invloed gehad op verschillende latere praktijkvernieuwers, waarvan Pestalozzi misschien wel de bekendste is. Zonder Rousseau zou Pestalozzi wellicht niet aan zijn pedagogische projecten zijn begonnen, en zonder Pestalozzi had de onderwijsvernieuwing er hoogstwaarschijnlijk anders uit gezien.

Levensloop

Als van iemand gezegd kan worden dat hij geen burgerlijk bestaan heeft geleid, dan is het wel Rousseau. Zijn leven was veel bewogen en buitengewoon afwisselend.

Hij werd in Genève geboren als zoon van een horlogemaker. Zijn moeder overleed vlak na zijn geboorte, in het kraambed. En in zijn vroege jeugd werd hij voornamelijk verzorgd en opgevoed door een oom. Op zijn zestiende trok hij erop uit en ging naar Italië. Daar volgde een bonte afwisseling van opleidingen, beroepen en perioden waarin hij landloper was. Ook had hij gedurende langere tijd een relatie met een oudere dame: Mme de Warens, een zeer ontwikkelde vrouw die voor hem tegelijkertijd moeder, geliefde en privé-lerares was. Hij volgde enige tijd een opleiding voor priester en werd katholiek. Vertrok van Turijn naar Venetië waar hij secretaris werd van een Franse afgezant. In 1743 ging weer over tot het protestantse geloof. Vermeldenswaard is bovendien dat hij zeer muzikaal was en zelfs een opera heeft gecomponeerd.

Op zijn achtendertigste - in 1750 - kreeg Rousseau bekendheid door zijn bekroonde antwoord op een prijsvraag. In die tijd waren principiële vragen vaak onderwerp van een prijsvraag, die dan door een wetenschappelijk genootschap werd uitgeschreven. In dit geval betrof het een prijsvraag van de Academie van Dijon die de vraag had voorgelegd of wetenschap en kunst de mensheid moreel beter hadden gemaakt. Het antwoord van Rousseau was ontkennend: de beschaving had de mens van de natuur vervreemd en het menselijk gedrag was er in de loop van de geschiedenis zeker niet beter op geworden.

In zijn persoonlijke leven deed zich daarna een belangrijke ontwikkeling voor, want hij ontmoette een nieuwe liefde. Ditmaal geen oudere geleerde dame, maar een eenvoudig

dienstertje. Die relatie zou zijn verdere leven standhouden. Van een huwelijk kwam het echter pas na drieëntwintig jaar! En de vijf kinderen die uit deze relatie voortkwamen, belandden stuk voor stuk in een tehuis voor vondelingen. Een zorgzame huisvader was hij dus kennelijk niet.

Zijn boek *Émile*, uit 1762, werd in Frankrijk door de aartsbisschop in beslag genomen omdat de idee van de natuurlijke goedheid van de mens strijdig werd bevonden met het christelijke dogma met betrekking tot de erfzonde. Kort gezegd was de kritiek: wanneer de mens als een 'goed schepsel' wordt geboren, heeft hij geen verlossing van zijn zonden meer nodig. Door deze botsing met de kerk voelde Rousseau zich bedreigd en hij werd ook daadwerkelijk vervolgd. Er volgden omzwervingen in Frankrijk, Zwitserland en Engeland. Tenslotte is hij gestorven in 1778 op het landgoed van een Franse weldoener. Later is zijn stoffelijk overschot, op initiatief van Robespierre, bijgezet in het Panthéon in Parijs om hem te eren als voorloper en denker van de Franse Revolutie.

Cultuurkritiek

In zijn cultuurkritische geschriften stelde Rousseau het maatschappelijke leven tegenover het natuurlijke bestaan. Hij vergeleek het moeizame maatschappelijke leven waarin de mens grijpt naar kunst, wetenschap, arbeid en maatschappelijke conventies met het aangename, krachtige en gezonde natuurlijke leven van de 'goede wilde'.

