

DE ONTWIKKELING VAN DE AMERIKAANSE OPVATTING OVER HISTORISCHE PEDAGOGIEK EEN OVERZICHT

door

Marc DEPAEPE

Aangesteld Navorsers van het N.F.W.O., verbonden aan
de afdeling Historische Pedagogiek van de K.U. Leuven

Tijdens de voorbije twee decennia heeft de historische pedagogiek, die traditioneel als ideeëngeschiedenis en/of als schoolgeschiedenis werd geconcipieerd, in meerdere landen een ware gedaanteverwisseling ondergaan (1). In feite kwam die metamorfose op een soort sociologisering van de traditioneel vrij eng uitgewerkte opvoedingsgeschiedenis neer (2). Zoals bij zovele andere naoorlogse ontwikkelingen, ging ook inzake de heroriëntatie van de historische pedagogiek een niet te verwaarlozen invloed van de Amerikanen uit. Nochtans moet de herziening van de opvoedingsgeschiedenis in de Verenigde Staten vóór alles begrepen worden als een reactie tegen de specifiek Amerikaanse interpretatie die tijdens de eerste helft van de twintigste eeuw naar voren werd gebracht.

(1) Cf. M. HEINEMANN (ed.), *Die historische Pädagogik in Europa und den USA. Berichte über die historische Bildungsforschung. Teil 1 : Belgien, Finnland, Frankreich, Grossbritannien, Italien, Niederlande, Österreich, Polen, USA*, Stuttgart, 1979 (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Bd. 3.1); M. DEPAEPE, *De ontwikkeling van het recente denken over historische pedagogiek. Een analyse van de theoretisch-methodologische discussie over het vak in West-Duitsland, het Oostblok, de Verenigde Staten en Groot-Brittannië met nadruk op de periode 1945-1980* (Niet-gepubliceerde dissertatie), Leuven, 1982.

(2) Cf. M. DE VROEDE, "Actuele tendensen in het onderzoek betreffende de geschiedenis van het onderwijs", *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, IX, 1978, pp. 289-303; IDEM, "Tendances actuelles en histoire de l'éducation", *Full Informatiu de la coordinadora de les Jornades d'història de l'educació als països Catalans*, Gerona, 1980, n. 1, pp. 7-23.

1. HET ONTSTAAN EN DE ONTWIKKELING VAN DE KLASSIEKE INTERPRETATIE VAN DE AMERIKAANSE OPVOEDINGSGESCHIEDENIS

Vanzelfsprekend is het geen toeval dat men zich bij de opbouw van de historische pedagogiek in de Verenigde Staten op de Europese ontwikkeling heeft gebaseerd. Aan de ene kant bestond er enkel in Europa een rijke traditie i.v.m. die discipline en aan de andere kant oriënteerden de Amerikanen, die hoofdzakelijk van Europese afkomst waren, zich bij de vormgeving van hun cultureel leven aan het voorbeeld uit de moederstaten (3). Vooral de Duitse pedagogische historiografie stond model voor de Amerikaanse. Voorts vielen er Britse en Franse invloeden aan te wijzen. Naar verluidt werd de Amerikaanse historisch-pedagogische literatuur uit de negentiende eeuw door twee hoofdtendensen beheerst. Enerzijds legde men de geschiedenis op rationalistisch-systematische wijze uit, hetzij door een goddelijk principe, hetzij door een dialectisch principe in te schakelen. Anderzijds waren er ook auteurs die i.p.v. het historische materiaal in functie van een bepaalde a priori vastgelegde verklaring op te vatten, hoofdzakelijk oog hadden voor de diversiteit en uniciteit van de historische feiten (4).

Omstreeks de eeuwwisseling verschenen, naast die algemene werken die meestal op de ontwikkeling van het Westerse opvoedingsdenken sloegen (5), ook enkele studies over de geschiedenis van de Amerikaanse opvoedingspraxis (6). Vooralsnog kwam men echter (3) Cf. W.W. BRICKMAN, "Early Development of Research and Writing of Educational History in the United States", *Paedagogica Historica*, XIX, 1979, pp. 41-76.

(4) J.J. CHAMBLISS, "The Origins of History of Education in the United States : A Study of Its Nature and Purpose, 1842-1900", *Paedagogica Historica*, XIX, 1979, pp. 94-131.

(5) Cf. A.O. NORTON, "The Scope and Aims of the History of Education", *Educational Review*, XXVII, 1904, p. 445.

(6) Cf. S. COHEN, "The History of the History of American Education, 1900-1976 : The Uses of the Past", *Harvard Educational Review*, XLVI, 1976, pp. 298-330 (hier p. 305). Een (beknopte) vertaling hiervan verscheen in het Duits, als S. COHEN, "Die Geschichte der Erziehung als Studiengebiet in den Vereinigten Staaten, 1945 bis zur Gegenwart", in : M. HEINEMANN, *op.cit.*, pp. 255-288. Vgl. verder ook S. COHEN, "The History of Education in the United States : Historians of Education and their Discontents", in : D.A. REEDER, *Urban Education in the Nineteenth Century. Proceedings of the 1976 Annual Conference of the History of Education Society of Great Britain*, Londen, 1977, pp. 116-117.

niet veel verder dan de chronologische opeenstapeling van losse gegevens over bepaalde onderwijsinstellingen, -wetten en administratieve richtlijnen (7).

Toch vormde dit soort onderzoek een aanwijzing voor het feit dat er op het einde van de negentiende eeuw in de Verenigde Staten belangstelling was gerezen voor de eigen geschiedenis (8). Op het algemene vlak manifesteerde die belangstelling zich in de stichting van de *American Historical Association* in 1884, een vereniging die vooral uit jonge, in Duitsland gevormde historici bestond. Hun onderlegdheid in de doorgaans idealistisch geconcipeerde geschiedeniswetenschap, gekoppeld aan de Amerikaanse overtuiging dat men een nieuwe en betere wereld had geschapen (9), resulteerde in een positief-evolutionistische interpretatie van de eigen historie (10). Meestal bevatte die interpretatie triomfalistische componenten (11). De progressieve vestiging van de Amerikaanse staat werd o.m. vergeleken met de intrede in het beloofde land, beschreven in termen van het scheppingsverhaal of met Homerische epitheta omfloerst (12).

Een dergelijke optimistische visie over de maatschappelijke ontwikkeling sijpelde ook naar de opvoedingsgeschiedenis door. In zekere mate legde Paul Monroe (13), een historicus die o.m. te Heidelberg had gestudeerd, de basis voor de later breedverbreide gedachte dat het Amerikaanse onderwijssysteem een "glorieuze" evolutie had doorgemaakt (14).

Niettemin was er op het einde van de negentiende eeuw een wig gedreven tussen historici en pedagogen. De "academici" van de zgn.

(7) Cf. H.W. BUTTON, "Creating More Usable Pasts : History in the Study of Education", *Educational Researcher*, VIII, 1979, 5, p. 3.

(8) Cf. S. COHEN, "The History of the History...", pp. 303-304.

(9) Cf. B.C. SHAFER, "The American Heritage of Hope", *Mississippi Valley Historical Review*, XXXVII, 1950, pp. 427-450.

(10) Cf. C. CROWE, "The Emergence of Progressive History", *Journal of the History of Ideas*, XXVII, 1966, pp. 110-111.

(11) Cf. V.P. LANNIE, "Church and School Triumphant : The Sources of American Catholic Educational Historiography", *History of Education Quarterly*, XVI, 1979, pp. 131-145.

(12) Cf. J.F. JAMESON, "The Future Uses of History", *The History Teacher's Magazine*, IV, 1913, 2, opnieuw gepubliceerd in *American History Review*, LXV, 1959, pp. 61-71.

(13) 1869-1947. Eerste hoogleraar in de historische pedagogiek in de V.S. aan de Columbia University (Teachers College) te New York.

(14) H.W. BUTTON, *op.cit.*, p. 3.

“Liberal Arts Faculties”, waartoe de historici doorgaans behoorden, hielden de opleiding in de zgn. “Teachers Colleges” voor pseudo-wetenschappelijk. Naar hun mening werd daar alleen een soort training van technische vaardigheden verzorgd; echt wetenschappelijk onderzoek werd er niet bedreven. De pedagogen daarentegen achtten een academisch getinte opleiding irrelevant en niet-functioneel. Voor de opvulling van het curriculum in de lerarenopleiding keken zij vooral naar “professionele” inhouden uit. Die tendens werd uiteraard nog versterkt door de opkomst van de veelbelovende experimentele onderzoeksmethodes in de pedagogische wetenschappen (15).

