

KLEID



**Lenders, Los, Klein en Kruithof over
'Van kind tot burger'**

**en verder: het negentiende-eeuwse lied,
de katernen, de canon**

Peter Wester

voorzitter (KNHG, VVVO),
Denekamperstraat 28,
7588 PW Beuningen Ov.
Tel. 0541 - 552 061 (thuis)
Tel. 0541 - 585 203 (werk)
westerkok@introweb.nl

Jan-Maarten de Wit

(secretaris, Commissie
Basisvorming/ VMBO),
Van den Berghweg 13,
6942 ZL Didam.
Tel. 0316 - 226 568.
jm.dewit@liemerscollege.nl

Maud Knook

penningmeester
(Commissie Havo/Vwo)
Ertskade 133,
1019 ED Amsterdam.
Tel. 020 - 4185 510
piketknook@planet.nl

Marjan de Groot- Reuvekamp

(Commissie PA-BO; SLO)
Rompertdreef 26,
5233 EK Den Bosch.
Tel. 073 - 6420 692.
p.m.degroot@home.nl

Wim Duyff

(Commissie VMBO)
Karnstraat 6,
1445 KT Purmerend.
Tel. 0299 - 649 870.
w.duyff@planet.nl

Wendy Hinke-Michels

(Commissie VAVO)
Anninksweg 72,
7557 AH Hengelo
mwhinke@hotmail.com

Maas van Egdome

(Didactiek- en Activiteiten)
Serenadestraat 19,
2402 JD Alphen a/d Rijn
Tel. 0172 - 451 071
mvanegdom@wanadoo.nl

*Berichten voor het VGN
Bestuur kunt u mailen of
opsturen aan de secretaris,
Jan-Maarten de Wit*

Kleio is het blad van de
Vereniging van docenten in
geschiedenis en staatsinrich-
ting in Nederland (VGN).
Leden ontvangen het gratis.
Wilt u lid worden? Aanmelding
is mogelijk via de VGN-site.

Contributies 2005:

- Salaris t/m LB6 € 50
- Salaris vanaf LB7 € 60
- Docent met drie of meer vakken € 35
- Baan van minder dan 0,6 fte € 40
- Kennismakingslid € 25 (alleen voor studenten)
- Buitengewone leden, € 45 pensioen, VUT
- Partnerlidmaatschap € 70

Abonnement:

- Binnenland € 61
- Buitenland, Europa € 65
- Buitenland, overig € 75
- Losse nummers € 8 incl. verzendkosten

Leden- en abonnementen- administratie:

Administratiekantoor
H. Adema,
Aldlansdyk 50,
9051 DH Stiens.
Tel. 058 - 257 5447.
Fax 058 - 257 3999.
henk_adema@hotmail.com

VGN giro: 128701 t.n.v.
penningmeester VGN Stiens.
E-mail: info@vgnkleio.nl
Website: www.vgnkleio.nl

Redactie

Jan van Oudheusden,

voorzitter,
Massenetstraat 21,
5144 WP Waalwijk.
Tel. 0416 - 33 74 30.
jan.oudheusden@home.nl

Carla van Boxtel,

Langemeijerstraat 13,
5473 GS Heeswijk-Dinther.
Tel. 0413 - 29 29 96.
c.vanboxtel@fss.uu.nl

Maria van Haperen,

Korte Kerkstraat 14,
5524 AX Steensel.
Tel. 0497 - 517573.
a.vanhaperen@chello.nl

Huib Oattes,

Roerdomp 80,
3641 TK Mijdrecht.
Tel. 0297 - 28 11 97.
hfoattes@wxs.nl

Oscar Lansens,

medewerker en correspondent VS,
History Department UNC
Charlotte.

Stefan Boom,

Graaf Janlaan 46,
1412 GH Naarden.
Tel. 035 - 694 87 42.
s.boom@hccnet.nl

Cees Bol,

Fazantenkamp 387,
3607 XC Maarssenbroek.
Tel. 0346 - 56 57 12
ceesbol@wanadoo.nl

Hans Moors,

Groenewoudseweg 50,
6524 VB Nijmegen.
Tel. 024 - 328 14 36.
hans.moors@hccnet.nl

Joke Noordstrand,

Lorentzplein 18,
2012 HG Haarlem.
Tel. 023 - 532 9904.
j.noordstrand@worldmail.nl

Ger van der Drift,

Bouwlust 193,
3162 SB Rhoon.
Tel. 010 - 4812243.
g.vanderdrift@penta.nl

Hans Pols,

secretaris,
Van Aerssenstraat 140,
2582 JT Den Haag.
Tel. 070 - 3501 380.
j.pols@penta.nl

Tineke Bogaerts,

eindredacteur,
Omloop-West 9,
3402 XM IJsselstein.
Tel. 030 - 688 35 76
Fax 030 - 688 84 59
c.bogaerts@hccnet.nl

ISSN 0165-6449

*Wilt u artikelen voor Kleio
toesturen aan de secretaris van de
redactie.*

*Berichten voor de Kleiokrante,
aktualiteiten, mededelingen van
commissies, aankondigingen
en dergelijke kunnen naar de
eindredacteur.
Neem voor informatie over
adverteren in Kleio contact op
met de eindredacteur.*

Wat is geschiedenis toch een uitdagend vak! Meen je als docent het thema 'Napoleon' netjes in je geheugenkastje te hebben opgeslagen, komt daar die Frans-Antilliaanse historicus Claude Ribbe beweren dat de keizer hele volkeren 'op raciale gronden' heeft laten uitmoorden. Een kwart miljoen Antillianen geslachttofferd, omdat Napoleon in 1802 de slavernij herinvoerde. Genocide! Etnische zuivering! Ergo: Napoleon = Hitler. Daags voor de herdenking van Austerlitz demonstreerde Ribbe zelfs tegen 'geschiedvervalsende' collega's die Napoleon nog steeds hoog hebben staan. Die laatste (onder wie Emmanuel Le Roy Ladurie) leggen meteen verband tussen dit anti-Franse klimaat en de recente *banlieu*-rellen. Een lekkere kluif dus voor de vakdocent! Nu maar hopen dat de opleidingen voldoende goed-geschoolde docenten afleveren die zo'n uitdaging aankunnen. Het vereist namelijk historische vakkennis, een steeds schaarser product in dit competentie-gerichte tijdsgewricht. Opleidingen besteden slechts half zoveel tijd aan vakkennis als twintig jaar geleden. Maar wie weet biedt het instorten van het studiehuis de aanzet om geschiedenis weer een 'robuust vak' te laten worden (aldus minister Van der Hoeven).

Dit nummer van *Kleio* staat in het teken van het examenonderwerp Van Kind tot Burger. Dank aan Wouter en Hans Pols en aan onze onvolprezen eindredacteur Tineke Bogaerts. Samen hebben zij zich grote moeite getroost om er een bijzonder nummer van te maken. Namens de hele *Kleio*-redactie wens ik u fijne kerstdagen en een gelukkig 2006!!!

Jan van Oudheusden

*Op de omslag: negentiende-
eeuwse spotprent over twee-
klassig onderwijs.*

In dit nummer

2 'Van kind tot burger'

Rondom de stofomschrijving

HANS POLS EN GREETJE DE VRIES

8

Woutertje Pieterse, Kees de jongen
en het beschavingsoffensief
in Nederland in de negentiende eeuw

Opvoeding en beschaving

BERNARD KRUTHOF

16

Opvoeding en onderwijs tijdens de
Verlichting en de Revolutietijd

Welke kinderen? Wat voor burgers?

STEPHAN KLEIN EN WILLEKE LOS

24

Basisonderwijs in de eerste helft van de
negentiende eeuw

De nieuwe school

JAN LENDERS

28

Zangles en ergernis

Het duel tussen schuin en beschaafd

JOOP WALHAIN

34

Het Nederlands slavernijverleden en het canonieke denken over geschiedenisonderwijs

ARIE WILSCHUT



En verder

- 7 Kijkje in een achttiende eeuwse school
- 23 Herinneringen aan de nieuwe school
- 33 Uit een Boemanboek
- 39 De katernen 'Van kind tot burger'
- 44 Nationaal Archief (Cees Jan van Golen)
- 46 De lerarenopleiding (Frans Groot)
- 48 Boeken en Kleiokrant



Van Kind tot Burger.

Volksopvoeding via het onderwijs in Nederland (1780 - 1901/1920)

Maatschappelijke problemen zijn van alle tijden; de acceptatie ervan niet. Legde men zich lange tijd bij het bestaan van kwaad en onrecht hier op aarde neer, omdat de mens van nature tot het kwade geneigd zou zijn en het op een zeker moment in een andere leven toch tot een afrekening van zijn daden zou komen, sinds de Verlichting was de overtuiging van de slechte neiging van de mens en het geloof in het oordeel over zijn handelen in het hiernamaals zwakker geworden. Daartegenover groeide het vertrouwen in de maakbaarheid van mens en maatschappij; met een goede opvoeding zouden betere mensen en dus ook een betere samenleving te vormen zijn. Het sleutelwoord was burgerschap; eerst beperkt tot het ontwikkelde en vermogende deel van de bevolking, maar gaandeweg uitgebreid tot de gehele bevolking. Hét middel waarmee burgers gevormd konden worden, was het onderwijs.

En omdat het begrip burger in de loop van de negentiende eeuw een andere invulling kreeg – evenals dat deel van de bevolking dat ertoe gerekend kon worden – veranderden ook de eisen die aan het onderwijs tot goed burgerschap gesteld werden.

Was het begrip burger aan het begin van de lange negentiende eeuw, die we omstreeks 1780 laten beginnen, vooral moralistisch gekleurd, aan het einde van die lange eeuw, zo rond 1920, had het een sterk cognitieve waarde gekregen. Gedurende die tijd was het volksonderwijs aan kinderen tot twaalf jaar, dat vanaf 1806 onder staatstoezicht stond, van nationaal en niet verplicht tot verzuild en verplicht geworden. En was het in staat gebleken een belangrijke bijdrage te leveren aan het burgerlijk beschavingsoffensief van de negentiende eeuw, al kreeg dat officieus wel geleidelijk een andere invulling.

Aan het einde van de achttiende eeuw heerste grote onvrede over het vermeende maatschappelijke verval. Van beschaaft en deugdzaam burgers werd verwacht dat zij de achteruitgang konden stoppen en jonge kinderen moesten tot zulke burgers gevormd worden. In dat laatste lag een belangrijke taak voor het onderwijs. Maar het onderwijs dat de nieuwe elite voor ogen stond, beantwoordde niet aan de voorstelling die de protestanten en rooms-katholieken daarvan hadden. Zij wilden burgers vormen die hun religieuze waarden zouden dragen. Industrialisatie en verdere modernisering van de economie vroegen ook nog andere, cognitieve, inhouden



van het onderwijs. In de tweede helft van de negentiende eeuw moest het volksonderwijs dus weer veranderen. Aan het begin van de twintigste eeuw is die verandering afgerond: in 1901 kwam er leerplicht en in 1917 financiële gelijkstelling voor het bijzonder onderwijs. De verzuilde samenleving had het onderwijs dat ze nodig had.

Maar door de grote maatschappelijke ontwikkelingen in de tweede helft van de twintigste eeuw als de ontzuiling, de secularisatie, de individualisering en de komst van honderdduizenden nieuwkomers in ons land, gaat het weer wrikken: leidt het onderwijs nog wel op tot de burgers die de samenleving nodig heeft? Kortom: de vraag naar de relatie tussen opvoeding, onderwijs, burgerschap en samenleving blijft actueel tot in onze tijd.