In overeenstemming met deze opvatting ontwikkelde hij in de *Émile* een opvoedingsmodel waarin de opgroeiende mens tijdens de eerste vijftien jaar als zuiver natuurwezen wordt opgevoed, ver verwijderd van maatschappelijke eisen of invloeden: '*Terug naar de natuur!*'.

In zijn roman *La Nouvelle Héloïse* prees Rousseau de heiligheid van het gevoel en in zijn *Contrat Social* ontwierp hij een maatschappijvisie die wortelt in de natuur en berust op de algemene wil van het volk (de '*Volonté Générale*' - eigenlijk: het algemeen belang). Met deze opvattingen verleende hij steun aan de democratische ontwikkelingen en pogingen om maatschappelijke ongelijkheid en vooroordelen te overwinnen.

Natuurlijke opvoeding

Bekend is de eerste zin uit de *Émile*: "Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, et tout dégénère entre les mains de l'homme" ("Alles is goed zoals het komt uit de handen van de Schepper; alles ontaardt in de handen van de mens").

Rekening houden met de natuur in de opvoeding, betekent dat kinderen 'verantwoord' moeten worden grootgebracht. Dat houdt in: aansluiten bij de natuurlijke ontwikkeling ('ontwikkelings-adequate opvoeding') en zorgen voor de goede voorwaarden op het juiste moment. Zo benadrukte Rousseau bijvoorbeeld, dat het onzinnig is om met een kind te redeneren wanneer het daar verstandelijk nog niet aan toe is.

De *idee van de aangeboren, natuurlijke goedheid* is ook wel geïnterpreteerd als 'tabula rasa - opvatting'. Het kind wordt daarin voorgesteld als een 'onbeschreven blad'. Net als op een wastafeltje, kan men als het ware maken en vormen wat men maar wil. Maar als er bij de geboorte wél iets is - namelijk de 'aangeboren goedheid' - dan is het zaak om dat 'goede' een kans te geven en niet te bederven. De opvoeder moet daarbij een goede waarnemer zijn en op het geschikte moment handelen.

Er ontstonden hooggestemde verwachtingen aangaande de ontwikkelingsmogelijkheden van de mens en uiteindelijk ook van de maatschappij. De achttiende eeuw wordt in dit verband ook wel aangeduid als het 'pedagogische tijdperk': wanneer men bedorven kan worden door een ontaarde cultuur, kan het ook andersom: de maatschappij verheffen door een natuurlijke opvoeding.

Tegenwoordig wordt Rousseau wel gezien als een denker die al vroegtijdig thema's aansneet die kenmerkend zijn geworden voor de moderne opvoedingswetenschap, zoals het conflict tussen vrijheid en dwang in de opvoeding, tussen individu en gemeenschap, tussen aanpassing en mondigheid, en de relatie tussen opvoeding en maatschappijkritiek.

Literatuur:

Blom, Ph. (2010), *Böse Philosophen. Ein Salon in Paris und das Vergessene Erbe der Aufklärung*.

München, Carl Hanser Verlag, pp. 279-293.

Böhme, G., H.-E. Tenorth. (1990). *Einführung in die Historische Pädagogik*. Darmstadt:

Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Breinbauer, I.M. (1996). *Einführung in die Allgemeine Pädagogik*. Wien: Universitätsverlag.

Dunk, H.W. von der (2011). *De glimlachende sfinx. Kernvragen in de geschiedenis*. Amsterdam: Bert

Bakker, p. 305: “De onzalige term ‘*Volonté Générale*’ van Rousseau – niet bedoeld als wil van allen (*volonté des tous*), maar als het algemeen belang -”

Pestalozzi, J.H. (1996). *Neuhof-geschriften*. Ingeleid, vertaald en van commentaar voorzien door Daan Thoomes. Kampen: Kok.

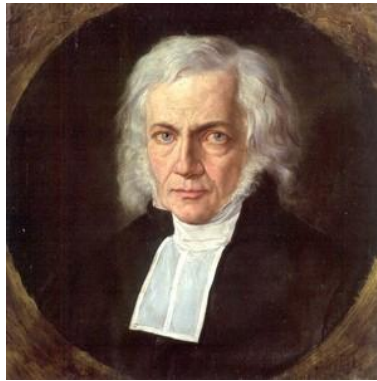
Rousseau, J.J. *Émile ou De l'éducation*. Volledige tekst online beschikbaar op internet, via de **History of Education Site** (<http://www.socsci.kun.nl/ped/whp/histeduc/>) – voorjaar 2000.