Met de aantrekking van een goed geschoold historicus als Monroe beoogden de leiders van het “Teachers College” van de “Columbia University” in feite een dubbel doel. Eensdeels hoopten zij het wetenschappelijke prestige van hun instelling te verhogen en anderdeels verwachtten zij dat het vak als gevolg van zijn integratie in de cultuurgeschiedenis een hogere functionele waarde zou verkrijgen. Door de opvoedingsgeschiedenis als centraal gedeelte van de cultuurgeschiedenis te concipiëren en tegelijk te stellen dat het verbreden van de algemeen-culturele achtergrond van de toekomstige pedagogen hun kansen op een adequater aanpassing aan de problemen uit het professionele leven verhoogde, poogde Monroe, evenals de meeste andere auteurs overigens (16), de spanning tussen strikt professionele en algemeen-culturele verwachtingspatronen op te heffen (17). De historische pedagogiek werd, althans op het

(15) Cf. S. COHEN, “The History of the History...”, p. 305306; M.L. BORROWMAN, “History of Education”, in : C.W. HARRIS (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, New York, 1960³, p. 661-663; R.N. HINER, “Professions in Process : Changing Relations between Historians and Educators”, *History of Education Quarterly*, XII, 1972, pp. 34-56.

(16) Cf. M. DEPAEPE, *op.cit.*, pp. 348-356. Bedoeld zijn o.m. S.G. WILLIAMS, “Value of the History of Education to Teachers”, *Proceedings of the National Education Society*, New York, 1899, pp. 223-231; D.L. KIEHLE, “The History of Education; What it Stands for”, *School Review*, IX, 1901, pp. 310-315; E.C. MOORE, “History of Education”, *School Review*, XI, 1903, pp. 350-360; A.O. NORTON, *op.cit.*, pp. 443-455.

(17) P. MONROE, “Opportunity and Need for Research Work in the History of Education”, *Pedagogical Seminary*, XVII, 1910, pp. 54-62; IDEM en I.L. KANDEL, “History of Education”, in : P. MONROE (ed.), *A Cyclopedia of Education*, dl. III, New York, 1913, pp. 296-297.

theoretische vlak, doorgaans opgevat als een uitstekend correctief tegen de vaak eenzijdige techniciteit die in de "professionalistische" pedagogische milieus leefde.

Op het praktische vlak vertoonde het onderwijs in de historische pedagogiek evenwel een zeker utilitarisme. De cursus in de geschiedenis van de opvoeding en het onderwijs had als voornaamste doel suggestief en inspirerend in te werken op de aankomende generaties leraren (18). Uit de voorbeelden van de grote pedagogen moest onmiddellijk voordeel voor het heden worden gehaald. Zonder diepgaande interpretatie van de historisch-maatschappelijke context waarin zij waren ontstaan, werden bepaalde gebruiken en ideeën naar de eigentijdse situatie overgeplant, waardoor de "history of education" een eerder a-historisch karakter verkreeg (19).

Aanvankelijk lijkt zulk een aanpak ook daadwerkelijk succes te hebben geboekt. Bestond er in 1879 nog maar één instelling voor hoger onderwijs die het vak op haar curriculum had ingeschreven, dan telde men in 1902 om en bij de tweehonderd 'colleges' en universiteiten die onderricht verschaften in de opvoedingsgeschiedenis (20). De historische pedagogiek genoot bij het begin van onze eeuw een vrij grote populariteit. Een enquête uit 1903 leert dat ca. 90% van de ondervraagden uit de sector van de lerarenopleiding het vak als het meest wezenlijke deel van het programma aanzagen (21). Geen wonder dus dat de *National Education Society* in 1907 op de veralgemening van het onderwijs in de opvoedingsgeschiedenis aandrong (22).

(18) J.M. ANDRESS, "History of Education in the Normal School", *Education*, XXXII, 1912, pp. 614-619; C.L. ROBBINS, "History of Education in State Normal Schools", *Pedagogical Seminary*, XXII, 1915, pp. 381-382. Vgl. verder ook M.L. BORROWMAN, *History of Education...*, p. 661; R.L. CHURCH, "History of Education as a Field of Study", in: L.C. DEIGHTON (ed.), *The Encyclopedia of Education*, dl. IV, New York, 1971, p. 416.

(19) Cf. D.B. TYACK, "The History of Education and the Preparation of Teachers: A Reappraisal", *The Journal of Teacher Education*, XVI, 1965, pp. 427-431.

(20) Cf. A.O. NORTON, *op.cit.*, p. 443.

(21) Cf. D.B. TYACK, *The History of Education...*, p. 427.

(22) Cf. H.W. HODYSH, "An Analysis of the History of Education as an Academic Discipline", *The Journal of Teacher Education*, XXI, 1970, p. 203.

Met de jaren groeide echter het inzicht dat de praktisch-pragmatische verwachtingen t.a.v. de historische pedagogiek nauwelijks werden ingelost en daarmee uiteraard het ongenoegen over de discipline. Mede als gevolg van de opgang van de experimenteel-wetenschappelijke kinderstudie (23) wendde men zich meer en meer van de als irrelevant ervaren opvoedingsgeschiedenis af. De theoretische basis voor een 'functionele' lerarenopleiding zocht men nu veeleer in 'moderne' pedagogische resp. psychologische research. Het vertrouwen in de historisch-pedagogische benadering daalde dan ook vrij spectaculair. Bij een rondvraag uit 1917 bleek nog slechts 12,7% van de ondervraagde leerkrachten ervan overtuigd dat hun studie van de historische pedagogiek enig nut had opgeleverd. In de toen opge maakte klassering van de vakken naargelang van hun waarde in de opleiding plaatsten de leraars de historische pedagogiek pas op de veertiende plaats (24).

De ontevredenheid over het onderwijs in de opvoedingsgeschiedenis werd tevens veroorzaakt door de gebrekkige handboeken (25), de geringe competentie van de docenten in de historische pedagogiek en de ontoereikende didactische procedures waarmee werd onderwezen (26). Terwille van al die tekortkomingen besloten enkele instellingen het onderwijs in de historische pedagogiek af te schaffen, terwijl andere de beschikbare tijd voor het studiedomein inkrompen. De algemene commentaar op het vak was overwegend negatief

(23) Er zij op gewezen dat o.m. de psychodiagnostiek met naar toepassingen in de 'praktische' opvoedkunde door toedoen van James McKeen Catell en van Granville Stanley Hall en de experimentele leerpsychologie met haar toepassingen in de pedagogische psychologie onder invloed van Edward Lee Thorndike een grote opgang kenden. Het feit dat men via enquêtes wilde te weten komen hoe er in de wereld van de lerarenopleiding tegen het vak historische pedagogiek werd aangekeken, vormt trouwens een goede illustratie van de drang naar 'nieuwere' onderzoekstechnieken in de opvoedkunde.

(24) Cf. L.A. CREMIN, "The Recent Development of the History of Education as a Field of Study in the United States", *History of Education Journal*, 1955, pp. 1-5; H.W. HODYSH, *An Analysis...*, pp. 203-204. Voor een overzicht van toenmalige enquêteresultaten, zie J.H. STOUTEMEYER, "The Teaching of the History of Education in Normal Schools", *School and Society*, VII, 1918, (7), 177, pp. 571-573.

(25) Voor een kritiek op de toenmalige handboeken, zie o.m. J.H. STOUTEMEYER, *op.cit.*, pp. 576-580.

(26) C.L. ROBBINS, *op.cit.*, p. 368.

geworden. Stoutemeyer, een leraar aan de normaalschool te Kearney in Nebraska die in 1918 onderzoek verrichtte naar de toestand op de normaalscholen, kreeg o.a. volgende bedenkingen te horen : "History of education did not function, was not practical, gave 'nothing' to teachers, must cut down to 'direct application to actual problems' (and) there must be a conscious effort on the part of the instructor to make it 'carry over' " (27). Het pragmatistisch-professionalistische verwachtingspatroon t.o.v. de historische pedagogiek was dus in de concrete praktijk nog lang niet dood. Integendeel, in de overtuiging daardoor de opvoedingsgeschiedenis opnieuw aantrekkelijker te maken, werd, zoals we verder zullen zien, de roep naar een functionele en utilitaire behandeling van het pedagogische verleden nog aangewakkerd.