De stofschrijvers van het jongste onderwerp voor het centraal schriftelijk eindexamen bekeken die relatie vanuit de brede politieke, sociaal-economische en cultureel-mentale context van de lange negentiende eeuw. En hoewel de actualisering van dit onderwerp hoogst interessant is en het zeker van u en uw leerlingen verwacht wordt (kijk maar naar de vragen van de stofomschrijving), hebben wij ons in dit nummer vooral beperkt tot de eerste hoofdvraag over de ideeën die leefden in Nederland tijdens de lange negentiende eeuw over burgers en wat van die burgers verwacht werd en welke ideeën over opvoeden via volksonderwijs daaruit voortvloeiden.

Hans Pols

Greetje de Vries is docent geschiedenis en lid van de commissie Havo/Vwo van de VGN. Zij maakte deel uit van de stofomschrijvingscommissie.

Vragen over de stofomschrijving - antwoord van Greetje de Vries

Waar komt het onderwerp vandaan?

Greetje: 'Alle examenthema's worden ontleend aan het examenprogramma geschiedenis (we hebben het hier over het nu nog vigerende programma, dat binnenkort veranderd zal worden), waarin de stof is weergegeven in zes subdomeinen. Deze zijn in de loop der jaren afgewerkt, waarna weer bij nummer 1 werd begonnen. Zo kwam 'Lancashire' uit het subdomein 'Levensonderhoud en sociale verhoudingen', 'Vietnam' uit het subdomein 'Oorlog en vrede' en komt 'Kind en Burger' uit 'Primaire samenlevingsverbanden en opvoeding'. Op een gegeven moment is zo'n subdomein dus gewoon aan de beurt en gaat een stofomschrijvingscommissie aan het werk om er een samenhangend en niet al te uitgebreid thema uit te halen. En dan liefst een thema waar de maatschappelijke relevantie duidelijk van kan worden beargumenteerd, waardoor het voor leerlingen en docenten meer aansprekend is.

Dat laatste moet dit thema zeker kunnen, want eigenlijk gaat het over onderwijs als sturingsinstrument van de overheid. En dat is in Nederland momenteel toch een zeer actueel én controversieel onderwerp! De bedoeling van de tweede fase (*strengere selectie en betere aansluiting bij WO en HBO*), bijstelling van deze doelstelling (*op basis van de Lissabon-overeenkomst van de EU: meer afgestudeerden in WO en HBO*), het mislukken van de tweede fase (*oppervlakkigheid door versnippering, te weinig uitdaging voor goede leerlingen, niveaudaling*), de problemen met de basisvorming (*versnippering door te veel vakken*), de problemen met het vmbo (*te zwaar voor sommigen, te licht voor anderen*). De kranten staan er dagelijks vol van. En het onderwijs is niet alleen een doel op zich, er moeten via het onderwijs ook andere maatschappelijke doelpunten worden gecoörd: meer hoger opgeleiden, minder drop-outs, betere integratie van culturele minderheden.

Het zijn prachtige actuele voorbeelden, waarmee docenten de maatschappelijke relevantie van dit thema kunnen illustreren. Al zullen hier op het examen geen vragen over worden gesteld. Examenvragen gaan altijd uitsluitend over de stofomschrijving.'

Hoe kwam dit thema tot stand?

'De commissie die aan het werk ging met het subdomein heeft erg lang gezocht naar een geschikte vraagstelling. Het probleem was dat er op twee gedachten werd gehinkt: enerzijds wilde men aandacht besteden aan 'opvoeding' – er was dan ook een wetenschapper uit de hoek van historische pedagogiek aangezocht – anderzijds bleek over 'onderwijs' veel meer materiaal te bestaan. Opvoeding in de meest brede zin van het woord, 'volksopvoeding', werd daardoor het uitgangspunt. Maar dit bleek onvoldoende houvast te bieden om een examenthema op

te baseren. Dus is het accent in de loop van het proces verschoven in de richting van 'onderwijs' en kwamen we uit bij 'volksonderwijs'. Omdat dit een idee is dat in de Verlichting handen en voeten heeft gekregen, het leek ons logisch in deze periode te beginnen. In de Bataafse tijd krijgt ook de Nederlandse Republiek met dit fenomeen te maken, in de vorm van het concept van de 'volksscholen'. De onderwijswet van 1806 gaat uit van dit concept. In 2006, het jaar dat de eerste lichting leerlingen die dit thema bestudeert examen doet, is het tweehonderd jaar geleden dat deze wet, de eerste onderwijswet in Nederland, werd aangenomen. Doel van de wetgever was het 'opheffen' van het volk, een fraai verlichtingsideaal. In de praktijk kwam hier weinig van terecht en moet dit vertaald worden in 'het zo veel mogelijk van de straat houden van volkskinderen'. Veel kinderen werk-



De schoolmeester in de achttiende eeuw, betaald met 'een appel en een ei'. (Schilderij van Jan Horemans de jongere)

HET VROLIJK LEEREN.



Mijn hoopel, mijn priktol verruit ik voor boeken.

HET VROLIJK LEEREN.

Mijn speelen is leeren, mijn leeren is speelen,
En waarom zou mij, dan het leeren verveelen?
Het lezen en schrijven verschaft mij vermaak.
Mijn hoopel, mijn priktol verruit ik voor boeken;
Ik wil in mijn prenten mijn tijdverdrijf zoeken,
't Is wijsheid, 't zijn deugden, naar welken ik haak.

HIERONYMUS VAN ALPHEN

Kleine Gedigten VOOR KINDEREN



NAUWKUURIG NACHEUKT NAAR DE
EERSTE UITGAVE VAN 1778 EN
UITGEGEVEN DOOR L. C. BOUCHER

ten, die hoefden niet van de straat te worden gehouden. Kinderen van wie de ouders van de bedeling leefden echter wel. Vandaar dat deze kinderen tot schoolgang werden verplicht op straffe van het inhouden van de steun. Op school was het onderwijs niet zozeer gericht op het aanleren van dingen, maar meer op het afleeren van verfoeilijke gewoontes. Schoolzang is hier een mooi voorbeeld van: men hoopte de straatkinderen zo af te houden van het zingen van schunnige straatliedjes waar netter burgers zich aan stoorden.

De verschillen tussen de havo- en de vwo-stofomschrijving

'Met ingang van het Vietnam-onderwerp, maakt de stofomschrijving onderscheid tussen havo en vwo. Volstrekt terecht, want havo-leerlingen hebben minder achtergrondkennis, hebben meer tijd nodig om een examen-thema te verwerken en zijn jonger. Bij dit thema was het aanbrengen van het onderscheid echter erg moeilijk. Door hier en daar wat weg te laten worden onderwerpen niet altijd makkelijker, soms is zelfs het tegendeel het geval.

Uiteindelijk is ervoor gekozen om in de havo-omschrijving wat minder theorievorming op te nemen. Je moet dan denken aan zaken als: het liberale ideeëngoed, ideeën over burgerschap, het verband tussen burgerschap en kiesrecht, de sociale kwestie en het kiesrecht, het leerplichtdebat. Op deze punten is de havo-omschrijving wat feitelijker en wordt bij de vwo-omschrijving wat meer theoretische verdieping aangebracht. Daarom houdt havo op bij de Leerplichtwet en gaat vwo door tot en met de Pacificatie. Maar opgelet! Het vereist 'close reading' van beide omschrijvingen om de preciese verschillen in kaart te brengen.'

De vragen die centraal staan in dit thema

'Eén adequate vraagstelling die het gehele thema dekte kon niet geformuleerd worden, als je afgrijselijke 'worstconstructies' wilde vermijden. Daarom is er gekozen voor vier afzonderlijke vragen, die wel helder op papier konden worden gezet. Deze vragen hebben wel alle vier te maken met hetzelfde hoofdthema: de wisselwerking tussen ideeën over

opvoeding en ontwikkelingen in staat en samenleving in de periode 1780-1920.

1. Welke ideeën leefden er in Nederland over burgers en wat van hen als lid van de samenleving werd verwacht en welke ideeën over het opvoeden van kinderen via het volksonderwijs vloeiden hieruit voort?
2. Vanuit welke politieke, sociaal-economische en cultureel-mentale achtergronden is het ontstaan van deze ideeën te verklaren?

Toelichting:

Wat bedoelen we eigenlijk als we het woord 'burger' gebruiken? Dat is de eerste vraag die je bij dit onderwerp moet stellen. Bij ons roept dit allerlei associaties op, maar voor leerlingen is dat niet altijd even duidelijk. De klassieke interpretatie of de middeleeuwse definitie in de zin van 'poorter' zijn hier niet meer van toepassing. In de negentiende eeuw verstaan wij onder burgers: nette mensen met een redelijk inkomen en een fatsoenlijke levenswandel. Burgers hebben het beste voor met hun samenleving en vinden een goede

opvoeding van hun kinderen erg belangrijk. Die moeten ook weer 'nette burgers' worden. Het gaat hier dus om een 'burgerlijk ideaal', een manier van leven gekoppeld aan een bepaald welvaartsniveau.

In de loop van de negentiende eeuw komt hier nog een nieuwe factor bij: de discussie over de kiesrechtuitbreiding. De rijkste burgers hadden kiesrecht, maar er waren er veel meer die voldeden aan het burgerlijk ideaal. Langzamerhand werd de census dus verlaagd.

Dan wordt de burgerlijke élite uiteindelijk voor de keus gesteld: verlenen we dit recht aan iedereen? Ook aan 'het gepeupel'? Veel liberalen zagen die stap enerzijds als onverantwoord, maar anderzijds op termijn als onvermijdelijk. En zo kom je weer terug bij het onderwijs. Een goed opgeleide bevolking is niet alleen een economisch belang, het is ook een democratisch belang. En daarmee een nationaal belang.

3a. *In welke mate heeft de overheid en in welke mate hebben anderen in de praktijk vorm kunnen geven aan deze ideeën?*

b. *Op welke politieke, sociaal-economische of cultureel-mentale belemmeringen stuitten zij daarbij?*

Voor de meeste Nederlanders was in de periode rond 1800 het 'burgerlijk ideaal' een volstrekt onbereikbare zaak. Maar 'verlichters' geloven in de maakbaarheid van de samenleving en in de goedheid van de mens. Het is dus logisch dat zij pogingen in het werk stelden het 'volk' naar een hoger niveau te tillen. Dit lukte natuurlijk niet, want de economische verhoudingen lieten dat helemaal niet toe. De beginnende industrialisatie en de broodnodige kinderarbeid – ook in landbouw en nijverheid – maakten het er wat dat betreft niet beter op.

Halverwege de negentiende eeuw komt de discussie rond kinderarbeid op gang. Deze is vanaf het begin gekoppeld aan die rond de schoolplicht. Kinderarbeid verbieden en geen schoolplicht invoeren zagen velen ook weer als onverantwoord: dan liepen die kinderen maar op straat. En daarbij, er was in 1806



Beschikbare films spelen rond 1900, maar geven wel een mooi beeld van aspecten van de tijd.

door de overheid alleen voorzien in openbaar onderwijs, overig onderwijs was particulier en dus veel duurder. De emancipatie van confessionele groepen roept nu nicuwe hindernissen op: de schoolstrijd.

Deze derde hoofdvraag verwijst ook naar de verschillende verantwoordelijkheden. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen 'de overheid' en 'anderen'. Veel hing in die tijd af van het particuliere initiatief. De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen heeft meer bijgedragen aan de Onderwijswet van 1806 dan de overheid zelf. Er bestond in die tijd zelfs nog helemaal geen

Ministerie van Onderwijs! (Dat waren nog eens tijden....!).

De discussie over kinderarbeid werd veelal aangezwengeld door particulieren: onderwijzers, artsen en ook fabrikanten, die graag afschaffing zagen, maar dan wel voor iedereen. Er zijn talloze brieven geschreven naar Den Haag, maar de liberale kabinetten vonden de kwestie lange tijd te 'heet'; zij brandden er liever hun vingers niet aan. Het kindertwetje van Van Houten was niet voor niets een initiatief-wet.

Ook in de schoolstrijd ging het initiatief vaak van particulieren uit, zij het dat zij inmiddels beter georganiseerd waren.