Schneiders, P. (1992). *Erfgoed van Eeuwen*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.

Uit: D.Th. Thoomes, *Bronteksten Historische Pedagogiek. Introducties, literatuurverwijzingen en internetbronnen*. Rotterdam, Hogeschool Rotterdam (Opleiding Pedagogiek-MO), 2000, pp. 3-5.

• • •

De pedagogische theorie van Friedrich Schleiermacher (1768-1834)



Bij de totstandkoming van de wetenschappelijke pedagogiek, neemt Schleiermacher een belangrijke plaats in. In zijn wijsgerige beschouwingen over de opvoeding heeft hij het theoretische raamwerk ontwikkeld waarop in de moderne tijd is voortgebouwd. Kenmerkend voor zijn benadering is de constatering dat de opvoeding een voortgaand proces is in de omgang tussen de oudere en de jongere generatie, een intergenerationeel proces van cultuuroverdracht en -vernieuwing.

Levensloop

Schleiermacher was geboren in 1768 in het Duitse Breslau. Hij groeide op in het milieu van de Hernhutters. Zijn vader was veldprediker en zelf koos hij ook voor een opleiding in de theologie. Hij was aanvankelijk werkzaam als 'huisleraar' in een adellijke familie en daarna als predikant. Ook verzorgde hij een vertaling van het werk van Plato uit het Grieks in het Duits. In 1804 werd hij benoemd tot hoogleraar in de theologie in Halle. En weer enige jaren later behoorde hij tot de oprichters van de nieuwe universiteit in Berlijn, de Friedrich-Wilhelms-Universität (de latere Humboldt Universität). Aan die instelling vervulde hij vanaf 1810 de functie van hoogleraar in de theologie en filosofie tot het eind van zijn leven.

In Berlijn verzorgde hij, binnen het kader van de filosofie, driemaal een serie colleges over de pedagogiek: in 1813, 1820/21 en in 1826. Van die colleges zijn praktisch geen oorspronkelijke teksten bewaard gebleven, maar met behulp van aantekeningen van toehoorders (de 'Mitschriften' of 'Hörernachschriften') valt er een pedagogische theorie samen te stellen. De ideeën die hij daarin ontwikkelde, hebben grote invloed gehad op de totstandkoming van de pedagogische wetenschap. In Duitsland werkten zijn gedachten later door bij de grondleggers van de geesteswetenschappelijke pedagogiek: Dilthey en Nohl. En deze Duitse ontwikkelingen waren weer van invloed op de geesteswetenschappelijke pedagogiek in Nederland waarvan Langeveld een prominente vertegenwoordiger was.

Opvoeding als opdracht van de oudere aan de jongere generatie

Bij de pedagogiek-colleges was het vooral de filosoof Schleiermacher die aan het woord was. En hij vraagt zich allereerst af wat 'opvoeding' is, wáár opvoeding plaatsvindt en waartoe. Bekend in dit verband is de openingszin uit 1826: "Wat men in het algemeen onder 'opvoeding' verstaat, mag als bekend voorondersteld worden." Met andere woorden: iedereen is met het verschijnsel opvoeding zo vertrouwd, dat het eigenlijk niet nodig is om dat nader te omschrijven. (Langeveld schreef anderhalve eeuw later over de "op huis-, tuin- en

keukenervaring berustende notie van wat opvoeding is” als beginpunt der systematische pedagogiek!).