Tegen die achtergrond continueerde en versterkte Ellwood Patterson Cubberley (28) de bestaande interpretatie over de gunstige ontwikkeling van het Amerikaanse openbare onderwijssysteem (29). In zijn werk *Public Education in the United States* (30) beschreef hij hoe het openbaar, kosteloos en verplicht onderwijs, ondanks de felle tegenstand van sectaire en elitaire groepen die het niet-officiële onderwijs steunden, zowel als van de ongeletterde massa die zich aanvankelijk tegen elke vorm van onderwijs verzette, uiteindelijk had gezegevierd. De thesis die hij in dit verband aanhield, was betrekkelijk eenvoudig : de opkomst van de echte democratie viel samen met de invoering van het officiële onderwijs; bijgevolg hing de handhaving van de Amerikaanse democratie, vrijheid en stabiliteit in hoge mate af van de bevordering van het kosteloos onderwijs voor allen.

Zulk een rooskleurige kijk op de zaken, die Cubberley later erg kwalijk werd genomen (31), sproot ten dele voort uit diens overtuiging dat de historische pedagogiek praktisch relevant moest zijn.

(27) J.H. STOUTEMEYER, *op.cit.*, pp. 575-576; vgl. verder ook ID., pp. 571-572.

(28) 1868-1941. Assistent-professor in de opvoedkunde aan de 'School of Education' van de Stanford University.

(29) Cf. L.A. CREMIN, *The Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberley : An Essay on the Historiography of American Education*, New York, 1965.

(30) E.P. CUBBERLEY, *Public Education in the United States*, Cambridge (Mass.), 1934² (eerst in 1919).

(31) Cf. o.m. B. BAILYN, *Education in the Forming of American Society : Needs and Opportunities for Study*, Chapel Hill (No.Ca.), 1960.

In het genoemde werk trachtte Cubberley de 'geest', de zin van de pedagogische evolutie te vatten (32). De lessen uit het verleden zouden de lijnen aangeven waarlangs de educatieve voorzieningen in de Verenigde Staten verder dienden ontwikkeld te worden. Historische pedagogiek mocht dan ook niet als een geïsoleerde discipline worden opgevat; zij moest binnen het kader van de opvoedingswetenschappen worden ingeschakeld (33).

Nochtans leverde Cubberley, wat men later ook mocht beweren, een duidelijke inspanning om in zijn historische analyse de sociale, politieke en industriële factoren die het pedagogische veld doorkruisten, mee te verrekenen. In de mate dat hij daarin was geslaagd, gaf zijn boek trouwens nieuw bloed aan een aftakelende discipline (34).

Hoewel Cubberleys inzichten lange tijd richtinggevend bleven voor de inhoud van de latere handboeken (35), mag zijn invloed toch ook niet worden overschat (36). Aan de ene kant heeft hij niet kun-

(32) E.P. CUBBERLEY, *Public Education...*, p. v.

(33) Cf. E.M. GERSMAN, "Textbooks in American Educational History", *History of Education Quarterly*, XIII, 1973, pp. 41-42.

(34) E.P. CUBBERLEY, *Public Education...*, p. 5.

(35) Cf. E.H. GERSMAN, *op.cit.*, p. 43; H.C. BARNARD, "The Historiography of Education", *Melbourne Studies in Education*, XIII, 1970, p. 242.

(36) Cf. S. COHEN, "The History of the History...", pp. 300-303 en 305-307. Cohen constateerde dat de eerste revisionisten uit de jaren zestig uitsluitend kritiek hadden op de Cubberleyse conceptie, precies alsof er zich binnen de Amerikaanse historische pedagogiek tussen 1920 en 1960 geen andere laakbare ontwikkelingen hadden voorgedaan. Voor de verklaring van de fixering van het eerste revisionisme aan de Cubberley-kritiek, formuleerde Cohen overigens een eigen, psycho-analytisch gekleurde hypothese (p. 302) : "How does one explain this neglect ? In psychoanalytic theory there is a defense mechanism known as displacement — a process by which the emotions appropriate to but not permitted toward one object are evoked by another. It is also helpful to keep in mind the concept of repression — a method of certain distressing experiences. Cubberley seems to be serving as an object of displaced emotion. The real objects of discontent have been 'repressed'. A small group of historians of education, led by R. Freeman Butts, Archibald W. Anderson, and Claude Eggerston, attempted in the late 1940s and in the 1950s to politicize the speciality, to make it a handmaiden of the broader social-reconstructionist movement in American education. Their efforts had resulted in the discrediting of history of education along with the broader repudiation of educational progressivism. A new generation of historians of education, led by Cremin and Merle Borrowman, were committed to a different ideal of history, one based on the pursuit of

nen beletten dat de kritiek tegenover het vak is blijven toenemen en aan de andere kant formuleerden ook andere auteurs voorstellen voor een heroriëntering van de historische pedagogiek.

Zoals uit toenmalige rapporten en enquêtes blijkt, kende men tijdens de jaren twintig en dertig aan de historische pedagogiek slechts een relatief geringe praktische waarde toe (37). Bovendien begon men ook aan de theoretische en algemeenvormende waarde van de opvoedingsgeschiedenis te twijfelen (38), wat uiteraard een teken aan de wand was. Eén en ander leidde er overigens toe dat er tussen 1927 en 1931 binnen het geheel van de pedagogische wetenschappen een relatieve daling van het historisch onderzoek optrad (39).

In hun verweer tegen de steeds verdergaande ondermijning van de historische pedagogiek bleven meerdere auteurs ervan uitgaan dat de algemeenvormende kracht van de historisch-pedagogische studie nog steeds de beste garantie bood voor een goede professionele vorming van de leerkrachten (40). Harry Good (41) b.v. trok fel van leer tegen hetgeen hij de 'doctrine' van de pedagogen in het domein van de op-

knowledge which deemphasized concern for immediate practical results in classroom or society. Desillusioned and eager to break from the past these new historians identified with Bailyn and the committee; unable to confront and repudiate their 'parents' — Butts, Anderson and their generation — they displaced their hostility back several generations onto Cubberley".

(37) Een bespreking van die studies en hun resultaten vindt men in L.A. CREMIN, *The Recent Development...*, pp. 5-7, 11-16 en 16-20.

(38) Cf. ID., p. 13 : In een studie uit 1930 van W.E. Peik over de vorming van 'high school teachers' aan de Universiteit van Minnesota, plaatsten ondervraagde alumni de 'history of education' in vergelijking met vijf andere takken van het curriculum wat betreft haar praktische waarde op de zesde en laatste plaats, wat betreft haar theoretische waarde op de vijfde en wat betreft haar algemene waarde eveneens op de laatste plaats.

(39) Cf. M.L. BORROWMAN, *History of Education...*, p. 664.

(40) Min of meer van deze strekking waren : F. EBY, "The Educational Historians Prepare to Strike Back", *Education*, XLVIII, 1927, pp. 92-101; E.H. REISNER, "The History of Education as a Source of Fundamental Assumptions in Education", *Educational Administration and Supervision*, XIV, 1928, pp. 378-384; E.W. KNIGHT, "Historical Approach to Education", *High School Journal*, XII, 1929, pp. 101-107; F.J.E. WOODBRIDGE, "Contrasts in Education : Education and History", *Teacher College Record*, XXXI, 1930, pp. 339-356.

(41) Doceerde historische pedagogiek aan de 'Ohio University' te Athens.

voedingsgeschiedenis noemde (42). Voor hem was het duidelijk dat de opvoedingsgeschiedenis een specifiek gedeelte van de algemene historiografie uitmaakt en als dusdanig ook dient benaderd te worden. Weliswaar moest deze specialisatie 'professionele pertinentie' bezitten, maar dat ontsloeg haar geenszins van de opdracht 'academisch gezond' te blijven (43).

Anderen die zich eveneens uitlieten over de betekenis van de historische pedagogiek, verleenden dan weer voorrang aan de functionele waarde van de discipline. In hun streven om de cursus zowel inhoudelijk als didactisch nieuw leven in te blazen, wilden zij vooral van de praktische relevantie van het verleden gebruik maken (44).

Onder invloed van de economische crisis uit de jaren dertig werd dit verlangen nog aangescherpt. Enerzijds wensten de zgn. "social reconstructionists" (45) bij de opbouw van een nieuwe maatschappij rekening te houden met de lessen uit de geschiedenis. M.b.t. het pedagogische geraakte men het er in dit progressieve milieu over eens dat de eigentijdse problemen multidisciplinair en projectmatig dien-

(42) H.G. GOOD, "The Approach of the History of Education", *School and Society*, XX, 1924, 504, pp. 231-237.

(43) Vgl. verder ook IDEM, "Historical Research in Education", *Educational Research Bulletin*, IX, 1930, pp. 7-18, 39-47 en 74-78; IDEM, "Relations between Historical and Scientific Research in Education", *Education*, LII, 1931, pp. 4-7.

