

Aantekeningen ter inleiding van een methodologie van het historisch opvoedkundig onderzoek

H. C. DE WOLF

Pedagogisch-didactisch Instituut der Universiteit van Amsterdam

Er bestaat een zo nu en dan terugkerende en in de praktijk van het wetenschappelijk leven met name aan de Nederlandse universiteiten soms niet geheel onbelangrijk lijkende discussie¹ over de vraag tot welk wetenschapsgebied de historische pedagogiek of historische opvoedkunde of zo men wil de agologische geschiedenis² behoort. Is hier sprake van een bepaalde vorm van geschiedschrijving, een van de vele, die er bijvoorbeeld volgens Braudel zijn³, of is de historische opvoedkunde een wezenlijk onderdeel van de opvoedkunde²? Ik heb zelf betoogd, dat de abstracte stellingname in deze nauwelijks enige betekenis kan hebben voor de ontwikkeling van het vak⁴, maar dat het dienstig zou zijn, uitgaande van een algemene omschrijving van het vak, aan het werk te gaan waar het mogelijk was. Voor de omschrijving van het vak koos ik de formulering: historische pedagogiek is de belichting van pedagogische problemen met behulp van de methoden der geschiedenis, vanuit de overtuiging, dat de actualiteit mede bepaald wordt door het verleden. Niemand zal direct verwachten, dat een historicus, die niet uitdrukkelijk werkzaam is in het wetenschapsgebied der opvoedkunde op deze wijze het vak zal beoefenen. Er kan zelfs aan toegevoegd worden, dat de geschiedwetenschap de historische pedagogiek als zodanig nauwelijks heeft ontdekt. Er zullen niet veel cultuurhistorici zijn, die zich van het bestaan van het vak bewust zijn. De definitie was dan ook een globale omschrijving van de wijze waarop het vak binnen de discipline der opvoedkunde zou kunnen worden opgevat.

De methoden der geschiedwetenschap werden in de opvoedkunde binnengehaald. Daarbij werd ervan uit gegaan, dat zij over het algemeen niet

zo gecompliceerd zijn, dat de belangstellende opvoedkundige zijn weg niet zou vinden. Men mag verwachten, dat hij beschikt over een redelijke intelligentie enigszins vertrouwd is met de wetten der logica en kennis heeft genomen van bijvoorbeeld het boek van de Groot over de methodologie in de gedragswetenschappen⁵. Deze schrijft ergens⁶ 'Wat zich in de geschiedenis heeft ontwikkeld, via de vruchtbare uitwisseling en kritiek onder wetenschapsbeoefenaars . . . , is in de eerste plaats een wetenschappelijke houding en bekwaamheid, een besef van het belang van objectiviteit en van 'open' spel, en een vaardigheid in het onderzoeken en redeneren. Logica, en zeker methodologie, kwamen in dit proces van cultuuroverdracht en ontwikkeling vaak pas achteraf, als een slechts partiële codificatie van wat zich intuïtief al in de vorm van gewoonten van werken en beoordelen had gevormd.' Hiervan uitgaande zou men kunnen veronderstellen, dat de historische pedagogiek wellicht pas een eigen methodologie zou ontwikkelen nadat het vak al tot ontwikkeling was gekomen door uit te gaan van de meest elementaire methodologische eisen voor ieder historisch onderzoek. De talloze specialistische technieken vooral in het kader der hulpwetenschappen der geschiedenis ontwikkeld zouden niet opnieuw ontwikkeld hoeven te worden en in hoeverre hun aanwending in de historische pedagogiek van belang zou kunnen zijn zal bij een verdere uitbouw van het vak wel blijken.

Inmiddels heb ik ervaren, dat de zaken iets minder eenvoudig liggen dan ik dacht. Ten eerste blijken studenten in de opvoedkunde slechts uiterst moeizaam hun weg te kunnen vinden in de historische opvoedkunde, zodra men van hen meer verwacht dan het bestuderen van aangewe-