En, zo vervolgde Schleiermacher, als we ons afvragen wáár opvoeding plaats heeft, dan is dat in de eerste plaats in het *gezin*. En de ouders hanteren daarbij - zoals óók algemeen bekend is - geen theorie. Waar wél een *theorie* vereist is, is bij alle opvoeding die niet door de ouders wordt verricht: door de beroepsopvoeders zoals de huisleraren, de onderwijsgevers in de scholen, beroepskrachten in opvoedingsinstellingen, etc. De pedagogische theorie is in de eerste plaats gericht op de professionele opvoeding en heeft het kenmerk van een *techniek* (een ‘kunst’). Deze beroepsopvoeders hebben behoefte aan een methode bij hun taken met betrekking tot de zedelijke vorming en het aanleren van kennis en vaardigheden. Zo’n theorie kan *niet algemeengeldig* zijn, omdat de diverse praktijksituaties zeer verschillend zijn.

En in de wereld om zich heen kijkend, constateert Schleiermacher dat opvoeding een verschijnsel is dat eenvoudigweg op grote schaal plaatsvindt en een belangrijke rol vervult bij de *cultuuroverdracht* tussen de oudere en jongere generatie. Die opvoedingsactiviteiten vinden óók plaats als er geen theorie is. Wanneer men een opvoedingstheorie ontwikkelt, moet men zich dat realiseren. De bestaande opvoedingspraktijk heeft een zekere autonomie, een eigen betekenis en waarde (de ‘*Dignität der Praxis*’). Dit uitgangspunt werd later een belangrijk kenmerk van de geesteswetenschappelijke pedagogiek: *de praktijk gaat aan de theorie vóór*. Toch is het zijns inziens goed om een instruerende theorie te ontwikkelen waarin gevraagd wordt naar de wijze waarop de oudere met de jongere generatie in contact treedt, naar de doelen die worden nagestreefd en de middelen die daarbij worden gehanteerd. Zo’n theorie kan dan verhelderend werken en eventueel technische hulpmiddelen aanreiken, maar kan de praktijk niet naar haar hand zetten (“pedagogen beschikken niet over zo’n grote macht”).

Voor het brede aspect, waarin opvoedingsprocessen worden beschreven als cultuuroverdracht, krijgt de opvoedingstheorie te maken met de *cultuurfilosofie*. Voor de oriëntatie van het handelen (de opvoedingsdoelen) zoekt Schleiermacher aansluiting bij de *ethiek*. De opvoeding oriënteert zich op de Idee van het Goede en de opvoedkunde kan zelfs beschouwd worden als ‘toegepaste ethiek’. Daarbij moet bedacht worden dat de opvatting van Schleiermacher van de ethiek en van de cultuurfilosofie nauw met elkaar samenhangen en kenmerkend zijn voor die tijd. De culturele ontwikkeling waarin de maatschappij zich bevindt, werd beschouwd als een fase in een *voortschrijdend ontwikkelingsproces*. Deze ontwikkelingsgang werd - optimistisch - gezien als een proces van zedelijke verbetering en vervolmaking. En de opvoedingsprocessen (zowel in het klein als in het groot) maken deel uit van dat proces van vervolmaking!

Doelen en methoden

Het is de taak van de opvoeding om de bijzondere persoonlijkheid van elk het kind tot ontwikkeling te brengen en om de kinderen te bekwamen om deel te nemen aan de samenleving. Die samenleving splitste Schleiermacher op in vier cultuursferen: de staat, de kerk, het sociale leven (‘mensen onder elkaar’), en het domein van taal en wetenschap. Aan het eind van de opvoeding wordt het kind als het ware ‘afgeleverd’ aan die cultuursferen.

Bij de pedagogische handelingen maakt Schleiermacher onderscheid tussen opvoeding en onderwijs, en tussen zedelijke *vorming* (letterlijk: de vorming van ‘gezindheden’) en het aanleren van *vaardigheden*. Zo heeft men in het onderwijs veelal te maken met het aanleren van vaardigheden. Veel moeilijker is het om kinderen bepaalde gezindheden bij te brengen. Op dit vlak leert men de “meest bekwame opvoeder” kennen!