(44) F.H. SWIFT, "The Specific Objectives of a Professional Course in the History of Education", *Teachers College Record*, XXIII, 1922, pp. 16-18; H. NEUMANN, "Should the History of Education be Scrapped?", *Educational Review*, LXVII, 1924, pp. 16-19; S.G. RICH, "Wanted: A Better History of Education", *Educational Administration and Supervision*, XI, 1925, pp. 238-244; F.M. YOUNG, "Experiment in the Teaching of the History of Education", *Education*, L, 1930, pp. 559-564; R.W. TYLER, "A Course in History of Education", *Educational Research Bulletin*, IX, 1930, pp. 57-65 en 133-135.

(45) Cf. S. COHEN, "The History of the History...", pp. 308-311. Het betrof hier een groep intellectuelen die n.a.v. de economische depressie een oproep lanceerde tot sociale herverdeling. Vooral een aantal leerlingen van John Dewey (1859-1952), de grondlegger van de pragmatische opvoedingsfilosofie, onder wie William Heard Kilpatrick (1871-1965), voelde zich van meetaf aan aangetrokken tot de gedachte van sociale heropbouw. In de schoot van het "Teachers College" (Columbia University) ontstond een discussiegroep die naar pedagogische maatregelen voor deze oplossing van de economische crisis zocht. Van 1934 af gaf deze groep een radicaal georiënteerd tijdschrift uit, de *Social Frontier*.

den behandeld te worden. Historische, filosofische, psychologische, sociologische, economische en comparatieve inzichten moesten geïntegreerd worden in één cursus, m.n. de "social foundations of education" (46). Anderzijds deed er zich ook in de schoot van de traditioneel zeer academisch georiënteerde historici een zekere mentaliteitsverandering voor. Met het oog op de oplossing van de heersende problemen pleitte een aantal 'progressieve' historici voor een "usable history" (47). Zij waren er meer bepaald van overtuigd dat een nieuwe maatschappelijke orde er alleen kon komen dank zij de medewerking van alle menswetenschappen. Daarom diende de geschiedeniswetenschap functioneler te worden gemaakt.

Intussen leek de toestand i.v.m. de uitwerking van de opvoedingsgeschiedenis, ondanks die nieuwe oriëntaties in de pedagogische wetenschappen én in de algemene geschiedenis, niet veel te zijn verbeterd (48). Aangezien zij er geen enkel financieel voordeel in zagen en aangezien zij een identificatie met de minder hoog aangeschreven pedagogen schuwden, lieten de historici de opvoedingsgeschiedenis vooralsnog voor wat ze was (49). Niettemin werd op theoretisch niveau meer en meer gevraagd naar een bredere sociaal-culturele aanpak van de pedagogische geschiedschrijving (50), wat echter niet be-

(46) Cf. ID., pp. 311-313.

(47) Cf. ID., p. 307; C. CROWE, *op.cit.*, pp. 109-124.

(48) E.B. WESLEY, "Lo, the Poor History of Education", *School and Society*, XXXVII, pp. 619-621; (N. EDWARDS), "Editorial News and Educational Comment : In Defense of the History of Education", *The Elementary School Journal*, XXXVI, 1936, pp. 561-564.

(49) Cf. E.B. WESLEY, "Lo, ...", pp. 620-621. Wesley wees er in dit verband op, dat gezaghebbende tijdschriften als *The American Historical Review* en *The Mississippi Valley Historical Review* sinds hun ontstaan, respectievelijk in 1895 en in 1914, geen enkele bijdrage over de historische pedagogiek hadden gepubliceerd.

(50) T. WOODY, "Clio and the Teacher; or the Place of History of Education in the Education of Teachers", *School and Society*, XXXIX, 1934, 1003, pp. 321-330; H.G. GOOD, "The Possibilities of Historical Research", *Journal of Educational Research*, XXIX, 1935, pp. 143-153; R. ULICH, "History and Education", *The Educational Record*, XVII, 1936, pp. 541-546; A.O. HANSEN, "Integrative Anthropological Method in History and Culture of Education", *Educational Forum*, I, 1937, pp. 361-378; G. CASE, "Course in the History of Education", *School and Society*, XLVII, 1938, 1214, pp. 440-442; W.C. RUEDIGER, "The History of Education", *Educational Administration and Supervision*, XVI, 1940, pp. 13-18; P. MONROE, "Some Observations of an Educational Historian", *The Elementary School Journal*, XXIV, 1941, pp. 74-80.

tekent dat het functionalisme werd afgezworen (51). Waarschijnlijk was de economische crisis evenmin vreemd aan die ontwikkeling, in die zin dat zij de ogen heeft geopend voor de impact van de maatschappelijke verschijnselen op de opvoeding en het onderwijs. Al ziet het er weliswaar naar uit dat het rusteloze zoeken naar herwaardering van de historische pedagogiek aan de vooravond van de Tweede Wereldoorlog reeds enkele vruchten had afgeworpen (52), toch zou de grote doorbraak in de richting van de sociale geschiedenis er pas na 1945 komen. Maar die weg liep niet over rozen.

2. DE HERZIENING, OF HET ZGN. "REVISIONISME" VAN DE AMERIKAANSE OPVOEDINGSGESCHIEDENIS

Tijdens de eerste naoorlogse jaren zetten de historisch-pedagogen hun koers naar een verruimde opvoedingsgeschiedenis voort (53). Vooral in het tijdschrift *School and Society* werd het eenzijdig functionalisme gehekeld (54). Uit de aldaar geformuleerde intentieverklaringen bleek dat men eerder voor een "liberal-arts-study" dan voor een "professional study" van het pedagogische verleden opteerde (55).

Toch was die eensgezindheid slechts betrekkelijk. Andere onderwijsmensen uit de sfeer van de *National Society for College Teachers of Education* raakten maar niet uit de ban van het denkbeeld dat de

(51) J. MULHERN, "The Significance of the History of Education in the Education of Teachers", *Educational Outlook*, X, 1936, pp. 167-181; E.H. REISNER, "The More Effective Use of Historical Background in the Study of Education", in : *The Use of Background in the Interpretation of Educational Issues* (= 25th Yearbook of the National Society of College Teachers of Education), Chicago, 1937, pp. 186-210; C.C. CRAWFORD, "Can History Be Taught Functionally ?", *School and Society*, XLVIII, 1938, 1253, pp. 856-858.

(52) Cf. L.A. CREMIN, *The Recent Development...*, pp. 31-32.

(53) E. REISNER, I.L. KANDEL, E.W. KNIGHT en T. WOODY, "New Emphasis in History of Education in Response to War and Postwar Needs", in : C. WOODY (ed.), *Adjustments in Education to Meet War and Post-War Needs* (= 29th Yearbook of the National Society of College Teachers of Education), Ann Arbor, 1944, pp. 14-35.

(54) A.H. MOEHLMAN, "Toward a New History of Education", *School and Society*, LXIII, 1946, 1622, pp. 57-60; I.L. KANDEL, "Research in the History of American Education", *School and Society*, LXVI, 1947, 1705, pp. 100-101; E.W. KNIGHT, "In Darkness Dwells", *School and Society*, LXV, 1947, 1692, pp. 385-388; F. LILGE, "The Functionalist Fallacy and the History of Education", *School and Society*, LXV, 1947, 1684, pp. 241-243.

(55) Cf. S. COHEN, "The History of the History...", p. 317.

historische pedagogiek boven alles functioneel moest zijn voor de bevordering van de beroepsbekwaamheid (56). Vanuit die optiek won de voormalige idee van "a discipline of educational foundations" trouwens opnieuw veld (57).

De latente spanning tussen beide visies, m.n. een brede, cultuur-historische eensdeels en een eng-professionele anderdeels, kwam ook tot uiting binnen de in 1948 opgerichte *History of Education Section*, die op zichzelf een aanwijzing vormde voor de weer toenevende aandacht van de pedagogen voor de geschiedenis. Reeds van in de eerste jaargang van hun tijdschrift, het *History of Education Journal*, namen de leden van het genoemde gezelschap ter zake controversiële posities in (58). Belangrijk daarbij was wellicht de opmerking van Thomas Woody (59), dat dit hele debat inzake de wenselijke aard van de pedagogische geschiedschrijving voortvloeide uit het verschillende verwachtingspatroon van pedagogen en van historici (60). Zelf stelde hij dan ook een soort compromis tussen beide

(56) Cf. de resultaten van het literatuuronderzoek van P.W. PERDEW, "History of Education and the Educational Professions", *Educational Forum*, XII, 1948, pp. 311-323.