De vwo-vraag

4. *Hebben onderwijspolitiek en onderwijspraktijk politieke, sociaal-economische en cultureel-mentale tegenstellingen in de samenleving verminderd of zijn deze hierdoor juist in stand gehouden of zelfs bevorderd?*

De tegenstellingen vertalen wij vaak in de drie grote kwesties: de sociale kwestie, de schoolstrijd en de kiesrechtstrijd. Het leerplichtdebat en de discussies rond kinderarbeid horen hier natuurlijk ook bij. Wat hebben deze kwesties Nederland opgeleverd, als je gaat kijken in termen van 'nationale eenwording'.



Wij waren een verdeeld land, eigenlijk waren we nauwelijks een 'land' te noemen toen de Fransen binnenvielen; het waren 'verenigde provincies'. De Bataafse bestuurders hebben hier een eenheid van willen maken en hebben als een van de instrumenten het onderwijs willen gebruiken. Vandaar de Onderwijswet van 1806.

Hoewel het land bestuurlijk wel meer een eenheid werd, is dit lijkt me niet aan de Onderwijswet van 1806 te danken. De bestaande onderwijsstructuur bleef intact. Dat wil zeggen: er *was* sprake van standenonderwijs en er *bleef* sprake van standenonderwijs. Met uitzondering van de armenscholen was onderwijs niet kostenlos: je had dus goede scholen die veel schoolgeld vroegen en je had minder goede scholen die goedkoper waren. Alleen op de dorpen zaten alle kinderen op dezelfde school. Maar ook hier kregen kinde-

ren van meer bemiddelde ouders - tegen extra betaling - meer vakken en meer aandacht van de onderwijzer dan de arme kinderen die de achterste bankjes bevolkten en vaak alleen leerden lezen en zingen. Het was en bleef een geldkwestie, ook in de schoolstrijd en zelfs bij de behandeling van de Leerplichtwet, toen de drie sociaal-democratische kamerleden tegenstemden, omdat er geen vergoeding voor voeding en kleding aan was gekoppeld.

In de loop van de negentiende eeuw kwam er echter langzamerhand een gevoel van 'Nederlandschap' tot ontwikkeling. Daar heeft het onderwijs wel aan bijgedragen. Het nieuwe lesmateriaal wordt in het Algemeen Beschaafd Nederlands geschreven. De taalkundige Siegenberg had hier begin negentiende eeuw voor het eerst een gestandiseerde spelling voor ontwikkeld. Het moest de dialecten vervangen. Er worden vaderlandslievende liederen gezongen, in de geschiedenislessen krijgen de kinderen verhalen te horen over 'heldhaftige Nederlanders' als Piet Heyn en Michiel de Ruyter, over wie dan ook weer liedjes kunnen worden gezongen. Dit waren echter wel uitsluitend helden van protestantse hui-ze, dus voor een deel van de bevolking lastig om zich mee te identificeren.

Lange tijd gold dit ook voor het koningshuis (ook voor Sinterklaas, overigens), maar die problematiek lijkt met de komst van de kleine Wilhelmina toch redelijk op de achtergrond te zijn geraakt. Een fenomeen als 'koninginnedag', waar schoolkinderen dan weer de bekende liederen kwamen zingen, is ook echt uitgevonden als middel om de natie 'om Oranje' te verenigen. Een uiteindelijk toch geslaagd initiatief, kunnen we achteraf constateren.

En vergeet niet het beroemde leesplankje van Hoogeveen, waarmee vele generaties hebben leren lezen.

Maar Nederland zou Nederland niet zijn als er niet toch weer een godsdienstkwestie opdook. Het 'algemeen-christelijke' karakter van wat rond 1806 onder 'openbaar onderwijs' onderwijs werd verstaan, stond het katholieke en later ook het gere-

formeerde volksdeel niet aan. Hun emancipatie luidde de schoolstrijd in en deze kwestie heeft decennia-lang gezorgd voor verdeeldheid in de politiek. Die verdeeldheid heeft wel geleid tot politieke emancipatie en partijvorming en uiteindelijk tot een soort monsterverbond: met de Pacificatie als resultaat. Ook andere kwesties, zoals de kiesrecht kwestie, werden hierdoor dus beïnvloed. De onderwijs*politiek* leidde dus enerzijds tot organisatie en anderzijds tot politieke verdeeldheid.

Leidde de onderwijs*praktijk* wél tot een vermindering van tegenstellingen? Dat is moeilijk te zeggen. In zekere zin wel natuurlijk: alle Nederlanders ontvingen vanaf 1901 - een daarvoor eigenlijk ook al - een zekere basiseducatie. Analfabetisme was daarmee vrijwel verdwenen. Maar meteen daarna gaan toch sociaal-economische factoren weer een rol spelen. Sommige kinderen werden op hun twaalfde verjaardag van de schoolbanken gehaald - denk maar aan Kees de jongen - anderen gingen naar de HBS.

En die discussie voeren we vandaag de dag nog: de Middenschool, de Basisvorming. We proberen steeds via het onderwijs gelijke kansen te creëren, maar we moeten ook elke keer weer constateren dat ons dat niet lukt. Dat maakt dit onderwerp ook zo actueel. Zij wij de verlichters van de 21^e eeuw? En gaat het ons ook niet lukken? Of leggen we gewoon de lat te hoog?

In feite gaat het nog steeds om dezelfde vraag: hoe 'maakbaar' is de samenleving?

Een kijkje in een achttiende-eeuwse school



In één van de vele kritische tijdschriften die in de tweede helft van de achttiende eeuw in ons land verschenen – het tijdschrift heette 'De Menschenvriend' – staat de volgende beschrijving van een school.

'In den morgenstond begeven zich de kinderkens reeds ten acht uren op weg, voorzien van een leerboekje, en wel de meesten van een linnen zakken, waarin zij hun middagmaal medenemen.

Naarmaate de menigte aangroeit, wordt ook de woestheid vermeerderd. Haast geraaken zij van het gewoon wandelpad in den beslijkten rijweg. De één vegt met zijn leerboek, de ander met modder, de derde met zijn proviantzakken, en al vegtende en tierende nadert men de school. Met een verbazend geweld dringt men al schreeuwende en slaande de deur in. Welk een holderend bolderend geluid!

Elk wil de eerste op zijn zitplaats wezen; men springt en buitelt over banken, stoelen, tafels. De schoolvoogd verschijnt in zijn oud belapten rok, hij plaatst zich met een barsche houding op zijnen houten troon, geeft met de bullepees een hevige slag, en roep luidkeels, stil!!

Allen gehoorzamen en eensklaps gaan de hoedjes af. De meester begint met een lamenteel geteem het morgengebed: hij dankt den Algoeden voor de bewaring in de nagt, bidt verder voor den Heeren Staaten, voor de Bondgenooten, voor Zijne Doorlugtige Hoogheid en het Vorstelijk Huis, voor de Regeering van die plaats, voor den Predikant, en vergeet vooral niet zijn misnoegen, dat hij op den een of ander heeft, daarin te vermelden.

De kinders, die van zijn gebed even weinig begripen als of hij het in de Arabische taal deed, hebben ondertusschen elkander bij 't haar, zien door de ruiten, wijzen naar het een of ander voorwerp, fluistren, lachen.

Dan zegt de meester: *amen, ja amen!* Hoedjes op!

Welk een schrikbarend geluid! Alle monden gaan tegelijk open: *e-n en, d-a-t dat*. Jan, Piet en Klaas en anderen lopen te gelijk naar den houten stoel en roepen: "Meester een pen!" Terwijl ieder een duit nederlegt.

Klaas, de zoon van een schepen, klaagt: "Meester, zwarte Dirk heeft mij voor de neus gestompt!"

De monarch grijpt de bullepees en roept: met een donderende stem: Dirk! Loeder kom hier! Dirk wil zich verontschuldigen maar de knaap leeft van de

armenkas, en dus wordt hij niet gehoord. De meester grijpt hem in zijn haren, rost hem op cene onbarmhartige wijze af, en zendt hem met een blauen rug onder het faveur van eenige oorviigen weder naar zijne plaats.

Alles is onder deze regtspleging in rep en roer. De schoolvoogd verheft zijne stem, en de verwarde leurdeun begint op nieuw. Het onderwijs neemt weer zijn aanvang, zes naderen te gelijk den leerstoel, drie klimmen er het trapjen op en beginnen te gelijk *v-a va, d-e-r der, vader*; de meester versnijdt intusschen de pennen, en maakt fraaje letters op een groot stuk papier met allerlei figuurtjens, om het een der voornaamsten present te geven ... hij zet met een vaart een streep, zodat ze eindigen. De anderen treden op, rammelen op dezelfde wijze, en zo doen binnen een uur dertig of veertig kinders.

Hierna komen de lezers; die het luidst schreeuwt en den kerktoon van de voorlezer het naast komt, krijgt de grootste loftuitingen. Alles wordt gelezen op den zelfden dreun, op zulk eene wijze, die elk verstandig hoorder overtuigt, dat noch meester noch leerling weten wat ze lezen.'

(Aan het eind van de morgen zingen de kinderen een psalm en volgt het morgengebed.)

'De meester (pakt) het psalmboek en roept met luidster stemme: *Laat ons ter eere Godes en tot aller stichting, opzoeken en met heiligen aandacht zingen den berijmden 109 psalm van den profeet David, daar het begin is beginnende.*

Hij leest twee verzen. Nu rijst er een geluid op, waarbij het geblaat van honderden schaapen liefelijk is; noch toon noch maat neemt men in aanmerking. Daarna sluit de meester al dankende en biddende, herhaalt de zaken van het morgengebed, alleen het geval van Dirk er bijvoegende.

Als hij zegt: *amen! Ja, amen!* vliegt de menigte wild en woest door elkander, berst de deur uit, en zwiert in het rond.'

Uit: J. Hartog, *De spectatoriale geschriften van 1741-1800* (Utrecht 1890) 125-128.

*Woutertje Pieterse, Kees de jongen en
het beschavingsoffensief in Nederland
in de negentiende eeuw*

BERNARD KRUIHOF

Opvoeding en beschaving

Dit is de bewerking van een voordracht gehouden tijdens de bijscholing voor geschiedenisleraren van de Universiteit Leiden op 17 september 2005. Het onderstaande is gebaseerd op Bernard Kruithof, 'Zonde en deugd in domineesland. Nederlandse protestanten en problemen van opvoeding, zeventiende tot twintigste eeuw' (Groningen, 1990).



Dr. Bernard Kruithof is verbonden aan de Bachelor Gedrag & Samenleving van de Faculteit Maatschappij en Gedragswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam.

Uit: Jacob de Vos Wzn (1774-1844) en de getekende dagboekjes voor zijn kinderen, bezorgd door Eveline Koolhaas-Grosfeld. (Verloren: Hilversum 2001) In de tekeningen van Jacob de Vos zijn de belangrijkste aspecten van de pedagogische idealen uit de Verlichtingstijd terug te vinden. Ze zijn gemaakt tussen 1803 en 1809.

THEO THIJSSSEN

KEES DE JONGEN



Misschien wel de beroemdste jongens uit de negentiende eeuw zijn Woutertje Pieterse en Kees de jongen. Wouter is het alter ego van Multatuli, en hij bezorgde zijn omgeving veel last doordat hij niet precies beantwoordde aan het fatsoensideaal van zijn moeder en van Meester Pennewip. Het befaamde Roverslied, door Woutertje Pieterse gedicht voor de oefening in poëzie die de meester had verordonneerd, was een schokkend verhaal over een roofridder die erop uittrekt om woeste avonturen te beleven. De lezing ervan had de meester tot in zijn diepste wezen geschokt. 'Uw zoon, juffrouw Pieterse, behoort tot de klasse der rovers, moordenaars, vrouwenschenders en brandstichters...', sprak hij, en toen hij in huize Pieterse het lange gedicht had voorgelezen dat de tienjarige Woutertje bij elkaar had gefantaseerd, 'lag het hele gezelschap in zwijm. Ook Stoffels pijp was uitgegaan (Stoffel was de grote broer, zonder fatsoenlijk en derde ondermeester aan de stads-tussenschool). Maar Wouter had iets kalms in zijn wezen, en toen zijn moeder hem genoeg geslagen had om haar bezinning terug te krijgen, legde hij zich niet ontevreden neer in 'n hoekje van de achterkamer (...).'