Tenslotte zijn in de opvoedingspraktijk grofweg twee soorten van opvoedingsmethoden te onderscheiden: 1) preventieve en *tegenwerkende* activiteiten en 2)

ondersteunende en ontwikkelende activiteiten. Bij de eerste activiteit gaat het om verbieden en voorkómen en in het uiterste geval om straf, en bij de tweede activiteit om ondersteuning en bemoediging van wenselijk gedrag. Schleiermacher tekent daarbij aan dat de eerste zoveel mogelijk vermeden moet worden en dat de tweede - de ondersteunende opvoeding - de 'eigenlijke' en de meest werkzame opvoedingsmethode is.

Opvoedingshandelingen zijn gericht op *orde, samenhang en volkomenheid* in het leven van het kind en daarmee uiteindelijk ook in het zedelijk maatschappelijke leven.

Bekendheid

Schleiermachers pedagogiek is geen praktijktheorie zoals van Pestalozzi, maar een academisch betoog in de taal van het Duitse Idealisme. Daarom ook beslist niet gemakkelijk om te lezen. Kenmerkend zijn de dialectische redeneringen, waarin hij steeds allerlei tegengestelde opvattingen met elkaar tracht te verzoenen (te 'verenigen'). Zijn pedagogische teksten zijn in Nederland lange tijd onbekend geweest. Schleiermacher was alleen bekend als theoloog en niet als pedagoog. In de laatste decennia is daarin enige verandering gekomen.

De verhandelingen van Schleiermacher staan in Duitsland aan het begin van de wetenschappelijke pedagogiek en werkten door in de geesteswetenschappelijke traditie, die ook in Nederland tot diep in de twintigste eeuw veel gezag had (onder andere in de Utrechtse School in de Pedagogiek bij M.J. Langeveld).

Literatuur:

Winkler, M. und J. Brachmann (Hrsg.) (2000). *Friedrich Schleiermacher - Texte zur Pädagogik*. Kommentierte Studienausgabe in Zwei Bänden (Texte und Bibliographie zur Pädagogik / Erziehungslehre Schleiermachers) Frankfurt a/M: Suhrkamp Verlag (STW 1451 / STW 1452).

Breinbauer, I.M. (1996). *Einführung in die Allgemeine Pädagogik*. Wien: Universitätsverlag.

Thoomes, D.Th. (1989). *Opvoeding als opdracht. Over Friedrich Schleiermachers opvoedingsfilosofie*. Kampen: Kok.

Zie ook: Thoomes, D.Th., 'Friedrich Schleiermacher (1768-1834) – Theoloog, filosoof en pedagoog' in: T. Kroon en B. Levering (red.), *Grote pedagogen in klein bestek* (2008 / 2019, vijfde druk), <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/218755> en de publicaties over Schleiermacher op de website *Pedagogiek in verscheidenheid*: <https://www.danthoomes.nl>

Thoomes, D.Th., Godsdiensstige vorming en Pedagogiek bij Schleiermacher. In: *Wikipedia*, lemma Friedrich Schleiermacher: https://nl.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Schleiermacher

Gepubliceerd in: D.Th. Thoomes, *Bronteksten Historische Pedagogiek. Introducties, literatuurverwijzingen en internetbronnen*. Rotterdam, Hogeschool Rotterdam (Opleiding Pedagogiek-MO), 2000, pp. 27-28.

• • •

Toevoeging mbt de vondst van De Berliner Nachschrift en de publicatie van de teksteditie: Friedrich Schleiermacher, Pädagogik. Die Theorie der Erziehung von 1820/21 in einer Nachschrift, hrsg. von Christiane Ehrhardt en Wolfgang Virmond, 2008.

De Berliner Nachschrift van Friedrich Schleiermacher

Sinds kort is de pedagogiek van Friedrich Schleiermacher verrijkt met de *Berliner Nachschrift*. Dat is een collegedictaat van de pedagogiecolleges uit 1820/21.

Schleiermacher heeft drie maal een serie colleges gegeven over de pedagogiek: in 1813, 1820/21 en 1826. De teksten uit 1826 zijn altijd praktisch synoniem geweest voor de pedagogiek van Schleiermacher. De vroegere colleges waren slechts fragmentarisch bekend en werden hooguit gebruikt ter verduidelijking in voetnoten bij de tekst uit 1826.