(57) T. BRAMELD, *Cultural Foundations of Education. An Interdisciplinary Approach*, New York, 1957; A.W. ANDERSON, W.O. STANLEY, O.B. SMITH, K.O. BENNE en F. Mac MURRAY, *The Theoretical Foundations of Education: Historical, Comparative, Philosophical and Social*, Urbana (Ill.), 1951.

(58) Het tijdschrift werd uitgegeven met de steun van de 'National Society of College Teachers of Education'. Butts en Anderson, die beiden deel uitmaakten van het 'Coordinating Committee' van de 'History of Education Section', tenderden eerder naar een functionele uitwerking, terwijl Noble en Edwards b.v. zich van deze visie distantieerden: cf. R.F. BUTTS, "Editorial Commentary", *History of Education Journal*, I, 1949, pp. 1-5; A.W. ANDERSON, "Is there a Functional Role for the Historian of Education in the Training of Teachers?", *ibidem*, I, 1949, pp. 55-59; S.G. NOBLE, "The Relevance of the History of Education to Current Problems", *ibidem*, I, 1949, pp. 78-79; N. EDWARDS, "Social Forces in American Education", *ibidem*, 1949, pp. 70-73. Vgl. in dat verband ook A.W. ANDERSON, "The Role of History of Education in the Training of Teachers", *Educational Administration and Supervision*, XL, 1954, pp. 193-211, 257-282 en 349-365.

(59) Hoogleraar aan de Universiteit van Pennsylvania.

(60) T. WOODY, "Fields that are White?", *History of Education Journal*, II, 1950, pp. 12-17.

partijen voor (61).

Voorlopig kwam daar echter weinig van in huis. In de concrete praktijk bleek de opvoedingsgeschiedenis nog steeds een haast exclusief onderzoeksgebied te zijn voor pedagogen. Volgens een studie uit 1950 mocht niet eens de helft van de bestaande literatuur in dit domein 'historisch' worden genoemd (62). Bovendien schenen de pedagogen ook de 'theoretische' slag te zullen winnen, want in het lang verwachte rapport van de *History of Education Section* over de rol van de historische pedagogiek in het kader van de lerarenopleiding overheerste andermaal een 'professionalistische' toon (63). De blijvende bekommernis voor een pedagogisch "relevante" opvoedingsgeschiedenis dient, naar verluidt, te worden uitgelegd als een soort zelfverdedigingsreflex van de pedagogen, wier openbaar onderwijsstelsel, als gevolg van bepaalde maatschappelijke ontwikkelingen (64), harde kritiek kreeg te verduren (65). Hoe het ook zij, uit het opbod dat de pedagogen t.a.v. de opvoedingsgeschiedenis maakten, resulteerde, naar de woorden van Sol Cohen (66), slechts een "Pyrrhusoverwinning" (67). Tegen het einde van de jaren vijf-

(61) T. WOODY, "Fields ...", p. 17 : "The ancient 'Marriage of Mercury and Philology' ought to be matched today by a Marriage of History and Education — a true romantic union not merely a marriage de convenance".

(62) P. PERDEW, "Criteria of Research in Educational History", *Journal of Educational Research*, XLIV, 1950, pp. 217-233; IDEM, "Analysis of Research in Educational History", *Phi Delta Kappan*, XXXII, 1950, pp. 134-139.

(63) De drie delen van het rapport verschenen in de *History of Education Journal* van 1955-1956. Deel 1 was het overzichtsartikel van L.A. CREMIN, "The Recent Development of the History of Education as a Field of Study in the United States", *History of Education Journal*, VII, 1955, pp. 1-35; deel 2 : A.W. ANDERSON, "Bases of Proposals Concerning the History of Education", *Ibidem*, pp. 37-98; deel 3 : M. CHIAPETTA en A.W. ANDERSON, "Recommendations of the Committee", *Ibidem*, pp. 99-132. Deze bijdragen verschenen in boekvorm bij de N.S.C.T.E. : R.F. BUTTS (ed.), *The Role of the History of Education in the Professional Preparation of Teachers*, 1957.

(64) Cf. S. COHEN, "The History of the History...", pp. 319-322; M.L. BORROWMAN, *History of Education...*, p. 666.

(65) Cf. b.v. W.W. BRICKMAN, "Attack and Counterattack in American Education", *School and Society*, LXXIV, 1951, 1953, pp. 262-269; J.B. CONANT, *The Education of American Teachers*, New York, 1963; J.D. KOERNER, *The Miseducation of American Teachers*, Boston, (Mass.), 1963.

(66) Hoogleraar aan de University of California, Los Angeles.

(67) S. COHEN, "The History of the History...", p. 321.

tig was de tijd aangebroken voor een definitieve aansluiting van het historisch-pedagogisch onderzoek bij de sociale historiografie (68).

Die stroomversnelling was hoofdzakelijk te danken aan het feit dat nu ook academische historici het veld betraden. In december 1954 werd te New York op initiatief van het *Ford's Foundations Fund for the Advancement of Education* van gedachten gewisseld over de rol van de opvoeding in de Amerikaanse geschiedenis. Luidens het verslag van de werkgroep, dat pas in 1957 klaar kwam, mocht het historisch-pedagogisch onderzoek niet langer tot de geschiedenis van het onderwijs beperkt blijven, maar moest het verschijnsel 'opvoeding' vanuit zijn breedste betekenis en in relatie met de gehele maatschappelijke ontwikkeling worden bestudeerd (69). Meteen was hiermee de kern aangegeven van het nieuwe onderzoeksparadigma, dat al geruime tijd lag te gisten.

Wetenschapsorganisatorisch werd die ommekeer in 1960 ingeluid met de oprichting van de (Amerikaanse) *History of Education Society*, die voortaan de *History of Education Section* zou vervangen. Van 1961 af gaf deze nieuwe vereniging ook een eigen tijdschrift uit, m.n. de *History of Education Quarterly*, waarvan het eerste editoriaal de nieuwe oriëntatie onderschreef (70).

Waarop kwam het zgn. 'revisionisme' of de herziening van de opvoedingsgeschiedenis nu meer concreet neer?

Het manifest van de "new history of education" was het in 1960 verschenen boek *Education in the Forming of American Society* van Bernard Bailyn, die als historicus aan de werkzaamheden van het *Fund* had deelgenomen. Hierin omschreef Bailyn het materiële voorwerp van de historische pedagogiek "not only as formal pedagogy but rather as the entire process by which culture transmits itself across the generations" (71).

(68) Cf. b.v. N.D. HOYT, "History of Education : The Question of Relevance", in : G.Z.F. BEREDAY, *Liberal Traditions in Education. Essays in Honor of Robert Ulich by his Students*, Cambridge (Mass.), 1958, pp. 87-98 : "It is important to stress that were we to free ourselves from this professional preoccupation with educational institutions and methods, we should gain a distinctive and important discipline rather than lose it" (p. 91).

(69) P.H. BUCK, e.a., *The Role of Education in American History*, New York, 1957.

(70) R. CRARY, "Editorial Comment", *History of Education Quarterly*, I, 1961, pp. 1-2.

(71) B. BAILYN, *Education in the Forming...*, p. 14.

In de vroegere geschriften over de Amerikaanse opvoedingsgeschiedenis, en dan voornamelijk in het werk van Cubberley dat gedurende een hele periode de hoofdtoon aangaf, ontbrak zulk een brede kijk op de zaken. Opvoeding werd er verward met formele instructie. Vandaar dat Bailyn Cubberleys werk 'bekrompen' noemde. Naast deze "sin of parochialism" had Cubberley volgens Bailyn tegenover Clio ook nog twee andere zonden bedreven. In de eerste plaats was Cubberleys werk doortrokken van de verwachting dat de studie van het pedagogische verleden argumenten zou opleveren ter verdediging van het openbaar onderwijs. Als gevolg van die normatieve instelling werd de geschiedenis 'anachronistisch' benaderd. "The past was simply the present writ small" (72). In haar zorg voor een professioneel relevante pedagogische historiografie had de vorige generatie historisch-pedagogen veel interessant bronnenmateriaal over het hoofd gezien. Bovendien hoopten Cubberley en de zijnen dat het verhaal van de triomfalistische ontwikkelingsgang van het openbaar onderwijs in de Verenigde Staten het aankomende lerarenkorps zou inspireren en met pedagogische moed zou versterken. Daardoor be-laadden zij zichzelf met de bijkomende "sin of evangelism". Uitgaande van hun professionele geboorneerdheid, misbruikten zij niet enkel de geschiedenis, maar ze brachten bovendien een pedagogische geschiedschrijving tot stand die los stond van de hoofdstroom der Amerikaanse historiografie (73).