Wouters fantasie brengt hem in voortdurend conflict met het streven naar fatsoen en deugdzaamheid, dat Multatuli op zijn allersmalst uitbeeldt.¹ De preoccupatie van de negentiende eeuw met opvoeding en beschaving staat in schrijnend con-



trast met de vrijheidsdrang van het kind, dat Multatuli zo geestig en gevoelig beschrijft.

Kees is die andere beroemde jongen uit de literatuur. Oorspronkelijk was de schepper van dit meesterwerk, Theo Thijssen, een studie in de psychologie van jongens van plan, maar onder zijn handen groeide het boek tot een sterk autobiografische roman over een jongen van twaalf jaar in het Amsterdam van het laatste decennium van de negentiende eeuw.²

Ook Kees is een fantasievolle, gevoelige jongen, maar minder dan bij Woutertje Pieterse leidt dat tot conflicten met zijn omgeving. Kees is geen kleine rebel, maar een leergierige jongen. En zijn ouders zijn minder bekrompen dan juffrouw Pieterse. Ook al is de moeder van Kees niet zo gecharmeerd van het malle loopje van Kees, de zwembadpas. Hij en zijn klasgenoten gebruiken die om tussen de middag zo vlug als ze kunnen naar het zwembad te hollen. Woeste armgebaren horen erbij, en je moet een beetje voorover hangen.

Als Kees om een boodschap gaat met zijn moeder, die van die grote passen neemt, gebruikt hij de zwembadpas. Natuurlijk: 'Iedereen zou

zeker denken: kijk, da's vast een jongen van een gymnastiekvereniging

...

Zijn moeder ziet dat heel anders. 'Doe toch niet zo mal met je armen, je lijkt wel een ongelukkige jongen. Kan je nou de enige keer dat je 's met me bij de weg loopt, je fatsoen niet houden.'

Ook hier zien we de zorg om fatsoen, om je te gedragen zoals het hoort, om geen opzien te baren. Het negentiende-eeuwse beschavingsoffensief heeft, zo gezien, zijn vruchten afgeworpen.

Het burgerlijk beschavingsoffensief

De term 'beschavingsoffensief' bestaat inmiddels vijftiengintig jaar. Gelet op de brede verspreiding ervan is het een vruchtbaar concept gebleken. Hij is gebruikt om over de Middeleeuwen te schrijven, gehanteerd in beleidsstukken van ministeries over de relatie tussen overheid en kunst, en bleek zelfs bruikbaar bij een studie over de beschavende werking van de kamerplant in arbeiderswoningen. En dat is nog maar een kleine selectie.

Piet de Rooy muntte de term 'burgerlijk beschavingsoffensief' in zijn proefschrift over werklozen en werkloosheidsbestrijding in de jaren der-

rig van de twintigste eeuw. Hij was daarbij geïnspireerd door de Amerikaanse historicus Christopher Lasch, die in *Haven in a heartless world* schreef over de 'forces of organized virtue' die in de Verenigde Staten in de negentiende eeuw vorm gaven aan een nieuw huiselijkheids-ideaal. Die 'forces' konden worden gevonden in kringen van geheelonthouders, sociaal werkers, dominees, feministes en andere sociaal voelende burgers.



Uit: Berje Wolff, 'Proeve over de Opvoeding, aan de Nederlandsche Moeders'.

Ook in Nederland is het mogelijk gebleken de voorvechters van een burgerlijk beschavingsoffensief te identificeren, en wel vooral in de *Maatschappij tot Nut van 't Algemeen*, opgericht in 1784 in Edam. Het ideaal van 't Nut was, de samenleving deugdzamer en beschaafder te maken, en daarmee leefbaarder voor allen.

Opvoeding van het volk

Sinds de zeventiende eeuw werd in de Republiek een grotere behoefte aan geletterdheid zichtbaar. Naarmate meer mensen konden lezen en schrijven, werd het hinderlijker dat er nog zoveel analfabeten rondliepen.¹ Ook op de armenscholen werd de kinderen steeds vaker naast godsdienst en lezen ook schrijven geleerd. In de achttiende eeuw werd het gebruikelijker bovendien rekenen te geven.²

In tal van Hollandse steden kwamen er armenscholen: Rotterdam, Amsterdam, Dordrecht, Delft, Haarlem.

De oprichting van die scholen geeft wel aan, dat er groeiende zorg ontstond over het toenemende probleem van armoede, en over het idee dat de zedelijke toestand van de natie in verval was. In tal van spectatoriale geschriften gaven auteurs hun visie op die problemen. Reeksen preken werden eraan gewijd. Het zedelijk verval en het pauperisme ging alle moralisten ter harte en veelal werd met onverholen ontzetting de toestand der armsten beschreven als het bewijs voor het laaggezonken peil van de Republiek.

De predikanten weten het verval van de natie aan toenemende 'ongodisterij' en geloofsafval. De aanzienlijken gaven daarbij het slechte voorbeeld, zij wendden zich af van de godsdienst, en de lagere klassen volgden. Rampen troffen het land, de economie stagneerde en dat was alles het gevolg van die ongelukkige ontwikkelingen: God liet niet met zich spotten en strafte met harde hand.³ Meer opvoeding en onderwijs, kennis en wetenschappen en de algemene verbreiding daarvan: daarin lag de sleutel tot herstel.

Voor de burgerij, schrijft Buijnsters, had braafheid nog 'de glans van een bescheiden heroïek, maar dan een heroïek naar burgerlijke maat. Dwars tegen het particulier egoïsme van de rijke renteniers in, die hun kapitaal in het buitenland belegden, preekten de morele herbewapenaars van de *Oeconomische Tak* (opgericht in 1777) en van het Nut maatschappelijk engagement, solidariteit en vaderlandsliefde.'⁶

Maar het kostte soms wel moeite. Berje Wolff noteerde met afgrijzen in 1778:

'Goede God! Is dit uitschot des Menschdoms, dat in ondeugd en gebrek, in baldadigheid en kommer, in buitensporigheid en in ziekte, het leven doorgaat, oorspronkelijk hetzelfde met het beschaafde deel des volks! Zijn dit schepsels naar Uw beeld gevormt! Zijn dat wezens, wier natuur edeler is dan die der Dieren! Zijn zij tot een eeuwig, tot een verheven geluk, oorspronkelijk geschikt! Zij die noch zedelijkheid, noch redelijkheid kennen – zij wier hoedanigheden alleen stuip trekkingen zijn van menscheijkheid!'⁷

Hulp aan de 'woeste hoofden der huisgezinnen' was onbegonnen werk, maar voor de vrouwen en kinderen leek er nog wel een mogelijkheid voor verbetering en opvoeding te bestaan.

Opvoeding en volksoepvoeding kregen meer aandacht dan voorheen. Er was iets te verbeteren. Het vermogen een deugdzaam leven te leiden berustte op leren en oefenen. En daarvoor werd een nieuwe organisatievorm gebruikt, die van de genootschappen.

De werkzaamheden van de *Maatschappij tot Nut van 't Algemeen* waren gericht op verbetering van het nationale schoolwezen, maar het Nut had zich een meeromvattende taak gesteld: de verheffing van de gewone man uit zijn staat van armoede, onwetendheid en ziekte, door het verbreiden van kennis en deugd (twee praktisch identieke begrippen) onder het volk. De beter bedeelde moeten hun taak vervullen als waren zij de ouders die de verantwoordelijkheid op zich moesten nemen voor hun minder bedeelde landgenoten.

Van Hogendorp schreef in 1805 dat 'alle armen, als volwassen Kinderen beschouwd, geduurig geleid en bestuurd behoren te worden, opdat zij hunnen tijd wel besteedden, en verkrijgt men dit, zoo is alles gewonnen.'⁸

Het Nut

Het Nut was in 1784 opgericht, en aanvankelijk beschouwd als een dissident genootschap met verdachte, patriotse trekken. Maar na 1795 veranderde het politieke klimaat. De ruimte van opzet, de tolerante houding en de liberale denkwijze van het Nut zorgden voor een brede aanhang. Duizenden vaderlanders doneerden een ducaat per jaar (vijf gulden en vijftwintig cent) om lid te kunnen worden, naar de bijeenkomsten van de plaatselijke afdeling te kunnen gaan, en de Nutsverhandelingen om niet te ontvangen.

Bij de oprichting was dat ook voorzien. Grondlegger Jan Nieuwenhuijzen had in de wetten van het Nut vastgelegd:

'Elk, van wat rang of godsdienst, waar ook woonende, of op welk een tijd, zal als lid van dit genootschap en de bijzonder departementen aangenomen worden'. Armlastige schoolmeesters konden gratis lid worden.

Het ging erom, in de formulering van de wet van 't Nut van 1805, 'godsvrucht en goede zeden, overeenkomstig met de beginselen van den Christelijken godsdienst, te bevorderen, en voorts zoodanige nuttige Kundigheden en Wetenschappen, als voornamelijk voor de minvermogene Burgerstand onontbeerlijk zijn, voort te planten; teneinde daardoor deszelfs verstand te beschaven, het hart te vormen, en zoo veel mogelijk, algemeen geluk te verspreiden'.

Voor de volwassenen waren de geschriften bestemd, die in grote getale werden gedrukt en verspreid. De jeugd zou moeten worden bereikt door de verbetering van het lager onderwijs. De eerste schoolwet van 1806 was daarvan het vastberaden begin.

Scholing als remedie tegen fouten in de samenleving

Het Nut had al in de achttiende eeuw gepleit voor onderwijs voor alle kinderen, zonder onderscheid naar stand of geslacht. Daarvoor zou de nationale overheid zorg moeten dragen. Ook de oprichting van schoolgebouwen en de opleiding van onderwijzers zouden een overheids-taak moeten zijn, en de bezoldiging zou moeten worden geregeld door staat en gemeenten. In onderwijskundig opzicht zou er veel veranderen: vaste roosters, nieuwe, didactisch meer verantwoorde boeken, het leerstofjaarklassensysteem, en inspectie door de overheid. Godsdienstige opvoeding zou niet moeten leiden tot verdeeldheid en dogmatisme, maar tot eenheid en groei van een nationaal bewustzijn.

Desintegratie van natie en volk, standen en klassen – disharmonie en partijstrijd leken Nederland aan het einde van de achttiende eeuw te bedreigen. Wat maatschappelijk uit-een dreigde te vallen, diende door de



moraal bijeengehouden te worden. Dat werd door de formele scheiding van kerk en staat in de Bataafse republiek duidelijker nog dan tevoren.

't Nut was de eerste niet-kerkelijke organisatie van de burgerij. Nadrukkelijk keerde men zich tegen lokaal chauvinisme; achterstelling van het eigen plaatselijk belang bij het nationaal belang werd omschreven als 'het mooiste dat er bestaat'. Verdeeldheid van de natie werd, met een beroep op de rampen die dat in het verleden tot gevolg had gehad, streng veroordeeld. De hogere standen werden gekapiteerd omdat ze zich teveel door buitenlandse – lees: Franse – invloeden lieten meeslepen.

Ook hier hadden de scholen een duidelijke functie. Vaderlandslievende werken moesten er behandeld worden. Liefde voor het vaderland hield in gehoorzaamheid aan de wetten, maar ook liefde en verdraagzaamheid tegenover de medeburgers. Het Nut bestreed, in de beste traditie van de Verlichting, tal van vooroordelen, maar één werd juist als bijzonder nuttig aangeprezen: vaderlandsliefde.