zen literatuur. Een vraagstelling formuleren aan de geschiedenis blijkt niet moeilijk. Hoe die vraagstelling te honoreren in een onderzoek of alleen maar een literatuurstudie veronderstelt kennelijk toch een vertrouwdheid met de geschiedenis, die men niet zonder meer bij een aankomend opvoedkundige kan verwachten. Voor een wetenschappelijk verantwoorde introductie in de historische opvoedkunde is er behoefte aan een methodologische handleiding, die voor een belangrijk deel kan teruggrijpen naar wat er in de geschiedenis aanwezig is, maar die zal moeten zijn toegeschreven naar dit specifieke veld van onderzoek. Het is dienstig vast te stellen in hoeverre louter technisch gezien historische opvoedkunde door opvoedkundigen beoefend kan worden, afgezien van de vraag in hoeverre dat volgens een theoretische stellingname ten aanzien van het vak opvoedkunde het geval zou moeten zijn. Een andere vraag is hoe historisch opvoedkundig werk door opvoedkundigen, maar vooral ook door onderwijskundigen beoordeeld moet worden. Ook hierover zou meer duidelijkheid kunnen ontstaan door te formuleren welke de methodologische eisen en mogelijkheden van de historische opvoedkunde zijn. Daarmee zou dan de ruimte gecreëerd zijn voor een min of meer zelfstandige ontwikkeling van het vak. Beoordeling van historisch opvoedkundige publikaties alleen aan de hand van het criterium van directe bruikbaarheid voor opvoedkunde en onderwijskunde in hun actueel voorkomende vormen zou wel eens, algemeen toegepast, verstikkend kunnen zijn voor de leefmogelijkheden van het vak binnen de discipline der opvoedkunde. Daarmee zijn wij weer beland bij de vragen naar zin en betekenis van het vak. Deze vragen zijn elders gesteld en beantwoord.⁷

Het is uiteraard niet mogelijk in dit kort bestek zelfs maar een begin te maken met de uitwerking van wat hierboven werd voorgesteld. Nadat is vastgesteld dat er behoefte is aan een methodologische handleiding kunnen hier slechts een aantal opmerkingen gemaakt worden, die misschien van direct praktisch nut zouden kunnen zijn en verder zouden kunnen dienen als het begin van een inventarisatie van wat in een dergelijke handlei-

ding ter sprake zou moeten komen. Een eerste noodzakelijke opmerking is dacht ik, dat een complete methodologie van het historisch opvoedkundig onderzoek slechts mogelijk zal zijn op grond van duidelijk geformuleerde wetenschaps-theoretische uitgangspunten. De houding die men aanneemt ten aanzien van het wetenschapskarakter der opvoedkunde zal directe konsekventies hebben voor bijvoorbeeld en met name de interpretatieleer, die men in de historische opvoedkunde hanteert. Een ander deel van de methodologie zal goeddeels onafhankelijk van wetenschapstheoretische tegenstellingen worden geformuleerd en is in de geschiedwetenschap als een stuk ambachtelijk bezig zijn in een ontwikkeling van eeuwen al vergaand geperfectioneerd. Zo was het ook mogelijk, dat los van iedere discussie over het wetenschapskarakter der opvoedkunde methodisch zeer goede werken konden geschreven worden over de geschiedenis van opvoeding en onderwijs. Post b.v. schreef een uitstekend werkje over scholen en onderwijs in de middeleeuwen.⁸ Hij schreef het vanuit louter historische belangstelling. Hij heeft geen enkele moeite gedaan een relatie te leggen met de opvoedkunde. Hij zou verbaasd geweest zijn als het werk zou zijn ondergebracht in de historische pedagogiek. Toch is er geen wezenlijk verschil tussen zijn werk en bijvoorbeeld dat van De Vroede⁹ over de opleiding tot onderwijzer in België aan het begin van de negentiende eeuw. Beide boeken zijn vanuit de geschiedwetenschap beoordeeld voorbeelden van methodisch perfectionisme. De Vroede echter werkt binnen het veld der historische pedagogiek en publiceert zijn werk als lector in dat vak. Zijn methodische training als historicus wendt hij aan in het veld van geschiedenis van onderwijs en opvoeding met de bedoeling de opvoedkunde daarmee van dienst te zijn. De verworvenheden der opvoedkunde worden echter door hem evenmin als door Post niet systematisch aangewend en de vraag hoe zijn werk systematisch past in de theoretische opvoedkunde wordt door hem niet expliciet beantwoord. Brezinka¹⁰ bijvoorbeeld kan weliswaar een theoretische omschrijving geven van de wijze waarop de 'historiografie der Erzieh-

ung' volgens hem ingepast moet worden in de 'Erziehungswissenschaft' of opvoedkunde, ten eerste zitten in zijn stellingname duidelijk wetenschaps-theoretische oordelen, die methodologische konsekwenties hebben, bovendien echter is de integratie van geschiedenis en opvoedkunde, die hij voorstaat feitelijk nog niet vergaand gerealiseerd. Voordat wij wat concretere opmerkingen maken over de methodologie van het historisch opvoedkundig onderzoek is het wellicht nuttig een blik te werpen op de verhouding tussen geschiedenis en psychologie en geschiedenis en sociologie en de vraag te stellen of hier wellicht methodologisch interessante ontwikkelingen plaats vinden, die hun gevolgen zouden kunnen hebben voor de historische opvoedkunde.