In dezelfde zin vroegen ook anderen naar een aanzienlijke verbreding van het onderzoeksspectrum van de historische pedagogiek (74). Belangrijk was, dat Lawrence Cremin, pedagoog en voormalig voorzitter van de *History of Education Section*, zich evenzeer als een onbetwiste verdediger van de nieuwe opvoedingsgeschiedenis

(72) ID., p. 9.

(73) Vgl. verder ook IDEM, "Education as a Discipline : Some Historical Notes", in : J.L. KUETHE (ed.), *The Discipline of Education*, Madison (Wisc.), 1963, pp. 125-139.

(74) W. SMITH, "The New Historian of American Education. Some Notes for a Portrait", *Harvard Educational Review*, XXXI, 1961, pp. 136-143; R.J. STORR, "The Education of History : Some Impressions", *Ibidem*, pp. 124-135; R.J. STORR, "The Role of Education in American History : A Memorandum for the Committee Advising the Fund for the Advancement of Education in Regard to this Subject", *Harvard Educational Review*, XLVI, 1976, pp. 331-354 (oorspr. 1956).

opwierp (75). Aldus raakte men nu ook in het kamp der pedagogen doordrongen van de gedachte dat het pedagogische verleden aan een brede sociaal-historische analyse moest onderworpen worden, al vielen er niettemin naar aanleiding van die eerste revisionistische golf enkele kritische reacties te noteren.

Zo konden de nieuwlichters volgens William W. Brickman (76) niet worden vrijgepleit van een zeker simplisme in hun aanval tegen Cubberley enerzijds en van een zekere eenzijdigheid in hun haast exclusieve aandacht voor de Amerikaanse opvoedingsgeschiedenis anderzijds (77). Paul Nash aan zijn kant waarschuwde de revisionisten voor "monumental triviality and sublime irrelevance" (78).

Door op te komen voor een 'relevante' en 'nuttige' opvoedingsgeschiedenis had laatstgenoemde opnieuw het vuur aan de lont gestoken. Nochtans werd tijdens de jaren zestig met veel meer omzichtigheid en nuances over de zgn. 'functionele waarde' van de historische pedagogiek gedacht dan vroeger. Vooreerst benadrukten tal van auteurs, in de geest van het eerste revisionisme, boven alles de intrinsieke waarde van de discipline (79). Eerder dan de opvoedingsgeschiedenis ondergeschikt te maken aan utilitaristische verzuchtingen, wat doorgaans tot scheeftrekkingen had gevoerd, wilden zij het verleden in zijn authenticiteit tegemoet treden. Anderen, onder wie Nash, poogden, althans op theoretisch vlak, een soort synthese tot stand te brengen tussen de professionele en de algemeen-culturele betekenis van de historische pedagogiek (80).

(75) Cf. S. COHEN, "The History of the History...", p. 324. Vooral in zijn *Wonderful World* rekende Cremin met Cubberley af. Cremins sympathie voor het eerste revisionisme bleek ook uit: L.A. CREMIN, "Review of B. Bailyn's *Education in the Forming of American Society*", *Mississippi Valley Historical Review*, XLVII, 1961, pp. 678-679.

(76) Hoogleraar aan de Universiteit van Pennsylvania (Philadelphia).

(77) W.W. BRICKMAN, "Revisionism and the Study of the History of Education", *History of Education Quarterly*, IV, 1964, pp. 209-223.

(78) P. NASH, "History of Education — Historiography and Research", *Review of Educational Research*, XXXIV, 1964, pp. 5-21 (hier p. 6).

(79) M.L. BORROWMAN, "The Uses of History", in: B. GOWIN en C. RICHARDSON, *Five Fields and Teacher Education*, Ithaca (N.Y.), 1965, pp. 117-129; M. G(REENE), "Seeking our Educational Past", *Teachers College Record*, LXVIII, 1966, pp. 255-259; M. GREENE, "The Professional Significance of History of Education", *History of Education Quarterly*, VII, 1967, pp. 182-190.

(80) E.B. WESLEY, "Lo, the Poor History of Education", *History of Education Quarterly*, IX, 1969, pp. 329-342; B.L. HOOD, "The Historian of Education: Some Notes on His Role", *Ibidem*, pp. 372-375; P. NASH (ed.), *History and Education. The Educational Uses of the Past*, New York, 1970, pp. 3-23;

Hoe dan ook, niemand scheen er uiteindelijk nog aan te twijfelen dat de opvoedingsgeschiedenis, zoniet geheel moest opgaan in de sociale historiografie en/of de mentaliteitsgeschiedenis, dan toch 'sociologisch' diende gemaakt te worden. Dat zelfs een "old-timer" als Butts de toenadering tot de "social and intellectual history" bepleitte (81), spreekt voor zich. Volgens de socioloog Norman Friedman nam de oude garde historisch-pedagogen, als gevolg van de sociale dynamiek van het academisch prestige, onvermijdelijk bepaalde inzichten over van de "new historians", aangezien deze groep als sociale referentiegroep fungeerde voor de eerste (82). In de beeldspraak van Cohen hadden de pedagogen, door het overnemen van het (empirische) sociaal-historische onderzoeksmodel, als het ware een 'wapenstilstand' met de historici gesloten, ook al bewezen de heropflakkerende professionalistische neigingen dat het (nog) niet om een duurzame vrede ging (83).

Het eerste revisionisme werd overigens niet in alle aspecten gevolgd. Met verloop van tijd brachten de pedagogen aan de Cubberley-kritiek van Bailyn en Cremin belangrijke nuanceringen en correcties aan (84). Voorts werd Bailyn verweten dat hij het begrip "society" als een ongedifferentieerd geheel opvatte, waardoor impliciet een positieve evenwichtsrelatie tussen de opvoeding en de rest

P.D. TRAVERS, "History of Education. Do Teachers Need It ?", *Kappa Delta Pi Record*, IX, 1972-73, pp. 65-67; R.W. HIBLER, "History and Philosophy of Education, Useful and Ornamental", *Kappa Delta Pi Record*, XI, 1974-75, pp. 48-50; W.G. WILLIAMS, "Does the Educational Past Have a Future ?", *Ibidem*, pp. 103-104 en 121.

(81) R.F. BUTTS, "Civilization-Building and the Modernization Process : A Framework for the Reinterpretation of the History of Education", *History of Education Quarterly*, VII, 1967, pp. 147-174. Naar aanleiding van die bijdrage ontstond er een pennetwist tussen Kneller en Lear : G.F. KNELLER, "Reponse to Professor Butts", *History of Education Quarterly*, VII, 1967, pp. 175-181; E.N. LEAR, "An Antidote to Vitriol", *History of Education Quarterly*, VIII, 1968, pp. 119-121; (G.F. KNELLER), "Professor Kneller Replies", *Ibidem*, pp. 119-121.

(82) N.L. FRIEDMAN, "New Orders and Old : Historians, Educationists, and the Dynamics of Academic Imperialism", *The American Behavioral Scientist*, IX, 1965, pp. 24-29.

(83) S. COHEN, "The History of the History...", p. 326.

(84) H.G. LEWIS, "Bailyn and Cremin on Cubberley and History of Education", *Educational Theory*, XVII, 1967, pp. 56-59.

van de maatschappij werd verondersteld (85).

Een gelijkaardig ongenoegen typeerde tevens de nieuwe generatie opvoedingshistorici die vanaf het einde van de jaren zestig een tweede vorm van revisionisme, het zgn. radicale revisionisme, voorstonden (86). Algemeen genomen werd betoogd dat Bailyn en Cremin, ondanks hun terechte aandacht voor de sociaal-culturele achtergronden, er niet in geslaagd waren een juist beeld op te hangen van de Amerikaanse opvoedingsgeschiedenis. Naar het oordeel der radicalen ontsnapten de genoemde promotoren van het eerste revisionisme, hun Cubberley-kritiek ten spijt, evenmin aan het 'mythische' geloof in de vooruitgang van het Amerikaanse onderwijs. Bailyns cultuur-antropologische benadering vertoonde niet alleen een "sympathetic view of a society", maar ruimde bovendien te weinig plaats in voor de interne maatschappelijke dynamiek (87). Al te vaak wierpen de klassieke revisionisten "a rosy glow over the educational past" (88) en kwamen daardoor evenmin los van de "American dream of progress", die aan het begin van de 'golden sixties' nog welig tierde (89).