Het Nut stelde zich tot doel het opvoeden van – en vooral ook tot – staatsburgers. De natie vergeleek men met een groot gezin, waarin allen als burgers thuishoorden en waarin allen zich dienden te gedragen zoals het passend was voor hun stand.

Schoolboekjes uitgegeven door het Nut.



In het gemeenschappelijk streven voor het heil van de Nederlandse samenleving waren de regelmatige bijeenkomsten van de plaatselijke departementen van het Nut, ter onderlinge stichting en vermaak, van groot belang voor de leden zelf. Juist deze gezellige bijeenkomsten maakten het aantrekkelijk voor de leden om zich bij het Nut te voegen. Als het officiële gedeelte was afgelopen, kon de nazit beginnen, met pijpen en een glas wijn.

Deze bijeenkomsten waren voor de leden een belangrijk bindmiddel. Voor de samenleving als geheel zouden ze moeten dienen als een stad op een berg, als een lichtend voorbeeld van deugdzzaam en sociaal onderling verkeer. Het beschavingsoffensief was niet alleen gericht op de buitenwereld, op de gemene man, het had ook een roeping voor de dragers van het ideaal van de deugdzzaamheid zelf.

Waarheen in de toekomst? Prijsverhandelingen

Over sociale vraagstukken als armoede en werkloosheid, gezondheid en hygiëne, gezinsleven en huiselijkheid, is gedurende de hele negentiende eeuw buiten, maar vooral ook binnen het Nut geschreven, er zijn voordrachten over gehouden

Opvoeding tot
staatsburger zoals
beschreven bij de
letter B in het
'Vaderlandsch
A-B Boek voor
de Nederlandsche
jeugd' door
J.H. Swildens
(Amsterdam 1781).



B b

Burger, gy beschermt de Stad. Stel hierin uw eer.
Dit moet ieder *Burger* doen, ook de grootste Heer.

B b

Elk, die in ene Stad woont, en 'er byzonder toe behoort, de grootste Heer zo wel, als de mindere Man, is een *Burger* van die Stad. — Elke Stad is als een groot Huisgezin, waarin ieder arbeidzaam en vreedzaam moet leven, en alles willoeg doen, of laten, wat de Wetten gebieden, of verbieden.

Daarenboven moet elk Nederlandsch *Burger* altyd gezind en bereid zyn om zyne Stad te helpen beschermen. Daartoe moet hy zich van zyne Jeugd af aan, zo veel als mogelijk is, oefenen en bekwaam maaken.

Alle Kinderen, van wat stand ook, moeten zo vroeg, als mogelijk is, leeren, dat zy ook aankoomende *Burgers* en *Burgersjes* zyn. De lust om met het snaphaantje te spelen, moet in de Knaapjes aangekweekt worden. De Meisjes moeten vermaak scheppen in zulk een spel te zien.

(In het plaatje wordt een deel van het Amsterdamse Stadshuis en van den Dam verbeeld. Eene Compagnie *Burgers* trekt 'er op. De jongetjes leeren doen zo als hunne Vaders.)

en er is erover gediscussieerd. In de Nutsgeschriften werd de marsroute voor de troepen van het burgerlijk beschavingsoffensief opgemaakt.

Veel van de uitgaves van het Nut waren zogeheten prijsverhandelingen. Dat waren de bekroonde antwoorden op prijsvragen die jaarlijks werden uitgeschreven. De Algemene Vergadering waarin de vertegenwoordigers van de departementen zitting hadden — hoe groter het departement, hoe meer vertegenwoordigers het mocht afvaardigen — stelde elk jaar de vragen vast. De inzendingen, anoniem en onder een zinspreuk ter identificatie, werden door een commissie van zes leden beoordeeld.

Wie zijn antwoord bekroond zag, werd dubbel beloond: met een gouden erepenning, of tien ducaten (niet minder dan vijftenvijftig gulden).

En daarnaast werd het antwoord in boekvorm gedrukt en aan alle leden toegezonden.

Veelal gingen de vragen over maatschappelijke vraagstukken, over opvoeding, onderwijs, gezondheid, armoede. Niet van alle prijswinnende schrijvers is het beroep bekend, maar van de 77 laat-achttiende en negentiende-eeuwse auteurs waren er niet minder dan 31 predikant, de meeste van hen hervormd, maar een enkeling ook remonstrants, doopsgezind of luthers. Veel andere waren jurist, verbonden aan de magistratuur of werkzaam in het belastingwezen. Schoolmeesters waren onder de beloonde auteurs nauwelijks te vinden; tegen de academisch geschoolde prijswinnaars waren ze niet opgewassen.

De leden die de prijsverhandelingen thuis gestuurd kregen, werden

geacht die te lezen en ze vervolgens door te geven aan de lagere standen. Die zouden hun gedrag kunnen modelleren naar dat van hun hoger geplaatsten — en naar de literatuur waarin alles helder werd uitgelegd.

Er werd gestreefd naar leesbaarheid en begrijpelijkheid. Een geliefde vorm was de dialoog, waarin hoofdpersonen met betekenisvolle namen als Eelhart en Deugd lief concludeerden, dat de deugd tot geluk en welvaart leidde. En dat rampen, armoede en ziektes de onverstandigen troffen die het pad van de deugd niet wilden volgen.

Ideeën en uitgangspunten

De maatschappij werd gezien als een groot huisgezin, opgebouwd uit alle afzonderlijke kleine huisgezinnen; huiselijk geluk was de basis voor een deugdzame en welvarende nationale samenleving. Huiselijkheid wordt dan ook voortdurend aangeprezen. Braafheid, eerlijkheid, oppassendheid in het werk, matigheid, zuinigheid, alles wat aan burgerlijke deugden te bedenken viel werd daardoor bevorderd. De wereld buiten het huisgezin was vol gevaren, het openbare verkeer met anderen moest zoveel mogelijk gemeden worden.⁹

Een verlicht predikant als Wigeri bijvoorbeeld adviseerde de kinderen liever helemaal niet naar school te sturen, omdat ze daar blootstonden aan de bedervende invloed van leeftijdsgenoten. Wanneer dat niet ging, moesten de ouders er in elk geval voor zorgen dat de kinderen onder geleide gingen. 'Laat uw kind nooit zonder opzicht op straat, of bij den weg loopen, dit is gevaarlijk voor uws kind leven, gezondheid en allergevaarlijkst voor zijn deugd', meende een ander.

Datzelfde gold ook voor volwassenden; de straat was riskant wegens de onmiddellijke en oncontroleerbare invloed van vreemden, wier kwade invloeden gemeden moesten worden. Sociaal onzichtbaar zijn werd warm aanbevolen. Bezigheden als kolven en kaarten werden ontraden. Men kon beter thuis zitten en over aardrijkskunde spreken.

Dat spreken over aardrijkskunde:

zou iemand dat ooit gedaan hebben? We weten het niet, maar bij Kees de jongen thuis gebeurde het wel dege-lijk. Met zijn vader gaat hij op een goede dag naar het boekwinkeltje van Vonk. 'Kees moet een atlas heb-ben, waar-ie wat aan hèt.' En tot ver-bijstering van Kees, die wel weet dat ze het niet breed hebben, koopt vader niet de slappe uitgave, maar de gebonden. 'Gaan we d'r morgen of zo 's samen in zitten studeren, Kees' zegt vader bij thuiskomst.



De letter N uit het 'Vaderlandsch A-B Boek voor de Nederlandsche jeugd'

Gewetensvorming en de ontwikke-ling van schaamtegevoel waren essentieel bij de opvoeding van kin-deren. Wanneer de kinderen toch later het verkeerde pad opgingen, was dat de schuld van de ouders. En het sleutelwoord daarbij was zelf-beheersing; alleen als de ouders zich-zelf in de hand hadden, konden ze hun kinderen op het rechte pad houden.

Als technieken werden psychologi-sche middelen geadviseerd, te wer-ken met de ogen, met de houding. Buig het takje als het nog teer is, dat moeten ouders en onderwijzers steeds bedenken. Voortdurende observatie en controle waren daarbij noodzakelijk. Dat mochten ouders niet aan het personeel overlaten.

De wereld binnen het gezin was het rijk der vrouw. Daarin waren alle standen, hoe verschillend verder ook, gelijk.

'Voor de vrouw is er in alle maat-schappelijke rangen niet meer dan ééne loopbaan. Alle vrouwen hebben slechts ééne bestemming: namelijk vriendinnen, echtgenooten, moeders en opvoedsters te worden.'

Bij de huiselijkheid als deugd draai-de alles om de vrouw, de man werd geacht de buitenlandse zaken voor zijn rekening te nemen en de bin-nenlandse zaken zoveel mogelijk over te laten aan zijn vrouw. Nu bleek dat in de praktijk niet altijd helemaal goed te gaan, reden te meer om er ernstig over te schrijven. In arme, maar ook in rijke huishou-dens ontbrak het de vrouw vaak aan elk inzicht in haar eigenlijke taak, en schortte er het nodige aan het over-zicht en het inzicht in de dagelijkse gang van zaken. Maar als de vrouw

N n
N
Nêrland is uw Vaderland. Veilig woont ge 'er in.
Als gy groot zyt, hebt gy daar ook uw huisgezin.

het huishouden op deugdelijke en deugdzaam wijze zou weten te bestieren, zou dat ook een belangrij-ke bijdrage vormen tot het opvoeden van man en kinderen.

Beloningen

De doelen van 't Nut werden door de prijsverhandelingen en door de bijeenkomsten van de afzonderlij-ke departementen, en ook door de onderwijshervormingen van het begin van de achttiende eeuw, op brede schaal onder de aandacht van het volk gebracht. 'Woorden wek-ken, maar voorbeelden trekken' was een zinsnede die vaak in de geschrif-ten opduikt en die 't Nut ook op zichzelf betrok toen enkele jaren na de oprichting de gedachte naar voren kwam om 'edelhoedige daden' te belonen. In de wetten van 1795 wordt voor het eerst gesproken van de mogelijkheid om erepenningen uit te reiken.

Prijzenswaardig gedrag is er in soor-ten. Zo kon heldhaftig optreden in een noodsituatie beloond worden, en dat sprak uiteraard het meest tot de verbeelding, maar standvastig de ver-lichtingsbeginselen van 't Nut uit-dragen was zeker ook een beloning waard.

'Alwederom ellende! Alwederom akeligheid! Is er tegenwoordig dan niets anders dan misdaad of onheil op de wereld! Het geloof in het goe-de wankelt, alom ontwaart men twijfel aan menselijke deugd', zo ver-zucht een Nuts-man in 1842, bij een bespreking van het goede, dat 't Nut deed door edelhoedige daden te belonen.

Eerder, in 1835 was nog eens uitvoe-rig beschreven wat een edelhoedige daad was: 'zoodanige daden, waar-door de Bedrijver of de Bedrijvers met buitengewoon moed of gevaar voor eigen leven een of meer hunner natuurgenoeten uit een dadelijk of dreigend gevaar zullen hebben gered of gepoogd te redden'.

De bedrijvers konden worden voor-gedragen door de plaatselijke depar-temeten en werden beloond met een geschenk – uiteenlopend van een boek tot geld, erepenningen en het honorair lidmaatschap van de Maat-schappij. En in de jaarverslagen wordt vermeld wie daarvoor in aan-merking kwamen, en waarom. Opvallend vaak ging het om drenke-lingen die weer op de vaste wal wer-den gebracht. Het duister en het gebrek aan zwemkunst vormden een gevaarlijke combinatie. Zo werden in 1826 niet minder dan 93 mensen beloond voor reddingen uit het water en van het ijs. En 154 voor heldhaf-tig gedrag in gevallen van schipbreu-ken en strandingen. En nog eens 18 voor het redden van mensen uit put-ten, waterbakken en mijnen. Het Nut was overigens voorafgegaan door de Maatschappij tot redding van drenkelingen, die al sinds 1767 actief was.