Van den Berg¹¹ heeft zijn boek Metabletica de ondertitel meegegeven van een historische psychologie. Dat dit boek in een behoefte voorzigt staat gezien de verspreiding wel vast. Of de wegen die hij bewandelt vanuit de historische discipline bezien wel zo voorbeeldig zijn staat minstens ter discussie. Ook in zijn andere werken¹² gebruikt hij voortdurend de geschiedenis zonder ooit blijk te geven gebukt te gaan onder de hieraan verbonden methodologische problematiek. Zonder verder een oordeel uit te spreken over zijn werk blijkt het ons methodologisch niet veel aanknopingspunten te bieden. Veel interessanter in dit opzicht is het werk van een andere psychiater over Waanzin in de Middeleeuwen¹³. H. H. Beek blijkt zorgvuldig kennis genomen te hebben van de historische methodologie maar zijn wetenschappelijke interesse is psychiatrisch. Uit zijn werk blijkt het mogelijk te zijn lang voorbije situaties te beschrijven in modern-wetenschappelijke terminologie. Het boek van Beek maakt duidelijk, dat het voor een niet-historicus mogelijk is om met een vraagstelling vanuit een ander wetenschapsgebied der geschiedenis te betreden. Beek deed dit waarschijnlijk niet met de expliciete bedoeling een dimensie aan de geschiedwetenschap toe te voegen. Dat deed wel de psychoanalyticus Erikson¹⁴ toen hij zijn biografie schreef van Luther. Daarmee ging hij verder op de weg die voor het eerst bestreden werd door de Annalesgroep in Frankrijk.¹⁵ Vanuit het tijd-

schrift de Annales zijn sterke impulsen gegeven tot de ontwikkeling van de mentaliteitsgeschiedenis en de psychologische geschiedenis. Bijvoorbeeld Van Caenegem¹⁶ en Peeters¹⁷ hebben getracht de ontwikkeling van deze tak der geschiedschrijving te bevorderen. Peeters heeft eens een aantal inleidende opmerkingen gemaakt over de methodologie ervan. Hij geeft bijvoorbeeld een aantal compacte voorstellen over inhoudsanalyse van historische teksten, over toetsing van hypothesen door extrapolatie en het door Gomperz¹⁸ reeds voorgestelde convergentie criterium. Methodologisch is van wat de Annalesgroep heeft gedaan en van wat Van Caenegem en Peeters schreven dacht ik veel te leren. Hun benadering heeft echter voor de historische opvoedkunde ook wel bezwaren. Peeters' proefschrift¹⁹ bijvoorbeeld over Kind en Jeugdige in het begin van de moderne tijd, de verschillende werken van leden van de Annalesgroep en de aan hen verwante Aries zijn wellicht te zeer onderdelen van de geschiedwetenschap en veronderstellen mogelijk teveel louter technisch geschiedkundige bekwaamheid, dan dat opvoedkundigen ooit zich er indringend veelvuldig mee bezig zouden kunnen gaan houden. Het zou trouwens wel eens kunnen zijn, dat het ontbreken van historische psychologie in moderne psychologische standaardwerken ermee te maken heeft, dat de integratie zich vooral in de geschiedwetenschap voltrokken heeft en zich minder voordoet in de empirische psychologie.

Een werk, dat ligt op het grensgebied van geschiedenis, psychologie en sociologie is het bekende werk van Norbert Elias 'Ueber den Prozess der Zivilisation'²⁰. Elias verbindt daarin de sociogenese aan de psychogenese en treedt daarmee in een uitgestrekt probleemveld vol voetangels en klemmen. Elias geeft een eigen originele oplossing van het integratieprobleem van sociologie en geschiedenis. Hij blijft socioloog, zij het dan een met een eigen stijl, schuwt de geschiedschrijving niet en hanteert terloops aan de psychologie ontleende begrippen en vraagstellingen. De directe samenhang tussen sociologie en geschiedenis is wel eens betwist, de geschiedenis is al wel eens ingeslikt door de socio-