Alle teksten zijn gebaseerd op collegedictaten, de zogenaamde Hörernachschriften, aangezien Schleiermacher er zelf niet toegekomen is om zijn pedagogiekt teksten uit te geven. Oorspronkelijke handschriften zijn er amper, omdat Schleiermacher weinig over dit onderwerp heeft opgeschreven. Als hij college gaf, had hij slechts een paar korte notities die hij tijdens dat uur verder uitwerkte. De eerste publicatie op grond van dictaten vond plaats na zijn dood, in 1849, door een oud-student, de predikant Carl Platz. Deze uitgave van 1849 is later gaan fungeren als de bronnenpublicatie voor de pedagogiek van Schleiermacher. Deze ligt ten grondslag aan de veelgebruikte uitgaven van Weniger en van Lichtenstein en ook nog aan de meest recente, van Winkler en Brachmann uit 2000. Platz had bij de samenstelling van zijn uitgave behalve over zijn eigen dictaten uit 1826 ook nog de beschikking over een bundeltje (een convoluut) dictaten van vroegere colleges. Dat bundeltje is later verloren gegaan. Uit 1820/21 bevatte dat bundeltje 31 colleges die voornamelijk betrekking hebben op de betekenis van de straf in de opvoeding. De vondst van het tot dusver onbekende, anonieme dictaat uit 1820/21 heeft het nu mogelijk gemaakt om een complete uitgave te publiceren. Deze is gebaseerd op 63 colleges. Vergelijkingen met de teksten van Platz - voor zover die elkaar overlappen - en met andere bewaard gebleven fragmenten - zoals uit de nalatenschap van Diesterweg en het handschrift Frensdorff (gevonden in 1982) - wijzen uit dat de teksten praktisch woordelijk met elkaar overeenstemmen. Het lijkt bij de *Berliner Nachschrift* dus te gaan om een betrouwbare bron.

Met behulp van een dagboek van Schleiermacher is het zelfs gelukt om alle colleges exact te dateren. De *Berliner Nachschrift* is door Ehrhardt en Virmond bovendien rijkelijk voorzien van annotaties. Voor de interpretatie van de pedagogiek van Schleiermacher kan voortaan niet meer worden volstaan met de versie van 1826. Het valt daarom te verwachten dat er in de komende tijd vergelijkende studies worden verricht.



Schleiermacher was sinds 1809 predikant aan de Dreifaltigkeitskirche en sinds 1810 tevens hoogleraar aan de mede door hem opgerichte Friedrich-Wilhelms-Universität (de tegenwoordige Humboldt Universität).

In 1809 was hij gehuwd met Henriette von Willich en verhuisd naar de dienstwoning in de Taubenstraße nr. 3. Daar woonde de familie Schleiermacher acht jaar tot ze in 1817 werden uitgenodigd om te komen wonen in het Schwerinsche Palais aan de Wilhelmstraße nr. 73 van de uitgever Georg Andreas Reimer. Schleiermacher was al jaren met Reimer bevriend. Naast het woongedeelte voor de gezinnen van Reimer en Schleiermacher, waren in dit pand eveneens de uitgeverij, drukkerij en de boekhandel van Reimer ondergebracht.

Ten tijde van zijn pedagogiecolleges 1820/21 woonde Schleiermacher in dit ruime huis met zijn grote gezin: Henriette (uit het eerste huwelijk van zijn vrouw, was 15), Ehrenfried (eveneens uit dat eerste huwelijk, was 13), zijn dochter Elisabeth was bijna 10, Gertrud was 8 en Hildegard was 3. Zijn zoon Nathanael was toen nog maar een baby van 8 maanden.

Elisabeth herinnerde zich later dat de kinderen zich vaak ophielden in de nabijheid van de studeerkamer van hun vader en vreselijk tekeer konden gaan. Hij verdroeg veel maar af en toe werd het zelfs hem te machtig en dan riep hij: “Kindervolk, tobt nicht so!” of: “Jugend wollt ihr wohl nicht so toben?”