De beloning had twee doelen: voor de held, als beloning; en voor alle anderen, als voorbeeld van het feit dat deugdzaam gedrag lonend was. Daarom werd de beloning uitgereikt tijdens de jaarlijkse Algemene Ver-gadering in de Lutherse Kerk aan het Spui in Amsterdam.

Literatuur

Bernard Kruithof, 'De deugdzaame natie. Het burgerlijk beschavingsoffensief van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen van 1784 tot plm. 1860', in: Bernard Kruithof, Jan Noordman en Piet de Rooy (red.), *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs. Inleiding, bronnen, onderzoek*. Nijmegen 1994 (1982), 371-385.

W.W. Mijnhardt en A.J. Wichers (red.), *Om het algemeen volksgeluk. Twee eeuwen particulier initiatief 1784-1984. Gedenkboek ter gelegenheid van het tweehonderdjarig bestaan van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen*. Edam 1984.

P.Th.F.M. Boekholt en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. Assen/Maastricht 1987, 42.

Jan Lenders, 'Van Kind tot burger. Basisonderwijs en burgerschap in de negentiende eeuw', in: *Leidschrift*, Themanummer *Van kind tot burger. Onderwijs en volksoepvoeding in Nederland 1795-1920*, jaargang 20, nummer 2, september 2005, 7-41.

Bronnen

A.J. Lastdrager, *Gedenkstuk der verlossing en herstelling van Nederland*. Amsterdam 1817.

A.J. Lastdrager, *Onderzoek naar de beste middelen ter vorming en bevestiging van het Nederlandsch volkskarakter*. Amsterdam 1820.

D. van Hinloopen, *De zeden der Nederlanders*. Amsterdam 1791.

H. Heppener, *De oorsprong en het nadeel van het Vooroordeel*. Amsterdam 1819.

J. Wigeri, *De zedelijke opvoeding der kinderen*. Amsterdam 1789.

H.H. ten Oever, *De zedelijke opvoeding der kinderen*. Amsterdam 1789.

D. Boing, *Schets van den braaven man in het gemeen burgerlijk leven*. Amsterdam 1790.

H.W. van der Ploeg, *De volksverlichting*. Amsterdam 1800.

J. Clarisse, *Middelen om de losheid in grondbeginselen en zeden te stuiten*. Amsterdam 1802.

H.H. ten Oever, *De zedelijke opvoeding der kinderen*. Amsterdam 1789.

P. van der Willigen, *De kracht en invloed der gewoonte*. Amsterdam 1820.

In 1825 kreeg het stelsel van beloningen een politiek-integratief moment mee. Willem I subsidieerde 't Nut met duizend gulden naar aanleiding van een rapport (10 juni 1824, nummer 83) van de minister van Binnenlandse Zaken over een eventuele uitbreiding van de Maatschappij in de Zuidelijke provincies. Juist in verband met de beloning van edelmoe-dige daden zag de koning hier een aanleiding om de Maatschappij te steunen. Liever dan het Ministerie beloningen uit te laten reiken, liet hij dat door een particuliere organisatie doen. Het was kostenbesparend en bevorderlijk voor een gelijkheid van beginselen en het gaf de zekerheid dat een goede daad niet meer dan eenmaal beloond werd.

De Algemene Vergadering zag overigens weinig toekomst in het Zuiden, gewend als de Maatschappij was aan het daar heersend 'vooordeel en miskenning'. In 1841 trok de koning het subsidie weer in; de integratie van de Zuidelijke provincies was immers door de loop van de gebeurtenissen na 1839 niet meer mogelijk. Het 'uitstekende daden beloonen (werd voortaan weer) een voorregt, hetwelk, daartoe termen bestaande, regstreeks door zijne Majesteit behoort te geschieden, (is niet iets) hetwelk door eene maatschappij, op hoedanig loffelijke wijze dan ook, namens Hoogstendzelve (i.e. de koning) uitgeoefend moet worden.' De Maatschappij legde zich bij het weer opeisen van een koninklijk voorrecht gehoorzaam neer en liet weten, dat voortaan alleen daden, aangemeld door de eigen departementen, in beschouwing zouden worden genomen. Ambtsdragers dienden zich tot het bevoegde gezag te wenden.¹⁰

In de jaren vijftig begon men ook een ander soort prijzenswaardige daden te belonen. Niet spectaculair door het onmiddellijke gevaar waarin het slachtoffer zich bevond, maar bewonderenswaardig door trouw en vele jaren dienstbetrekking van de beloonde. Zo werden in bijvoorbeeld 1872 niet minder dan 73 personen beloond, onder wie 21 onderwijzers en 45 werklieden en dienstbodes wegens welbeproefde trouw.¹¹ Maar daarmee begon het systeem tegelijk

in onbruik te geraken, want dat was toch niet echt de bedoeling geweest. In 1885 verdween het helemaal, net als het stelsel van prijsvragen en bekroonde antwoorden. Na een eeuw was dat allemaal teveel een relict geworden van inmiddels als verouderd beschouwde aanmoedigingspedagogiek.

Resultaat van een eeuw beschavingsoffensief

De kritiek op het opvoeden door de 'gemene man' van zijn kinderen vertoonde aan het einde van de achttiende eeuw een nieuwe dimensie: het opvoeden van het volk werd meer en meer gezien als een noodzakelijke voorwaarde voor een welvarende natie. Een natie, die bovendien vooral als een Nederlandse natie moest worden gezien, waarin afgezien werd van lokaal chauvinisme, en waarvan de leden echte Nederlanders waren. Daarin heeft de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen een cruciale rol gespeeld. Met recht kan gesproken worden van een burgerlijk beschavingsoffensief.

Binnen dit offensief zijn twee kanten te onderscheiden; een meer repressieve, zoals die naar voren kwam in een hardere aanpak van de armen, het scherper onderscheid maken tussen werkwilligen en werkschuwen en het zorgvuldiger reguleren van de liefdadigheid. In de Armenwet van 1854 wordt dat zichtbaar.

Maar ook kwamen talloze opheffen en beschaven gerichte activiteiten op gang. Natuurlijk in de aanpak van het lager onderwijs, maar ook op allerlei andere terreinen des levens. De 'krachten van de georganiseerde deugd' – 't Nut, en later ook verenigingen tegen alcoholmisbruik, tegen dieren mishandeling en voor tal van nuttige en het welzijn bevorderende activiteiten – waren niet alleen gericht op repressie, maar op overtuigingskracht. De deugd was het bindmiddel voor het bijeenhouden van de verschillende rangen en standen van de natie.

Het was niet een uiting van gelijkheidsdenken, van democratiseringsgedachten, integendeel: de samenleving werd gezien als een gezin, waarin alle leden een verschillende plaats

WET voor het lager Schoolwezen en Onderwijs in de Bataafsche Republiek – 1806

hadden, en waarin het erop aankwam, dat ieder op zijn eigen plek zich zo goed mogelijk gedroeg. De verschillen in de samenleving, tussen arm en rijk, mannen en vrouwen, dienden niet opgeheven te worden, maar juist zorgvuldig in stand worden gehouden.

De richting waarin men het volk wilde sturen door redelijke overreding, onderwijs en voorlichting leek voor de verlichte tijdgenoot de enige juiste te zijn. De maakbaarheid van de samenleving werd evenwel stelselmatig overschat. Die samenleving bleek in de loop van de negentiende eeuw aanzienlijk minder homogeen dan werd verondersteld. De Belgische opstand bracht in de noordelijke Nederlanden nieuwe saamhorigheid, maar daaraan werd weer afbreuk gedaan door andere ontwikkelingen. De Afscheiding van 1834 was een onaangename verrassing, en er werd door de overheid onevenredig hard op gereageerd, met samscholingsverboden en inkwartiering door huzaren bij leden van de afgescheiden kerken. Onrust groeide over de inrichting van de lagere scholen en over de vraag, of leerstellig onderwijs daar toegestaan kon worden – zoals bijvoorbeeld Groen van Prinsterer voorstond.

Vanaf de jaren vijftig begon de schoolstrijd op te laaien. En al was de industrialisering van Nederland in vergelijking met omringende landen laat op gang gekomen, in het laatste kwart van de negentiende eeuw speelde de Sociale Quaestie een steeds grotere rol.

De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen had niet veel antwoord op de nieuwe vragen des tijds. Maar dat neemt niet weg, dat haar optreden in de laat-achttiende en negentiende eeuw van grote betekenis is geweest. Misschien heeft het beschavingsoffensief de gewone man maar nauwelijks bereikt; maar voor een niet onbelangrijk deel was dat offensief gericht geweest op de middenklasse zelf, die er een kader in kon vinden voor hoe men zich moest gedragen. Alle activiteiten van 't Nut, de departementale bijeenkomsten, de voorleesavonden, de prijsverhandelingen, waren een permanente cursus over hoe het eigenlijk hoorde. Bij

Art. 22

Alle Schoolonderwijs zal zoodanig moeten worden ingericht, dat onder het aanleeren van gepaste en nuttige kundigheden, de verstandelijke vermogens der kinderen ontwikkeld, en zij zelve opgeleid worden tot alle Maatschappelijke en Christelijke deugden.

Art. 23

Terwijl vastgesteld wordt het nemen van maatregelen, om de Schoolkinderen van het onderwijs in het Leerstellige van het Kerkgenootschap, waartoe zij behooren, geenszins verstoken te doen blijven, zal het geven van dit onderwijs niet geschieden door den Schoolmeester.



J.H. van der Palm, van 1799-1806 Agent der Nationale Opvoeding.

Woutertje Pieterse, bij Kees de jongen zien we, dat opvoeden en beschaven niet vanzelf gaan. De winst in zelfbeheersing en fatsoen in de negentiende eeuw is niet alleen vooruitgang; er wordt altijd weer een prijs betaald.

Noten

- 1 Multatuli, *Woutertje Pieterse*. Uit de ideeën verzameld en uitgegeven door dr. G. Stuiveling. Amsterdam.
- 2 Theo Thijssen, *Kees de jongen*. De eerste druk verscheen in 1923, maar het boek is nog altijd leverbaar.
- 3 'Een analfabeet heeft er niet zozeer van te lijden dat hij niet lezen kan, maar dat alle anderen het wel kunnen en hij niet. En analfabeten worden de mensen om hen heen tot last.' A. de Swaan, *De mens is de mens een zorg. Opstellen 1971-1981*. Amsterdam, 1982, p. 37.
- 4 P.Th.F.M. Boekholt & E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. Assen/Maastricht, 1987, p. 42.
- 5 C. Huisman, *Neerlands Israël. Het natiebesef der traditioneel-gereformeerden in de achttiende eeuw*. Dordrecht, 1983, p. 16.
- 6 P.J. Buijnsters, *Wolff en Deken. Een biografie*. Leiden, 1984, p. 200.
- 7 E. Wolff, *Proeve over de opvoeding, aan de Nederlandsche moeders*. Meppel/Amsterdam, 1977 (1778), p. 102.
- 8 G.K. van Hogendorp, *Missive over het Armenwezen* (1805), geciteerd bij H.F.J.M. van den Eerenbeemt,

Armoede en arbeidsdwang. Werkinrichtingen voor 'onnutte' Nederlanders in de republiek, 1760-1795. Een mentaliteitsgeschiedenis.

's Gravenhage, 1977, p. 26.

- 9 Zie over dat thema Richard Sennett, *The fall of public man. On the social psychology of capitalism*. New York, 1978, o.a. p. 95, 96: 'The special task the family could perform, nurturance of those who are helpless, came to seem a natural function of "the" family. Nurturance detached the family from social arrangements.'

- 10 Zie voor onderscheidingen in Nederland: Kees Bruin, *Kroon op het werk. Onderscheiden in het Koninkrijk der Nederlanden*. Meppel, 1989.