logie en als zelfstandige wetenschap min of meer voorbij verklaard, het is echter onder andere in het genoemde werk van Elias duidelijk, dat wil een socioloog zich bewegen in de geschiedenis, hij zich een aantal technieken zal moeten eigen maken, die in de sociologie in strikte zin niet worden aangeleerd. Intussen wordt de toenadering tussen sociologie en geschiedenis feitelijk zeer in de hand gewerkt door een betrekkelijk sterk ontwikkelde sociaal-economische geschiedenis, die zich in de belangstelling van vele beoefenaren mag verheugen.²¹ Over deze zaken schrijvend formuleerde de huidige hoofdredacteur van de *Annales Braudel*:²² 'De geschiedenis lijkt mij een dimensie van de sociale wetenschap, zij maakt daarmee een geheel uit. De tijd, de tijdsduur en de geschiedenis gelden feitelijk voor alle menswetenschappen of zouden dit moeten doen. De tendens is er niet een van tegenstelling, maar van convergentie.' Methodologische problemen doen zich hier wel voor, maar kunnen kennelijk naar bevind van zaken worden opgelost. 'Men zou kunnen zeggen dat de geschiedenis van alle maatschappijwetenschappen een der minst gestructureerde vakken is, dus een der plooibaarste die het meest openstaat voor andere. Laten wij nu zien hoe een historisch onderzoek is opgebouwd en welke voor de methodologie van de historische opvoedkunde relevante opmerkingen of vragen wij daarbij nu reeds kunnen stellen.

Het mag bekend verondersteld worden, dat ieder historisch onderzoek bestaat uit de drie fasen, (heuristiek, kritiek en synthese). Er zijn voldoende bruikbare publikaties, waarin de betekenis en inhoud van iedere afzonderlijke fase globaal besproken wordt.²³ Het is dacht ik zonder meer noodzakelijk, dat iemand, die zich waagt aan historisch opvoedkundig onderzoek hiervan kennis neemt. Het voordeel van een afzonderlijke handleiding voor de methodologie van het historisch opvoedkundig onderzoek zou kunnen zijn, dat het voor opvoedkundigen de kennisname van deze literatuur overbodig maakt. Romein heeft de feitelijke ontwikkeling van een historisch onderzoek eens beschreven in twaalf punten.²⁴ De kern blijven de drie genoem-

de, maar hij breidt ze uit met een aantal praktische stappen. Wij willen zijn beschrijving hier nalopen en aan de hand daarvan een aantal opmerkingen maken. Ieder historisch onderzoek, zegt Romein, begint met het kiezen van een I thema. Niets is meer vanzelfsprekend dan dat, maar voordat een thema gekozen kan worden zal aan een aantal voorwaarden voldaan moeten zijn. Een daarvan zal bijvoorbeeld zijn, een zekere vertrouwdeheid met het grote veld der geschiedenis. Vanuit die vertrouwdeheid, die men ook eruditie zou kunnen noemen, kan men weten welke gebieden voor verdere exploratie in aanmerking komen. Men zou zich dit echter ook anders kunnen denken, indien het gaat over de historische opvoedkunde. Een modern socioloog heeft de relatie tussen sociologie en geschiedenis eens omschreven door de sociologie het hermeneutische principe van de geschiedenis te noemen.²⁵ Hij bedoelde daarmee, dat begrippen en theorieën uit de sociologie gebruikt zouden moeten worden om hypothesen te formuleren, die in het historisch veld van onderzoek getoetst zouden kunnen worden. Men zou het ook zo kunnen stellen, dat men de geschiedenis ziet als het vak, dat in de actueel gerichte sociologie of in ons geval de opvoedkunde onderzochte probleemvelden schetst in hun ontwikkeling naar de actualiteit. Uitgaande van de huidige situatie probeert men een analyse te geven van de factoren, die tot de huidige situatie hebben geleid. Een themakeuze op deze wijze zal meestal de vorm aannemen van een hypothese. Zo zou men een onderzoek kunnen aanvangen door het stellen van de hypothese dat de huidige opvoedingspraktijken in Nederlandse inrichtingen nog sterk bepaald zijn door aan het einde van de achttiende eeuw ontstane pedagogische opvattingen. Een dergelijke themakeuze in de vorm van een hypothese is legitiem maar niet de enig mogelijke of wenselijke. Het zou wel eens kunnen zijn, dat wil de beantwoording van op de actualiteit gerichte vraagstelling mogelijk zijn een ruimer veld van historisch onderzoek voorberekt moet zijn. Een themakeuze vanuit een algemene belangstelling voor de geschiedenis van opvoeding en onderwijs blijft wetenschappelijk gezien zinvol. Het be-

*De heuristiek
De kritiek
De synthese*

zwaar van vrijblijvendheid en irrelevantie voor actuele wetenschappelijke ontwikkelingen gaat alleen dan op, wanneer bij voorbaat duidelijk is, dat de relatie met de actualiteit nimmer zal zijn te leggen of van een dergelijk gebrek aan importantie is dat uitwerking van een dergelijk thema hobbyisme wordt. Het lijkt echter zinvol voor de historische opvoedkunde in haar huidige ontwikkelingsfase, alleen al wegens overwegingen van economie van onderwijs en onderzoek, zich niet al te ver te verwijderen van wat opvoedkundig en onderwijskundig het meest direct relevant is. Het staat echter niet bij voorbaat vast, dat wat in de tijd het meest nabij is ook het meest relevant zou zijn.