Kort gezegd komt de thesis van het radicale revisionisme hierop neer, dat de Amerikaanse onderwijsmachine, verre van zich als de motor van de democratie te hebben opgesteld, aan de grondslag ligt van het racisme, de klassetegenstellingen en de bureaucratisering. Het openbare onderwijs was — en is — het middel bij uitstek voor de uitoefening van de sociale controle waarmee het kapitalistische systeem in stand wordt gehouden. Het reproduceert immers de kapitalistische arbeidsverdeling en -verhoudingen (90).

(85) L.R. VEYSEY, "Toward a New Direction in Educational History : Prospect and Retrospect", *History of Education Quarterly*, IX, 1969, pp. 343-359; H.T. SHAPIRO, "Society in the History of Educational Change : A Brief Review of Studies by Bernard Bailyn and Lawrence Cremin", *Educational Theory*, XXVIII, 1978, pp. 186-193.

(86) Cf. M. LAZERSON, "Revisionism and American Educational History", *Harvard Educational Review*, XLIII, 1973, pp. 271-274.

(87) M.B. KATZ, "Education and Social Development in the Nineteenth Century : New Directions for Inquiry", in : P. NASH (ed.), *op.cit.*, p. 87.

(88) M.B. KATZ, *Class, Bureaucracy, and Schools : The Illusion of Educational Change in America*, New York, 1975² (eerst in 1971), p. XXIV.

(89) C.J. KARIER, "American Educational History : A Perspective", *Educational Forum*, XXXVII, 1972-73, p. 293.

(90) Cf. M.B. KATZ, "The Origins of Public Education : A Reassessment", *History of Education Quarterly*, XVI, 1976, pp. 381-407.

Veeleer dan van afzonderlijke theoretisch-methodologische bijdragen, ging de impuls voor het radicale revisionisme van het concrete onderzoek uit. Eén der meest toonaangevende auteurs ter zake is Michael Katz (91). Volgens Katz viel de opkomst van het openbaar onderwijs in de Verenigde Staten samen met de economische en sociale evolutie in de richting van een commercieel en later industrieel kapitalisme. Hoofdpodracht van de negentiende-eeuwse onderwijsvoorzieningen was het, de normen van de kleinsteedse ethiek door te geven. Op vandaag is daar nog maar weinig verandering in gekomen : net zoals vroeger wil het onderwijssysteem de kinderen van de armen, wier plaats intussen door de kleurlingen is ingenomen, tot ijverige, gehoorzame, gedisciplineerde, ordelievende en gezagrespecterende burgers boetsen. Daartoe bezigt het nog altijd de pedagogische mechanismen die omstreeks 1880 in een institutionele vorm werden gegoten en waarvan het de taak is, de maatschappelijke gezagsverhoudingen, waaruit zij zijn afgeleid, te bestendigen (92).

Een andere topper uit de radicaal-revisionistische literatuur was het boek van Colin Greer over de 'grote legende' van de Amerikaanse school (93). Evenals Katz wilde Greer definitief komaf maken met de fictie als zou het openbare onderwijs Amerika's democratie hebben voortgebracht. Grote bekendheid verwief verder het revisionistische *Roots of Crisis* van Clarence Karier, Paul Violas en Joel Spring (94). Ook zij wilden bewijzen dat de Amerikaanse samenleving essentieel op racisme, materialisme en klassenprivileges steunt en dat de wortels daarvan tot in het verleden teruggaan. Op het einde van de negentiende eeuw werden diverse instituties, zoals o.m. het onderwijs, gefundeerd, met als doel de belangen van de hogere klassen te vrijwaren. Analoge neomarxistische standpunten werden door Bowles en Gintis gehuldigd (95). Voor hen is de ontwikkeling van het onderwijs evenzeer afhankelijk van de economische structuren, al po-

(91) IDEM, *The Irony of Early School Reform : Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century*, Cambridge (Mass.), 1968; IDEM, *Class*, ...

(92) Cf. ook IDEM, "Reflections on the Purpose of Educational Reform", *Educational Theory*, XXX, 1980, pp. 77-87.

(93) C. GREER, *The Great School Legend. A Revisionist Interpretation of American Public Education*, New York, 1972 (eerst in 1965).

(94) C.J. KARIER, P.C. VIOLAS en J. SPRING (ed.), *Roots of Crisis : American Education in the Twentieth Century*, Chicago, 1972.

(95) S. BOWLES en H. GINTIS, *Schooling in Capitalist America : Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York, 1976.

gen zij weliswaar een simplistische en zuiver mechanische uitleg uit de weg te gaan (96). Zoals o.m. uit de werken van Karier en Feinberg (97) blijkt, wordt de liberale en progressieve onderwijsbeweging uit de jaren twintig, waarvan niet allen Dewey en Kilpatrick maar ook Cubberley deel uitmaakten, voor het falen van het hedendaagse onderwijsmechanisme verantwoordelijk gesteld. Aan zulke leden, die ervan overtuigd waren dat het onderwijs het democratiseringsproces zou bevorderen, danken wij, naar verluidt, uiteindelijk de erfenis van een ondemocratisch en meritocratisch pedagogisch stelsel (98).

Het hoeft geen betoog dat de verlinksing binnen de Amerikaanse pedagogische historiografie verband hield met tal van maatschappelijke factoren uit de late jaren zestig, zoals de campusonlusten en de studentenrebellie, het ongenoegen tegenover de oorlog in Vietnam, de toenemende afkeer tegenover de rassenhaat, de emancipatiebeweging van etnische minderheden, de vrouwenbeweging, de demystificatie van het onderwijs, enz...

Vanuit theoretisch oogpunt wensten de radicalen trouwens dat de geschiedenis, c.q. de opvoedingsgeschiedenis, tot maatschappelijke en pedagogische hervormingen zou helpen aanzetten. Als therapeutische afrekening met een geïdealiseerd verleden, die de ware wortels van de hedendaagse problemen blootgraaft, moet zij de mogelijkheden en prioriteiten voor de toekomstige ontwikkeling aangeven (99).

Die sterke betrokkenheid van de geschiedenis met het heden werd de radicale revisionisten erg kwalijk genomen. Meer dan één onderzoeker beschuldigde het radicale revisionisme van 'presentisme' (100). De 'kritische' interpretatie van het verleden heette ingege-

(96) Cf. M. SANTEMA, "Een opmerkelijk geluid uit de U.S.A.", *Pedagogische Studiën*, LVI, 1979, pp. 218-222.

(97) C.J. KARIER, *Shaping the American Educational State : 1900 to the Present*, New York, 1975; W. FEINBERG, *Reason and Rethoric : The Intellectual Foundations of Twentieth Century Liberal Educational Policy*, New York, 1975.

(98) Cf. W.J. URBAN, "(Book Reviews)", *Harvard Educational Review*, XLV, 1975, pp. 551-557.

(99) C.J. KARIER, *American Educational History...*, pp. 293-302.

(100) P.T. ROOKE, "From Pollyanna to Jeremiah. Recent Interpretations of American Educational History", *Journal of Educational Thought*, IX, 1975, pp. 15-20; D. RAVITCH, "Ideology and Revisionism", *The Review of Education*, II, 1976, pp. 384-391; D. RAVITCH, *The Revisionists Revised : A Critique of the Radical Attack on the Schools*, New York, 1978; P.M. HAMMACK, "Rethinking Revisionism", *History of Education Quarterly*, XVI, 1976, pp. 53-62.

ven te zijn door eigentijdse stellingnamen, zodat de poort voor propaganda en politisering van de geschiedschrijving andermaal wagenwijd openstond. Bovendien verweet men het radicale revisionisme een verregaande eenzijdigheid en simplificatie, die b.v. bleek uit het gebrek aan meervoudige verklaringsfactoren en een onjuist en meerzinnig gebruik van de theoretische concepten (101).

Vandaar dat er, naar het einde van de jaren zeventig toe stemmen opgingen om het verleden, in de geest van het klassieke revisionisme, weer "in its own right" en "in its own terms" te gaan bestuderen (102). Meestal werd daarbij gedacht aan een synthese tussen de pedagogische relevantie en de historische nauwkeurigheid van het onderzoek (103). I.p.v. zichzelf te gaan verliezen in een bekompens utilitarisme en/of presentisme, dient de historisch-pedagogische onderzoeker boven alles oog te hebben voor de complexiteit van het verleden (104).

(101) M. GREENE, "Identities and Contours : An Approach to Educational History", *Educational Researcher*, ii, 1973, pp. 5-10; J.B. MICHAELSEN, "Revisionism, Bureaucracy, and School Reform : A Critique of Katz", *School Review*, LXXXV, 1976-77, pp. 229-246; W.J. URBAN, "Some Historiographical Problems in Revisionist Educational History", *American Educational Research Journal*, XII, 1975, pp. 337-350; R. WALTER, "Reason, Rethoric and Reality in American Educational History", *The Review of Education*, II, 1976, pp. 91-92.