- 11 In een artikel over jeugdboeken in de negentiende eeuw staat: 'Educatieve activiteiten van het Nut worden zelden vermeld, wel andere initiatieven zoals de beloning voor trouwe dienst in *Onder vrienden en vijanden* (1879, p. 66): "Als hij 't beleeft, is hij volgend jaar hier vijfentwintig jaar in dienst, en dan krijgt hij de medaille van 't Nut van 't Algemeen. Hij is als kleine jongen, zooals jij nu bent, bij ons gekomen." De jongen die hier wordt aangesproken ziet dit echter als een hoogst afschrikwekkend voorbeeld: hij heeft mogelijkheden om vooruit te komen en hij zal ze benutten ook!' Adriana Balke & Pieter Stokvis, 'De 'sociale kwestie' in boeken voor de Nederlandse jeugd tussen 1870 en 1920', *Pedagogiek*, jaargang 21 nr. 1, maart 2001.

**Opvoeding en onderwijs tijdens
de Verlichting en de Revolutietijd**

STEPHAN KLEIN
EN WILLEKE LOS

Welke kinderen? Wat voor burgers?

Aan de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen wordt doorgaans de verdienste toegeschreven dat zij de achttiende-eeuwse pedagogische vernieuwing in gang heeft gezet. Het Nut speelde inderdaad een belangrijke rol in de Bataafse onderwijshervorming die rond 1800 gestalte kreeg, maar zij lijkt toch eerder uitvoerder dan uitvinder van deze vernieuwing. Het debat over verbetering van opvoeding en onderwijs was al veel eerder begonnen. Aan dit debat dankte het Nut zowel haar ontstaan als haar succes.

Via het Nut wordt soms een rechtstreekse lijn getrokken van de periode van de Verlichting naar de onderwijswet van 1806.

De vraag is of een dergelijke redenering in termen van continuïteit niet op gespannen voet staat met de Revolutietijd als een schoksgewijs proces van staats- en natievorming.

Deze kwestie raakt ook het pedagogische debat.

**Dr. Stephan Klein is vakdidacticus geschiedenis aan de Universiteit Leiden.
Dr. Willeke Los is docent geschiedenis aan de Universiteit voor Humanistiek te Utrecht.**



De leeuw op de titelpagina van het Wetboekje voor de kleine schutterijen in de Verenigde Nederlanden, door J.H. Swildens.

De illustraties zijn foto's van materiaal van de UBU, de KB en Trezoar in Leeuwarden.



Titelprint bij de Nederlandse vertaling van *Some Thoughts Concerning Education* van John Locke en de bijbehorende uitleg ervan (1753).

Opvoeding en onderwijs vóór 1784

Het debat dat aan de oprichting van het Nut vooraf ging, bestaat vooral uit bekroonde inzendingen op prijsvragen en uit beschouwingen in spectatoriale geschriften. Met name de prijsvragen die de *Hollandsche Maatschappij van Wetenschappen* te Haarlem in de jaren zestig uitschreef zijn in dit verband cruciaal. In de bekroonde antwoorden werden tal van verlichte pedagogische adviezen geformuleerd, die onder andere in latere publicaties van het Nut verder werden uitgewerkt en gepopulariseerd. In deze adviezen blijkt onmiskenbaar de invloed van John Locke, wiens *Some Thoughts Concerning Education* in 1753 opnieuw in het Nederlands was vertaald.

De bekroonde auteurs menen, net als Locke, dat deugdzaamheid het doel is van de opvoeding. Godsdienstige vorming geldt in dit verband ook bij hen als basis voor morele vorming. De middelen waarmee kinderen tot deugdzaamheid dienen te worden opgevoed zijn eveneens aan Locke ontleend: naast lichamelijke en geestelijke harding, gewoontevorming en

goede voorbeelden is het vooral de ontwikkeling van de rede die dit moet bewerkstelligen. Locke's invloed klinkt eveneens door in hun advies de kinderlijke natuur als uitgangspunt voor de opvoeding te nemen, alsmede in hun pleidooien voor het spelend leren, het benutten van de natuurlijke (aangeboren) nieuwsgierigheid, het observeren van het individuele karakter van het kind, het rekening houden met zijn interesse, neigingen en temperament en het stimuleren van het stellen van vragen (socratische methode). Deze adviezen komen we ook tegen in Betje Wolff's *Proeve over de opvoeding* (1779).

Anders dan Locke, die meent dat kinderen het beste thuis onderwijs kunnen genieten, geeft het merendeel van de prijswinnaars de voorkeur aan openbaar onderwijs, omdat huisonderwijs om financiële redenen alleen is weggelegd voor kinderen van de elite. Wel delen zij Locke's kritiek op de scholen. 'Ook zij menen dat veel schoolmeesters onvoldoende capabel zijn en te snel hun toevlucht nemen tot het toedienen van (lijf)straffen om orde te bewaren.

UITLEGGING DER TITELPRINT, AAN DE JEUGD.

Gy JONGKHEID, als een bloem ontlooken,
Staat 's levens zorgelyke baan,
Belaagd door 's afgronds gruwelspooken,
Nu heilbegeerig op te gaan:
Zie, daar ge op glibberige wegen
Uw wankelende voeten stelt,
De OPVOEDING, u op 't hoogst genegen,
Van DEUGD en LEERING vergezeld!
Zy willen u tot leidsliden strekken:
De DEUGDELYKE LEERING tracht
U voor alle ongemak te dekken,
En kleed u met een LEEUWEVACHT.
Leer uw Belaegers wederstreeven!
Waar toe, door LEERINGRYKE DEUGD,
De KNOTS der sterkte u word gegeven.
Dit kampen baart ons vrede en vreugd.
Ja zie de WYSHED voor u slyden,
Daar zy de WELLUST, OVERDAAD
En GRAMSCHAP, die u de eer benyden,
Voor uwe voeten nederflaat!
De OPVOEDING doet op reine zeden,
En wyft, opdat gy 't MOEILYK SPOOK
Met lust en yver moogt betreden,
U naar 't VERHEVEN GLORIEKOOR.
Daar zult ge, omkranst met heillauwrieten,
Verheugd en dankbaar zegevieren.

B. DE BOSCH.

In tegenstelling tot Locke menen deze prijswinnaars echter dat deze gebreken verholpen kunnen worden als ouders hun kinderen alleen aan de zorg van geschikte schoolmeesters toevertrouwen, de vorderingen van hun kinderen nauwlettend in de gaten houden en zoveel mogelijk met de schoolmeester samenwerken. Schoolmeesters op hun beurt zouden beter orde moeten houden en het onderwijs voor de kinderen aangenaam moeten maken door voor meer afwisseling te zorgen en ijverige kinderen openlijk te prijzen. Onwillige kinderen moeten niet door straf maar door minachting tot meer ijver worden aangezet.

Ten behoeve van verbetering van het openbare onderwijs pleit één van de prijswinnaars voor verbetering van het toezicht op schoolmeesters en scholen. Ook spreekt hij openlijk de wens uit tot overheidsingrijpen om het openbare onderwijs te verbeteren.

Dit pleidooi voor hervorming van het openbare onderwijs vloeit direct voort uit het inzicht dat *alle* kinderen – jongens én meisjes – uit *alle* standen een goede opvoeding en goed onderwijs behoeven om nuttige

en gelukkige burgers te kunnen worden. We noemen dit *inclusief* burgerschap. Inhoudelijk betekent het dat ieder kind zijn redelijke vermogens, zijn zelfkennis en zijn godsdienstig en moreel besef dient te ontwikkelen. Dit moet het kind in staat stellen niet alleen zijn eigen geluk, maar ook dat van de samenleving als geheel te bevorderen. Christelijke deugden als eenvoud, eerlijkheid, zuinigheid, matigheid en werkzaamheid worden hierbij opgevoerd als maatschappelijke deugden. Een goed burger is immers in staat verder te kijken dan zijn eigenbelang en weet wat hij verschuldigd is aan God, zijn vaderland, zijn naaste en zichzelf.²

Deze notie van inclusief burgerschap vond in navolgende jaren weerklink in spectatoriale geschriften. Illustratief is in dit geval *De Borger* (1778-1780) die in haar openingsnummer schrijft dat men 'bezwaarlyk een goed borger kan wezen, zonder tevens een goed mensch te zyn' en dat er 'geen deugd [is] (...) welke geenen voordeeligen invloed op de borgerlyke maatschappij heeft, en geene ondeugd, geene dwaasheid zelve (...) welke daaraan niet schadelijk is'.³

Het inzicht dat iedereen door ontwikkeling van de rede tot godsdienstig besef en deugdzzaamheid kan komen was voor A.B. Fardon (1749-1794) aanleiding om op te roepen tot een genootschappelijk initiatief ten behoeve van de publicatie van geschikte lectuur voor kinderen en volwassenen uit de lagere standen. Hij deed dit in een verhandeling die in 1779 – vijf jaar vóór de oprichting van het Nut – werd bekroond door de Hollandse Maatschappij van Wetenschappen.⁴ De overtuiging dat hervorming van het lager openbaar onderwijs noodzakelijk is om alle kinderen tot deugdzaame burgers op te voeden ligt ook ten grondslag aan de bekroonde inzendingen van een prijsvraag die het *Zeeuwsch Genootschap van Wetenschappen* in 1779 uitschreef. Het thema betreft hier de vereiste verbeteringen van de openbare scholen. Zo schrijft H.J. Krom (1738-1804), een van de prijswinnaars: 'Scholen immers zyn de plaatzen,

geschikt om de jeugd te vormen tot nuttige en welgestelde leden der Maatschappye, elk van dezelve in zynen byzonderen stand'.⁵

In de Zeeuwse voorstellen voor onderwijshervorming klinken diverse adviezen door uit de door de *Hollandsche Maatschappij* bekroonde verhandelingen. Zo pleiten ook zij voor uitbreiding van het curriculum: naast lezen, schrijven, rekenen en godsdienstonderricht moeten kinderen onderwezen worden in de bijbel- en vaderlandse geschiedenis en de christelijke deugden. Nieuw is dat de Zeeuwse prijswinnaars het tot dan toe gebruikelijke systeem van hoofdelijk onderricht willen vervangen door de invoering van een jaarklassensysteem. Hierdoor willen zij een einde maken aan de chaotische situatie waarbij kinderen van verschillende leeftijden door elkaar zitten en om beurten bij de meester komen om uitleg te krijgen of iets te laten nakijken. Dankzij deze vorm van klassikaal onderricht zouden ook

minder intelligente kinderen de kans krijgen iets van het onderwijs op te steken.

Naast invoering van een jaarklassensysteem pleiten de Zeeuwse prijswinnaars voor verbetering van de didactiek. Ook daarin weerklinken eerder geformuleerde adviezen uit de prijsverhandelingen van de *Hollandsche Maatschappij*. Zo wordt invoering van de socratische methode voorgesteld om het inzicht en oordeelsvermogen van kinderen te ontwikkelen, en het onderwijs niet langer hoofdzakelijk te beperken tot geheugentraining. Daarbij moeten schoolmeesters de onderlinge naijver en ambitie van kinderen stimuleren door hen te belonen voor hun voor-
deringen.

Ook in de kwaliteitseisen die de Zeeuwse prijswinnaars voor het beroep van schoolmeester formuleren, klinken adviezen uit de eerder bekroonde verhandelingen door. Zo menen zij dat een goede schoolmees-



Titelpagina van
de spectator
De Menschenvriend,
geschreven door de
Nutsmannen
J. van Nieuwen-
huyzen en B. Bosch.

ter niet alleen over kennis van zaken moet beschikken, maar ook zachtmoedig en geduldig moet zijn en oog moet hebben voor de speelse natuur van kinderen.