Na de keuze van het thema volgt, aldus Romein, de kennisname van het daarover reeds geschrevene. Een praktische opmerking in dit verband zou kunnen zijn, dat iedere beoefenaar van de gedragswetenschappen eens ooit de opdracht gekregen zou moeten hebben om een bibliografie te maken van een bepaald thema. De behoefte aan ^{historische wetenschappelijke} bibliografische hulpmiddelen zou daardoor duidelijker worden en de voorziening in deze behoefte mogelijk gestimuleerd. Wat de historische opvoedkunde betreft wordt men bij de samenstelling van een bibliografie ten zeerste gehinderd door het ontbreken van behoorlijke algemene werken, en voldoende bruikbare naslagwerken en standaardwerken. Ook de pedagogische tijdschriften laten de onderzoeker vaak in de steek, omdat zij te weinig aandacht besteden aan bibliografische overzichten en de opbouw van evenwichtig samengestelde recensie-rubrieken. Iedere Nederlandse historicus kent Romeins Apparaat voor de studie der Geschiedenis²⁶. Daarin vindt hij de titels van naslagwerken en standaardwerken op ieder onderdeel der geschiedenis. Een van de taken, die de historische opvoedkunde in Nederland zich zou kunnen stellen, is het samenstellen van een dergelijk apparaat voor de historische opvoedkunde in het bijzonder.

Bij de kennisname van het reeds gepubliceerde over een gekozen thema of een bepaalde hypothese zal zich in de historische opvoedkunde dikwijls een moeilijkheid voordoen. Dikwijls zal

een thema in de gekozen vorm nog niet in de literatuur behandeld zijn. Vooral indien men direct werkt vanuit moderne systeemanalyses zal het terugvinden van het beoogde in de literatuur moeilijkheden kunnen opleveren, zodra men streeft vooral naar volledigheid in de samenstelling van de bibliografie. Om dit probleem te ondervangen zal waarschijnlijk ten eerste nodig zijn een grote mate van eruditie, ten tweede een flinke dosis inventiviteit en ten derde waarschijnlijk een lijst van aan het thema verwante en in zaakregisters van historische werken waarschijnlijk terug te vinden begrippen. Aan de hand van die laatste begrippenlijst zal men titels van werken moeten nalopen, maar vooral de reeds genoemde zaakregisters en inhoudsopgaven van daarvoor in aanmerking komende werken. Vele werken op het gebied der historische opvoedkunde komen niet aan eigenlijk bronnenonderzoek toe en steunen louter op literatuurstudie. Door formulering van nieuwe vraagstellingen en hypothesen kan literatuurstudie natuurlijk tot wetenschappelijk relevante resultaten leiden. De vragen aan het verleden kunnen telkens weer opnieuw gesteld worden en het materiaal dat eens werd aangewend kan later op vele andere manieren opnieuw worden benut. Het is echter onwaarschijnlijk, dat de historische opvoedkunde ooit van werkelijke betekenis kan worden door literatuurstudie alleen. De Groot spreekt van de "Europese sociaal-wetenschappelijke literatuur met zijn overvloed aan "beschouwingen" en schaarste aan onderzoekingen"²⁷ en merkt daarbij op dat men veel ongelezen kan laten. De beoefenaren der opvoedkunde dienen te beseffen, dat in de historische opvoedkunde het eigenlijke onderzoek pas begint na de literatuurstudie.

Na de literatuurstudie komt volgens Romein als derde fase het opsporen van de bronnen of de heuristiek. Indien men werkt met een hypothese zal men na de literatuurstudie dienen vast te stellen in hoeverre de verificatie reeds is geschied en mogelijk ook zal men de hypothese moeten bijslippen naar een beperkter veld van onderzoek. Daarbij zal men waarschijnlijk al uitgaan van enige vooronderstellingen over de bronnen die

