

Vincent Stolk, *Tussen autonomie en humaniteit. De geschiedenis van levensbeschouwelijk humanisme in relatie tot opvoeding en onderwijs tussen 1850 en 1970* (Utrecht: Humanistisch Historisch Centrum, Papieren Tijger, 2015, 433 pp., ISBN 9789067283120).

De Nederlandse onderwijskundige en humanist Leon van Gelder (1913-1981) schreef in 1949: ‘Het humanistisch gedachtenstelsel is in wezen ondogmatisch en ondervindt daarom sterke invloed van de geest van de tijd.’ Aan het einde van zijn grondige en erudiete proefschrift over de geschiedenis van humanisme en onderwijs gebruikt Vincent Stolk, historicus en docent aan de Universiteit voor Humanistiek in Utrecht, dit citaat om het humanisme als stroming te typeren. In de moderne geschiedenis neemt het humanisme steeds de kleur aan van de heersende progressieve cultuurstromingen. Humanisten beïnvloedden de ontwikkeling van opvoeding en onderwijs in Nederland, soms als radicale subcultuur waar buitenstaanders op zijn minst kennis van moesten nemen, soms als invloedrijke gesprekspartner in het onderwijskundig debat, zoals in de discussies over de identiteit van openbaar onderwijs na de Tweede Wereldoorlog, die men een duidelijker levensbeschouwelijk profiel wilde geven dan een bloedeloze neutraliteit.

Stolk diept de geschiedenis van het humanisme en opvoeding en onderwijs in Nederland uit aan de hand van drie casussen uit de geschiedenis van de vrijdenkersbeweging van 1855 tot 1867, vrijdenkers en de vredesbeweging van 1912 tot 1922 en het Humanistisch Verbond tussen 1945 en 1970. Met behulp van onderzoek in, onder andere, onderwijs- en opvoedkundige tijdschriften werpt hij nader licht op de spanning tussen de autonomie van de individuele mens – traditioneel een belangrijk element van het humanistisch denken – en het ideaal van ‘humaniteit’, dat telkens verschillend werd geïnterpreteerd.

Stolks onderzoek is deels begripshistorisch van aard: wat betekende humanisme in de drie onderzochte periodes? Stolk meent terecht dat een begripshistorische aanpak meer oplevert dan een ‘conceptueel-historische’ benadering, waarmee hij niet een skinneriaanse methode bedoelt, maar een ahistorische opvatting van het humanisme die op de geschiedenis wordt geprojecteerd. Dit leverde hem wel een probleem op: de vredesopvoeders in zijn tweede casus – anarchisten en vrijdenkers die diep door de *Materialschlacht* van de Eerste Wereldoorlog waren getroffen en daardoor overtuigd raakten dat vredesopvoeding noodzakelijk was – gebruikten het woord humanisme nauwelijks. Dit woord kwam in de jaren dertig langzaam terug en werd pas na 1945 weer in bredere zin gebruikt. Een al te strikte

beperking tot zelfbenoemde 'humanisten' zou hier opvoedkundige denkers van het onderzoek hebben uitgesloten die volgens Stolk wel in dezelfde onderwijsfilosofische traditie passen. De schaarse verwijzingen in de bronnen naar humanisme in deze periode hebben naar zijn mening evenwel vaak betrekking op dezelfde problematiek als die in de andere onderzochte perioden.

Toch had hier duidelijker kunnen worden getoond waarom het begrip humanisme blijkbaar weinig courant was. Was het een strijdbegrip, een label dat anderen gebruikten, maar dat de pedagogisch denkers zelf verwierpen? Het leek de vrijdenkers rond 1918 om iets anders dan humanisme te gaan, namelijk vrede, socialisme en vrijheid. Anders dan de vrijdenkers uit het midden van de negentiende eeuw, waren deze vredesopvoeders anarchistisch en atheïstisch van inslag. De eerstgenoemde groep was vooral geïnspireerd door Rousseau en deïstisch, en week niet veel van het gangbare verlichte denkkader af. Deze groep stond vaak nog een algemeen christendom voor, in tegenstelling tot de christelijke schoolbeweging waarvoor de wazige algemeenheid van de openbare school een steen des aanstoots was. Stolk corrigeert hier het historiografische beeld dat de school in de negentiende eeuw vooral een beroepsvoorbereidende of socialiserende functie had. Het was deze mensen, vaak onderwijzers, om de algemene vorming van het kind te doen. Vrijdenkende pedagogen, evenals vele andere onderwijssmannen en -vrouwen, wilden de natuurlijke zuiverheid van het kind juist beschermen tegen corrumpering door de samenleving.

Hun opvolgers in de jaren tien en twintig van de twintigste eeuw waren vooral vredesopvoeders die een beschavingscrisis wilden bestrijden. Ze bleven aan de zijlijn staan voor wat betreft de ontwikkelingen in de reformpedagogiek; Montessori vonden ze veel te burgerlijk, en de impuls voor hun pedagogisch denken was steeds een levensbeschouwing, niet zozeer ideeën over didactiek.