Gedurende het wintersemester 1820/21 verzorgde hij op dinsdag en vrijdag eerst twee theologiecolleges, daarna catechisatie (aan ca 40 leerlingen bij hem thuis) en 's middags het pedagogiecollege.

In het 63^{ste} en laatste college gaat Schleiermacher in op de ‘Religiöse Bildung’. Hij beschrijft daarin het religieuze als “de bewustgeworden relatie van de mens tot de oorspronkelijke bron van alle leven en zijn”. Opgave voor de opvoeding is het om dit bewustzijn op “een passende wijze te bestendigen”.

Friedrich Schleiermacher, *Pädagogik. Die Theorie der Erziehung von 1820/21 in einer Nachschrift*. Herausgegeben von Christiane Ehrhardt und Wolfgang Virmond. Walter de Gruyter, Berlin / New York, 2008. ISBN 978-3-11-020525-1

Zie voor citaten (met Nederlandse vertaling) uit deze nieuwe uitgave:

Thoomes, D.Th., *Bij Schleiermacher. Op bezoek in het Schleiermacher-Haus in Berlijn* (met bijlage *Enige kenmerkende citaten uit de ‘Erziehungstheorie’ van Friedrich Schleiermacher*), fulltext:

• <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/254806>

Illustratie:

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher als jongvolwassene. Kopergravure van Heinrich Lips. Foto: Imago / Leemage.



Taubenstraße met achterin links het gele Schleiermacher-Haus.
Foto genomen vanuit de Friedrichstraße (D.Th., 2007)

Recente biografische informatie is te vinden in: *Wissenschaft und Geselligkeit. Friedrich Schleiermacher in Berlin 1796 – 1802*. Herausgegeben von Andreas Arndt. Walter de Gruyter, Berlin / New York, 2009.

Schleiermachers ideeën omtrent het universitair onderwijs zijn onlangs besproken door de rector van de Humboldt Universität, Christoph Marksches: *Was von Humboldt noch zu lernen ist*. Berlin University Press / WBG, 2010 (Aus Anlass des zweihundertjährigen Geburtstages der preußischen Reformuniversität). Behalve aan Wilhelm von Humboldt wordt daarin ruim aandacht besteed aan Schleiermacher. ‘Pseudo-Humboldt-Formeln’ worden opgeruimd en Schleiermachers ideeën worden opnieuw belicht.



Andere ‘Capita’ uit ‘Bronteksten’:

- Pestalozzi: armenopvoeder en onderwijsvernieuwer
<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/242439>
- Pestalozzi's zoektocht naar het wezen van de mens
<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/242438>
- Marie-Anne Calame: de Pestalozzi van Le Locle
<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/282459>
- Jean Paul over opvoeding
<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/255310>
- De antropologische pedagogiek van O.F. Bollnow
<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/258628>
- Vredesopvoeding à la Bollnow
<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/276471>
- Godsdienstige vorming bij Langeveld
<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/256960>
- Het (school) kinderleven in de poëzie van Rilke
<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/255155>



Dr. D.Th. Thoomes (1949) promoveerde op een proefschrift over de opvoedingsfilosofie van Friedrich Schleiermacher en was gedurende vele jaren werkzaam als docent aan de Opleiding Pedagogiek-MO in Rotterdam en als afdelingshoofd aan de Universiteitsbibliotheek te Utrecht.

Illustraties:

Michel de Montaigne

Albert Anker, *Schreibunterricht* (1865)

Albert Anker, *Schreibunterricht* (1865)

Portret van Friedrich Schleiermacher in het Schleiermacher-Haus in Berlijn

Literatuurtoevoeging mbt Friedrich Schleiermacher:

Winkler, M., Beljan, J., Ehrhardt, CH., Meier, D., Virmond, W., *Vorlesungen über die Pädagogik und amtliche Voten zum öffentlichen Unterricht*. Friedrich Schleiermacher Kritische Gesamtausgabe, Abteilung II: Vorlesungen, Band 12, Berlin/New York, Walter de Gruyter, 2017

(laatst gewijzigd op : 22 januari 2019)