men denkt te vinden. Strubbe definieert: 'een historische bron of geschiedbron is datgene, waaruit de historicus het bewijs van de feiten haalt'. In deze omschrijving valt de literatuur dus ook onder het begrip bron. Wij moeten dan onderscheid maken tussen de secundaire bronnen of literatuur en de primaire of eigenlijke bronnen. In het volgende wordt met bron alleen bedoeld primaire bron. De bronnen zijn om vele redenen telkens weer op vele wijzen ingedeeld. Zo is er de verdeling in geschreven en ongeschreven bronnen. Ongeschreven bronnen zijn allereerst allerlei materiële zaken als kleding, gebouwen, kunstwerken, foto's e.d. Een voorbeeld van aanwending van ongeschreven bronnen in de historische pedagogiek vindt men bijvoorbeeld in het boek van Hermann Lange over Schulbau und Schulverfassung der Frühen Neuzeit.²⁸ In het reeds genoemde werk van Beek over waanzin in de middeleeuwen wordt het betoog mede ondersteund door de illustraties. Ook in de geschiedenis van het kind vinden wij verwijzingen naar schilderkunst en beeldhouwkunst. Toch moet opgemerkt worden, dat opvoedings- en onderwijsgeschiedenis veel meer nog dan tot nu toe gebeurde systematisch van ongeschreven bronnen gebruik zouden kunnen maken. De ontwikkeling van technieken daarvoor is één van de opdrachten die een methodologie van de historische opvoedkunde zou moeten aanvaarden. Een andere opdracht is de creatie van een overzicht van wat er aan mogelijk materiaal alleen al in Nederland is. In Nederlandse musea zijn vele zaken te vinden die uiterst relevant zijn voor de opvoedingsgeschiedenis. Een onderwijs of schoolmuseum zou een duidelijke functie kunnen hebben. Het is een betreuenswaardig feit, dat een schoolmuseum in Nederland wel bestaat, een schoolmuseum, dat ook veel geschreven bronnen bevat, maar in een dergelijke toestand verkeert, dat voor de toekomst gevreesd kan worden. Er bestaan ook immateriële ongeschreven bronnen als sagen en legenden, uitdrukkingen en mondelinge overleveringen. Sagen en legenden zijn meestal later wel opgetekend. Een recent werk over de opvoeding in het middeleeuwse IJsland steunt er ten dele op. Voor de

kennis van het recente verleden zouden inventariserende beschrijvingen van gewoonten, tradities en overleveringen wel eens belangrijk kunnen zijn. In allerlei opvoedings- en onderwijssituaties zijn sporen van het verleden bijvoorbeeld in de vorm van taalgebruik aanwezig.

Naast de ongeschreven bronnen zijn er de geschreven bronnen. Zij kunnen op vele wijzen worden onderverdeeld en van verschillende herkomst zijn. Het is niet nodig daarop nu in het bijzonder in te gaan. Verondersteld mag worden, dat een belangrijk deel van de voor de historische opvoedkunde belangrijke bronnen zich reeds bevindt in de officiële archieven. Wil men werken in het veld der historische opvoedkunde dan is het noodzakelijk te weten, wat archieven zijn, welke archieven er in Nederland zijn, hoe men ze kan betreden of wat nog belangrijker is, hoe men er zijn vraagstelling gehonoreerd kan zien.²⁹ Men zal onmiddellijk stuiten op het verschijnsel, dat lang niet alle onderwijsarchieven zijn geïventariseerd en daarmee moeilijk toegankelijk zijn. Inzake opvoeding maar ook onderwijs zal men veel gegevens kunnen putten uit archiefstukken, waarvan de relatie met opvoeding of onderwijs niet onmiddellijk duidelijk is. Inventiviteit en enige voorstelling of liefst ervaring met de mogelijkheden van archiefonderzoek is hier zeer nuttig. Voor de historisch georiënteerde opvoedkundige is het van uitermate groot belang, dat er in de Nederlandse archieven veelal een deskundige en op dienstverlening ingestelde staf van personeel aanwezig is, die van adviezen kan dienen bij het openleggen van velden van onderzoek. Aandacht verdient zeker het verschijnsel, dat nog veel materiaal buiten de archieven is en verloren dreigt te gaan. Inrichtingsarchieven worden soms bewust vernietigd. Hier ligt dacht ik weer een concrete opdracht voor historisch-opvoedkundigen. Er zou een overzicht gemaakt moeten worden van mogelijke vindplaatsen van belangrijk materiaal en deze vindplaatsen zouden afgezocht moeten worden.

Heeft men zijn bronnen gevonden dan dient men ze volgens Romein te verzamelen in direct bruikbare vorm. De hiervoor bruikbare technieken hoeven hier niet uiteen gezet te worden. Wel

zou in dit verband opgemerkt kunnen worden, dat een van de manieren om bronnen toegankelijk te maken is om ze te publiceren. In Nederland zijn er vele goede bronnenpublicaties. De historische opvoedkunde is in deze echter duidelijk onderbedeeld. Een gedeeltelijke publikatie van dagboekfragmenten van een onderwijsinspecteur uit het begin van de negentiende eeuw was tot nu toe het beste wat werd geboden³⁰. In een bronnenpublicatie is al een flink deel van de hierna te bespreken kritiek gerealiseerd.