(102) S. COHEN, "The History of the History...", pp. 329-330; IDEM, *The History of Education in the United States...*, pp. 121-122; IDEM, "New Perspectives in the History of Education 1960-1970", *History of Education*, II, 1973, pp. 89-90; IDEM, "History of Education as a Field of Study : An Essay on Recent Historiography of American Education", in : D.R. WARREN (ed.), *History, Education and Public Policy*, Berkeley (Calif.), 1978, pp. 35-58; T.R. THOLFSEN, "The Ambiguous Virtues of the Study of History", *Teachers College Record*, LXXIX, 1977, pp. 245; S.W. ITZKOFF, "Heresy, History and the Educational Moment", *Educational Studies*, XIII, 1982, p. 3.

(103) T. THOLFSEN, *op.cit.*, pp. 245-257; D.R. WARREN, "A Past for the Present : History, Education and Public Policy", *Educational Theory*, XXVIII, 1978, pp. 253-265; D.R. WARREN, "History and the Double Negative", *Educational Studies*, XII, 1981, pp. 175-184; H.W. BUTTON, "Creating More Usuable Pasts : History in the Study of Education", *Educational Researcher*, VIII, 1979, 5, pp. 3-9.

(104) Als prototype van soortgelijk onderzoek wordt het werk van L.A. Cremin aangewezen; cf. J.L. WAGONER (Jr.), "Historical Revisionism, Educational Theory and an American Paidea", *History of Education Quarterly*, XVIII, 1978, pp. 201-210; D.W. HOWE, "The History of Education as Cultural History", *History of Education Quarterly*, XXII, 1982, pp. 205-214.

De radicalen aan hun kant repliceerden dat veel van de kritiek als onfair en misplaatst moest worden beschouwd. Volgens Feinberg b.v. is het onjuist te veronderstellen dat er in de geschiedeniswetenschap zoiets zou bestaan als een abstracte methodologische zonde van het 'presentisme'. Het zgn. 'presentisme' betekent voor hem geen probleem, maar wel een onvermijdelijke conditie van elk historisch onderzoek. Iedere generatie schrijft steeds haar eigen geschiedenis en de interpretatie ervan is, hoe dan ook, door de eigentijdse situatie van de auteur gekleurd (105). Dat niet willen inzien, komt uiteindelijk neer op een stilzwijgende aanvaarding van het maatschappelijke status quo. Katz ging hierin nog verder. Afgezien van zijn talrijke inhoudelijke opmerkingen, beschouwt deze auteur de kritiek van Ravitch op het revisionisme (106) zoniet als een bewuste en — ook in financieel opzicht (107) — goed georchestreerde aanval op de radicale historiografie, dan toch als uiterst handige zet van de reactionaire 'lobby', waarbij de tijdsomstandigheden op het einde van de jaren zeventig, zoals de economische recessie, de stijgende inflatie en de politieke zwenking naar rechts vanzelfsprekend in de kaart van de behoudsgezinden hebben gespeeld (108).

Wat er ook van zij, de kritiek op het (radicale) revisionisme dient zeker te worden genuanceerd. Binnen de radicaal-revisionistische uitwerking bestaan immers duidelijke verschillen inzake de kwaliteit van het onderzoek (109). Zo kan men moeilijk tegenspreken dat het werk van bepaalde critici, die hoog oplopen met de 'complexiteit' van het verleden, meer simplisme en conceptuele verwarring vertoont dan het gesofisticeerde onderzoek van radicalen als Marvin Lazerson

(105) W. FEINBERG, "Educational Studies and the Disciplins of Educational Understanding", *Educational Studies*, X, 1979-80, p. 378.

(106) Cf. het in noot 100 geciteerde artikel en boek van D. RAVITCH.

(107) Naar verluidt schreef Ravitch haar kritiek op het revisionisme op uitnodiging van de 'National Academy of Education' en met de steun van de eerder genoemde 'Ford Foundation'. Cf. M.B. KATZ, "An Apology for American Educational History", *Harvard Educational Review*, IL, 1979, p. 257.

(108) ID., pp. 256-266.

(109) IDEM, "On A New Direction For Educational History", *History of Education Quarterly*, XXI, 1981, pp. 223-239.

b.v. (110). De sterke kant van het radicale revisionisme ligt er dan ook in, dat het, door naar economische en politieke omstandigheden te verwijzen, onmiskenbaar de aandacht heeft getrokken op de structurele achtergronden van de opvoedingsgeschiedenis.

Alles bij elkaar ziet het er naar uit dat de tijd voor een post-revisionistische synthese is aangebroken (111). Aan de ene kant lijken de klassieke of 'liberale' revisionisten bereid rekening te houden met de sociale, politieke en economische context waarin de opvoedingsgeschiedenis zich afspeelt en aan de andere kant hebben bepaalde radicalen niet alleen hun inzichten genuanceerd (112), maar ook hun conceptueel kader verfijnd (113). Als gevolg daarvan wordt het onderscheid tussen 'liberalen' en 'radicalen' hoe langer hoe vager en lijkt de hartstocht waarmee de polemieken werden gevoerd, af te nemen.

In ieder geval lijkt na een kwarteeuw revisionisme, de toekomst van de Amerikaanse historische pedagogiek meer dan ooit stralend te zijn. Inhoudelijk worden nieuwe vragen gesteld en nieuwe velden aangesneden (114), terwijl op methodologisch gebied andere bronnen worden aangeboord en moderne onderzoekstechnieken aangewend (115). Illustratief voor het feit dat de pedagogische historio-

(110) In dat verband moet erop gewezen worden dat M. Lazerson vrij genuanceerd had gereageerd op het werk van Katz, cf. M. LAZERSON, *Revisionism...*, pp. 271-274.

(111) Cf. J. HERBST, "Beyond the Debate over Revisionism : Three Educational Past Writ Large", *History of Education Quarterly*, XX, 1980, pp. 131-133.

(112) Cf. b.v. C.F. KAESTLE, "Introduction", *History of Education*, VII, 1978, pp. 169-171; M.M. KRUG, "Ethnicity and Ethnic Studies Revisited", *Journal of the Midwest History of Education Society*, X, 1982, p. 69.

(113) C.F. KAESTLE, "Conflict and Consensus Revisited : Notes toward a Re-interpretation of American Educational History", *Harvard Educational Review*, XLVI, 1976, pp. 390-396; IDEM, "Ideology and American Educational History", *History of Education Quarterly*, XXII, 1982, pp. 123-137.

(114) In dat verband kan naar toenemende aandacht voor kind- en gezinsgeschiedenis worden verwezen. Cf. b.v. L. de MAUSE, "The History of Childhood : The Basis for Psychohistory", *The Journal of Psychohistory*, I, 1973, pp. 1-3; L.A. CREMIN, "The Family as Educator : Some Comments on Recent Historiography", *Teachers College Record*, LXXVI, 1974, pp. 260-265.

(115) Cf. b.v. G.J. CLIFFORD, "History as Experience : The Uses of Personal History Documents in the History of Education", *History of Education*, VII, 1978, pp. 183-196; C.F. KAESTLE, "Quantification, Urbanization, and the History of Education", *Historical Methods Newsletter*, VIII, 1974, pp. 1-9; H.J. GRAFF, "The New Math' : Quantification in the 'New' History, and the History of Education", *Urban Education*, XI, 1977, pp. 403-440; I. NEWMAN en C.M. DYE, "Path Analysis : Another Tool For The Educational Historian", *Journal of the Midwest History of Education Society*, X, 1982, pp. 43-56.

grafie in de Verenigde Staten aan kwaliteit heeft gewonnen, is o.i. de vrij recente aandacht voor de historisch-comparatieve benadering (116), waarbij te bedenken valt dat het revisionisme doorgaans een gebrek aan internationale aandacht werd aangewreven (117).

Marc Depaepe, Processiestraat 28, 8540 Kortrijk (Bellegem)

- (116) Cf. E.B. GUMBERT, "Trends in Recent Research in Educational History in England and the United States", *Paedagogica Historica*, XX, 1980, pp. 401-403; J. HERBST, *op.cit.*, p. 143; W.J. URBAN, "History of Education : A Southern Exposure", *History of Education Quarterly*, XXI, 1981, pp. 142-143.
(117) R. KOEHL, "Toward a Comparative History of Education", *Comparative Education Review*, XVIII, 1974, p. 6.