Stolks drieluik verschuift vanaf hier naar het rechterpaneel, waarin het Humanistisch Verbond centraal staat. Dit rechterpaneel was veel gematigder van inslag dan de vredesopvoeders uit het interbellum: het ging hun niet meer om absolute vrijheid van het individu, maar om diens verantwoordelijkheid in een gemeenschap. De initiatiefnemers van het Verbond hingen erg tegen het personalisme van de doorbraak aan, een stroming die de ontwikkeling van de individuele persoon in de gemeenschap benadrukte. Ze gingen dan ook niet over tot het stichten van eigen scholen. Het ging hun vooral om de gelijkberechtiging van het humanisme naast en in het christendom. Ze waren erg succesvol in deze lobby, met een beroep op de pluriformiteit van de Nederlandse samenleving. Het tastbaarste resultaat had het activisme van deze beweging volgens Stolk binnen het openbaar onderwijs, dat volgens vele intellectuelen binnen het onderwijsveld niet langer passief neutraal moest zijn, maar een positieve levensbeschouwelijke grondslag moest krijgen. Die werd gevonden in het concept van de humaniteit, wat door zijn openheid

en vaagheid uiteindelijk een groot deel van christenen en humanisten bij elkaar bracht in een ontmoetingsschool voor andersdenkenden. Zoals Stolk duidelijk maakt, ontwikkelden de humanisten onder invloed van het existentialisme en de fenomenologie eigen pedagogische ideeën, maar zetten ze die vanwege hun afkeer van mogelijke indoctrinatie van andersdenkenden niet radicaal door binnen het onderwijsveld. Dat hoefde ook niet, want de maatschappelijke ontwikkelingen neigden in de wereld van opvoeding en onderwijs toch al steeds meer naar een houding van humanistische openheid tussen verschillende levensbeschouwelijke stromingen. In de jaren zestig waren er enige maatschappijkritische tendensen waar te nemen binnen het Humanistisch Verbond, maar dominant werden die niet. Stolk laat mooi zien dat in de onderzochte perioden humanistische opvoeders zich maar weinig interesseerden voor het aspect van sociale rechtvaardigheid, of het nu ging om zorgen dat meer kinderen naar school gingen of om externe democratisering door middel van de Mammoetwet.

In dit boek had meer aandacht voor de algemene afkeer van bevoogding in de jaren zestig (naast maatschappijkritiek een andere kernontwikkeling in deze periode) niet misstaan, evenals voor de vredesopvoeding die tezelfdertijd juist haar duizenden versloeg. Zo hadden er wel meer verbindingslijnen tussen de verschillende casussen kunnen worden getrokken. Nu vormen die toch drie eilanden, snapshots die overigens wel een interessante ontwikkeling aantonen, van het benadrukken van een 'natuurlijke persoonlijkheid' naar vredelievendheid en ten slotte het beklemtonen van een menswaardige en verdraagzame samenleving na 1945.

Stolk concludeert dat het mensbeeld van humanisten voornoemde spanning tussen individuele autonomie en humaniteit hielp op te heffen: de humanisten geloofden dat de mens in wezen goed is en zich in vrijheid ten goede ontplooit. Tegelijk was die spanning in hun denken wel degelijk aanwezig, omdat individuele autonomie op zich niet het hoogste doel was. Als iemand niettemin in alle vrijheid verkoos zich te onderwerpen aan autoritair gezag in bijvoorbeeld de rooms-katholieke kerk van voor de jaren zestig, was dat voor humanisten ook weer niet de bedoeling – het ging hun om de vrije humaniteit. Hierdoor wordt de bevoogdende inslag van het naoorlogs humanisme andermaal duidelijk. Het individu moest geleerd worden zich te ontplooiën in verantwoordelijkheid voor een gemeenschap, maar mocht zich ook weer niet aan een in hun ogen te dwingende verzuilde gemeenschap onderwerpen.

Al met al, stelt Stolk, was de bijdrage van humanisten aan opvoeding en onderwijs in Nederland tot 1945 beperkt. Een van de aardigste conclusies in het boek is dat dat onder andere komt doordat humanisten eigenlijk over de openbare school weinig te klagen hadden. Vergeleken met een door het katholicisme gedomineerd stelsel als dat in bijvoorbeeld Spanje was de openbare school zo slecht nog niet, een gematigd verlichte sfeer was er tenslotte dominant. Alleen de anarchisten konden slecht met de openbare

school leven, omdat ze die te conformistisch vonden, waarmee de vraag weer op tafel komt: hoe is vast te stellen wie de humanisten voor er een Humanistisch Verbond was eigenlijk waren – pasten de vrijdenkers uit Stolks tweede casus daar echt in?

Stolk heeft een doorwrocht boek geschreven, waarin een grote hoeveelheid onderwijshistorische literatuur en filosofische achtergronden is verwerkt, evenals relevante bronnen van buiten de humanistische kring. Terecht geeft hij aan dat een keuze voor deze casussen ruimte laat voor vervolgonderzoek naar de tussenliggende perioden eind negentiende eeuw en het interbellum.

Wim de Jong, Radboud Universiteit Nijmegen