Is het materiaal eenmaal verzameld dan komt men aan de kern van de historische methode, de historische kritiek. Zoals bekend onderscheidt de geschiedenis de uitwendige kritiek van de inwendige. De uitwendige kritiek wordt door Salmon aangeduid als authenticiteitskritiek. Strubbe onderscheidt haar in tekst of herstellingskritiek, oorsprongs- of echtheidskritiek en oorspronkelijkheidskritiek. Op geen van deze drie gebieden zal de historische opvoedkunde iets hebben toe te voegen aan de verworvenheden van een eeuwenlange ontwikkeling in de geschiedwetenschap. Op dit gebied juist ontmoeten wij een aantal hulpwetenschappen der geschiedenis als paleografie, diplomatiek, chronologie e.a. De inwendige kritiek wordt door Salmon verdeeld in 'critique d'interprétation, critique de compétence, critique de sincérité en le contrôle des témoignages'. Zowel uitwendige als inwendige kritiek kan men opvatten als technieken, waarover wetenschapstheoretisch geen grote verschillen van mening mogelijk zijn. Men verschuift dan het uiterst gecompliceerde probleem van de hermeneutica of de interpretatie van de historische feiten naar het moment van de synthese. Uit het voorgaande is duidelijk geworden, hoezeer de historische technieken onafhankelijk zijn van wetenschapstheoretische uitgangspunten. Dat geldt niet voor de hermeneutica. Een methodologie van het historisch opvoedkundig onderzoek zal altijd gecompleteerd dienen te zijn met een duidelijke interpretatieleer.³¹ De grondslag voor deze interpretatieleer zal gelegd moeten worden in de theoretische opvoedkunde. Een voorbeeld van het aangeven van een basis voor een praktisch toepasbare interpretatie-

leer vinden wij in het werk van Brezinka.³² Het zou interessant zijn te toetsen of met Brezinka's metatheorie in de praktijk van het historisch opvoedkundig onderzoek ook te werken valt.

Wij hebben de lijn van Romein even verlaten, maar keren ernaar terug om nog de gelegenheid te vinden tot het maken van enkele opmerkingen. Volgens Romein is na de toepassing van inwendige en uitwendige kritiek de faze aangebroken, waarin het materiaal opnieuw geschikt wordt. Indien men werkt met een hypothese zal dit gebeuren onder andere door de hypothese opnieuw toe te spitsen, door niet aan het bewijsmateriaal toetsbare elementen uit te zuiveren. Na afval van overtollig en onbruikbaar materiaal wordt de rest van het materiaal in een volgende stap van het onderzoek ingedeeld. De opzet van de publikatie wordt dan als achtste punt ondernomen en pas dan komt men aan het schrijven van het boek of de publikatie en is daarmee toe aan de eigenlijke synthese. De ingewikkelde problematiek van de interpretatie blijve hier voorlopig buiten beschouwing, Één opmerking zij mij vergund. De geschiedenis heeft vele beoefenaren gekend van de meest verscheiden wetenschapsopvatting. De werkelijk groten onder hen zijn behalve betrouwbare en intelligente onderzoekers ook grote litteratoren geweest. Vanzelfsprekend zal de historische opvoedkunde gebruik dienen te maken van moderne begrippen en taalgebruik. Dat mag echter niet betekenen, dat zij gaat lijden aan de armoede van vele geschriften in de gedragswetenschappen, die vol zijn van taalbederf onder meer door het ontoepasselijk gebruik van bijna onleesbaar vakjargon. Leesbaarheid is ook een verdienste.

Als punten 10, 11 en 12 van een historisch onderzoek noemt Romein het vervaardigen van de noten, het schrijven van de inleiding en het samenstellen van de registers. In het notenapparaat van een historisch werk zit de toetsbaarheid. Wetenschappelijk is het dus onontbeerlijk. In de inleiding zullen onder andere de uitgangspunten van de auteur geformuleerd dienen te zijn.

Registers tenslotte zijn zulke belangrijke hulpmiddelen in het wetenschappelijk bedrijf, dat

zeker in vele onderwerpen bestrijkende werken zelfs een zakenregister uiterst wenselijk is.

Noten

1. Vgl. I. van der Velde, Samenwerking tussen historici en beoefenaren der historische pedagogiek' In *Ped. Stud.* 43 (1966) p. 304-311. N. F. Noordam, Over de Samenwerking van historici en de beoefenaren van de historische pedagogiek. *Ped. Stud.* 43 (1966) p. 545-551. N. L. Dodde, Historische Pedagogiek. *Ped. Forum* 4 (1970) p. 104 v.v.
2. U. J. Rijpma-Boersma, Aandacht voor de historische Pedagogiek. In *Ped. Stud.* 47 (1970) p. 84-88.
3. In G. Gurvitch, *Handboek van de Sociologie*. Deel I. Utrecht 1968 (Aula) p. 140 v.v.
4. In *Ped. Stud.* 48 (1971) p. 275.
5. A. D. de Groot, *Methodologie. Grondslagen van Onderzoek en Denken in de Gedragwetenschappen*. 's-Gravenhage 1968 (4).
6. A.w. p. 26.
7. Vgl. N. F. Noordam, *Zin en betekenis der historische Pedagogiek*. Groningen 1968. M. A. Nauwelaerts, Het 'waarom' van de historische Paedagogiek. In *Vlaams Opvoedkundig Tijdschrift*. 34 (1954) p. 96-107. W. Brezinka, *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Weinheim 1971. p. 91 v.v.
8. R. R. Post, *Scholen en Onderwijs in Nederland gedurende de Middeleeuwen*. Utrecht 1954.
9. M. de Vroede, *Van Schoolmeester tot Onderwijzer. De Opleiding van de leerkrachten in België en Luxemburg van het Eind van de 18de Eeuw tot omstreeks 1842*. Leuven 1970.
10. Brezinka t.a.p. *ter aangehaalde plaats*
11. J. H. van den Berg, *Metabologica*. Nijkerk 1956.
12. B.v. J. H. van den Berg, *Het Menselijk Lichaam*. Nijkerk 1965 (5) 2 delen.
13. H. H. Beek, *Waaizin in de Middeleeuwen. Beeld van de Gestoorde en Bemoeienis met de Zieke*. Nijkerk 1969.
14. Erik H. Erikson, *Young Man Luther, A study in psychoanalysis and history*. New York 1958.
15. Vgl. I. Schöffers, Nieuwe Richtingen in het historisch Onderzoek, In *Tijdsch. v. Gesch.* 77 (1964) p. 1 v.v.
16. R. van Caenegem, Psychologische Geschiedenis, In *Tijdschr. v. Gesch.* 78 (1965) p. 132-136.
17. H. F. M. Peeters, Prolegomena van een psychologische geschiedenis. In *Tijdsch. v. Gesch.* 80 (1967) p. 23-39.
18. H. Gomperz, *Interpretation. Logical Analysis of a method of historical Research*. Den Haag 1939.
19. H. F. M. Peeters, *Kind en Jeugdige in het begin van de Moderne Tijd*. Hilversum 1966.
20. Norbert Elias, *Ueber den Prozess der Zivilisation, Soziogenetische und Psychogenetische Untersuchungen*. 2 Delen. Bern 1969 (2).
21. Vgl. b.v. Het speciaalnummer van het *Tijdsch. v. Gesch.* gewijd aan Sociale Stratificatie en Mobiliteit in het Verleden. 84 (1971) Aflevering 2.
22. F. Braudel t.a.p.
23. O.a. Pierre Salmon, *Histoire et Critique*. Bruxelles 1969.
L'Histoire et ses Methodes. In *Encyclopedie de la Pléiade* 11. Parijs 1961.
E. I. Strubbe, *Inleiding tot de Historische Critiek*. Antwerpen 1954.
24. Jan Romein, *In de Hof der Historie*, Amsterdam 1963 p. 109.
25. K. Bosl, Der 'soziologische Aspekt' in der Geschichte. In *Historische Zeitschr.* 201 (1965) p. 613 v.v.
26. J. M. Romein, *Apparaat voor de Studie der Geschiedenis*. Nieuwe Uitgave door J. Haak m.m.v. W. H. Roobol. Groningen 1964.
27. A.w. p. 53.
28. Hermann Lange, *Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit*. Zur Entstehung und Problematik des modernen Schulwesens. Weinheim 1967.
29. Nuttig is W. J. Forsma, *Gids voor de Nederlandse Archieven*. Bussum 1967.
30. R. Reinsma, *Scholen en Schoolmeesters onder Willem I en II*. Den Haag z.j.
31. H. G. Gadamer, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen 1965.
E. Betti, *Die Hermeneutik als allgemeine Methodik des Geisteswissenschaften*. Tübingen 1962.
H. I. Marrou, *De la connaissance historique*. Paris 1954.
32. W. Brezinka a.w. p. 91 v.v.

Curriculum vitae auteur zie *Pedagogische Studiën*, jrg. 48, nr. 6, pp. 272-277.