Evenals hun voorgangers pleiten zij voor een betere salariëring van schoolmeesters en de invoering van examens, waardoor alleen de daadwerkelijk geschikte kandidaten tot schoolmeester worden benoemd. Tenslotte weerklinkt ook de roep voor ingrijpen van de overheid ten behoeve van verbetering van het onderwijs, want 'eene waare verbetering kan zonder de hulp der Overheid nimmer geschieden'.⁶

Oprichting van het Nut

De prijsverhandelingen uit de jaren zestig en zeventig laten niet alleen zien dat rond 1780 de tijd meer dan rijp was voor een initiatief om het onderwijs voor kinderen uit de lagere klassen daadwerkelijk te verbeteren, maar zij reikten hiervoor ook veel ingrediënten aan. De in 1784 opgerichte *Maatschappij tot Nut van 't Algemeen* was zich deze scherplichtigheid terdege bewust. In een latere terugblik noemt de oprichter, de Monnickendamse doopsgezinde predikant Jan van Nieuwenhuyzen (1724-1806), de twee opvoedkundige prijsvragen die de *Hollandsche Maatschappij van Wetenschappen* in de jaren zestig uitschreef als zijn directe inspiratiebron: 'Ik las dezelve, en gevoelde haare innerlijke waarde. Jammer, dacht ik, dat zij door de, voor den gemeenen man, te hoogen prijs niet kunnen gekocht en gelezen worden; daar, zonder eene goede opvoeding, de kinderen geene braave menschen, geene waare Vaderlanders, geene deugdzame Christenen kunnen worden; noch de wijsheid met alle haare edele deugden bij hen gekend, gewaardeerd en beoefend worden'.⁷

Ook bij Van Nieuwenhuyzen treffen we dus de notie van een op christelijke en maatschappelijke deugden gebaseerd inclusief burgerschap aan dat door de prijswinnaars van de *Hollandsche Maatschappij* reeds was geformuleerd.

De door het Nut voorgestane hervorming van het onderwijs had mede

tot doel dit burgerschapsideaal te verwezenlijken. Hiertoe schreef zij rond 1790 drie prijsvragen uit, waarbij zowel aandacht werd besteed aan de zedelijke opvoeding op school als aan inhoud, didactiek en organisatie van het onderwijs.

Wie vervolgens in de onderwijswerk van 1806 het volgende leest, zal gemakkelijk geneigd zijn een rechtstreekse lijn te trekken tussen het verlichte inclusieve burgerschapsideaal en het praktische resultaat.

In die wet staat namelijk:

'Alle Schoolonderwijs zal zoodanig moeten worden ingericht, dat onder het aanleren van gepaste en nuttige kundigheden, de verstandelijke vermogens der kinderen ontwikkeld, en zij zelve opgeleid worden tot alle maatschappelijke en Christelijke deugden'.

Toch is dit denken in termen van continuïteit misleidend.

In revolutionair vaarwater (1780-1787)

Voor een organisatie die zo neutraal mogelijk wilde blijven, lijkt het Nut een hoogst ongelukkig moment van oprichting te hebben gekozen. 1784 valt midden in de eerste fase van de revolutie in Nederland, vaak ook wel de 'patriottentijd' genoemd (1780-1787). Die fase kenmerkt zich door het uithollen van het ancien regime en het zoeken naar een alternatief voor de oude verdeling van de macht. Het is een moeilijk te bevatten fase als je al weet dat er later een Nederlandse eenheidsstaat zal ontstaan, die nationale wetten kan uitvaardigen. Zo'n eenheidsstaat was op dat moment volstrekt ondenkbaar en zou ook – indien denkbaar – volstrekt onwenselijk zijn gevonden. Je kunt dat met de wijsheid van achteraf veroordelen, maar je kunt het ook vanuit de tijd zelf (inleving en standplaatsgebondenheid!) proberen te begrijpen.

In deze eerste fase gaan patriotten in de meeste provincies de strijd (en soms het gevecht) aan om de oude bolwerken van stadhouderlijke macht op te blazen en er nieuwe democratische vormen voor in de plaats te stellen. Ze verantwoorden dat echter op een klassiek republikeinse manier, waardoor veranderin-

gen altijd als een herstel van oorspronkelijke zuiverheid worden gepresenteerd. Die manier van kijken laat sluipenderwijs wel innovatie toe, maar leidt niet tot blauwdrukken die resoluut afrekenen met het verleden. Vandaar dat men vanuit lokale en provinciale kaders wel tot nationale samenwerking wil komen, maar de gedachte aan een eenheidsstaat in deze fase absurd is. Dat strijdt met alle kennis en traditie over hoe republieken hun vrijheid konden bewaren.

Montesquieu beschreef in *De l'esprit des lois* (boek 9, h.1) het dilemma van republieken als volgt: als ze te klein zijn worden ze van buitenaf bedreigd, als ze te groot zijn van binnenuit. In Nederland, een vereniging van zeven republiekjes, dacht men de ideale balans tussen klein en groot te hebben gevonden.⁸

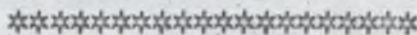
In geschiednismethodes en zelfs wetenschappelijke literatuur wordt aan de patriotten uit de jaren 1780-1787 soms al een streven naar de eenheidsstaat toegeschreven, maar dat is simpelweg onjuist. Het berust op een misinterpretatie door C.H.E. de Wit, helaas ook nog eens gecontinueerd in het veelgebruikte, maar inmiddels ook wel wat gedateerde boek van Simon Schama, *Patriots and Liberators*.⁹

1784 is ook het jaar waarin het voor iedereen duidelijk wordt dat er een nieuwe politieke ideologie in de Republiek is ontstaan. Alle aanvallen van de patriotten op het machtsstelsel van de stadhouder (het werkte via politieke cliëntèle in de verschillende provincies) konden aanvankelijk nog afgedaan worden als het oude staatsgezinde denken uit de tijd van Johan de Witt. Maar in 1784 blijkt de kentering. De Nederlandse taal wordt verrijkt met een nieuwe betekenis van een oud woord: 'aristocraat'. Het betekent in patriotse teksten precies het omgekeerde van de letterlijke betekenis: een corrupte regent die wel tegen de stadhouder is, maar niet voor méér democratie.

In de Atlantische revolutionaire wereld loopt de Nederlandse politiek hiermee voorop. Er is een democratisch republikanisme in ontwikke-



Uit: *Schoolboekjes van Nederlandsche Deugden, uitgegeven door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen* (Amsterdam 1791, vijfde druk).



D E

T I J D.

*H*et uur vervliegt; elk oogenblik
Snelst voort en komt nooit weer;
Besteedt gij 't niet, 't verlies is groot,
Bedenk dit toch — en *Leer*.

B a

Hij,

ling dat alle politieke macht daadwerkelijk en continu wil afleiden uit het volk (volkssoevereiniteit) en dat de stadhouder wil degraderen tot een republikeins ambtenaar (uitvoerende macht). Deze ideologie draagt een vrijwel even inclusief burgerschapsconcept in zich als vóór 1780, maar het is veel politieker. Burgers dienen zich actief met de vrijheid te bemoeien door als dragers van de volkssoevereiniteit zelf hun regenten te kiezen en gewapend te strijden tegen iedere potentiële tiran of aristocraat.

Patriotten en onderwijs

Dachten de patriotten bij hun strijd om de macht ook nog aan opvoeding en onderwijs? Ongetwijfeld. In het Nut waren veel patriotsgezinden actief, maar daar kon men niet al te politiek te werk gaan. Het grote struikelblok was — vanuit politiek perspectief gezien — de inhoud van het onderwijs. Het nieuwe actief, democratisch burgerschap wilden ze de jeugd ook bijbrengen. Een mooi voorbeeld is J.H. Swildens. Hij schreef handboekjes om jonge patriottjes alvast te leren met de wapens om te gaan als uiting van dat actieve burgerschap.

In het jaar dat het Nut werd opgericht, 1784, liet Swildens op de kermis in Amsterdam ruim 7000 van die handboekjes uildelen 'aan de jonge schuttertjes tot presentjes'.¹⁰

Op dat soort opvoeding zaten orangistische tegenstanders niet te wachten. Zij sneerden op dat 'soldaatje spelen', maar zagen tegelijkertijd met lede ogen toe hoe deze revival van het klassiek Romeinse recept tegen tirannie uitgroeide tot de vorming van allerlei militaire genootschappen met politieke pretenties. Die bleken later tegen een Pruisisch beroepsleger niet bestand, maar waren in hun stedelijke context vaak intimiderend en ook ten opzichte van de stadhouderlijke legers effectief.

In deze periode van politieke beroering voer het Nut een zo neutraal mogelijke, a-politieke koers. In de talrijke schoolboekjes en verhandelingen die gepubliceerd werden, onthield zij zich van expliciete politieke uitspraken en richtte zij zich op het algemene. Dit in een tijd die bij uitstek aantoonde hoe moeilijk het is om vast te stellen wanneer het nut algemeen is. Er woedde een felle strijd over de ware interpretatie van

het Nederlandse verleden, de werkelijke gedaante van het heden en de wenselijke visie op de toekomst. Volgens patriotten moesten kinderen leren wat vrijheid is, wie haar bedreigt en hoe je haar beschermt. Dat liet volgens hen geen neutraliteit toe.

Het Nut stak zich zo weinig mogelijk in het wespennest, maar over het algemeen sympathiseerde men met de patriotten en vanaf 1795 met de Bataven. Vanaf 1798 tot 1806 draagt het Nut dan ook de naam *Bataafse Maatschappij tot Nut van 't Algemeen*.

Ook in de tweede fase van de revolutie, vanaf 1795, bestaat over de invulling van het burgerschap nog geen consensus. Wel spelen de debatten over staat, natie en burgerschap zich in een andere context af. Er is in 1792 een grote Franse Republiek ontstaan en eerder al, in 1787, besloten de Amerikaanse republieken tot meer centralisatie van macht en de instelling van een gekozen president. Er zijn dus nieuwe voorbeelden in omloop over het behoud van republikeinse vrijheid. Ook de binnenlandse situatie is veranderd. De stadhouder is in ballingschap, er is een nationaal parlement waarin uitgebreid gedebatteerd wordt en er komt een eigen commissie voor het onderwijs.

Bij alle meningsverschillen die er bestaan is men het er wel over eens dat alle mensen *juridisch* gezien gelijk zijn en dat onderwijs en nuttig burgerschap met elkaar samenhangen. Over de politieke rechten van burgers blijven voorlopig meningsverschillen bestaan en ondanks de opheffing van de standen blijft sociale ongelijkheid voortduren. Dit laatste blijkt ook uit de Bataafse onderwijshervorming waarin het Nut een belangrijke rol ging spelen.

De Bataafse onderwijs-hervorming (1795-1806)

Het Nut kreeg deze kans dankzij het feit dat de Nationale Vergadering van de Bataafse Republiek in haar *Plan van constitutie voor het volk van Nederland* (1796) een onderwijsvisie formuleerde, gebaseerd op de algemene overtuiging dat onderwijs niet alleen vereist is om kinderen tot mensen te vormen, maar ook tot burgers.

Om deze reden meende het staatsbe-
wind dat er in de Republiek vol-
doende plaatsen van onderricht
moesten zijn om de jeugd te onder-
wijzen in lezen, schrijven, rekenen
als mede 'in alle zulke verdere kun-
digheden, welke (...) de bestemming
van den vrijen Burger meest kunnen
bevorderen.'

Om dit doel te bereiken stelde de
Nationale Vergadering een commis-
sie in om een ontwerp van nationaal
onderwijs op te stellen. Deze wendde
zich tot het Nut.

Nog hetzelfde jaar leverde het Nut
een tweedelig rapport, *Algemeene
Denkbeelden over het Nationaal
Onderwijs*, dat in 1798 onverkort
werd gepubliceerd. In dat jaar
kwam, na een staatsgreep, ook de
eenheidsstaat tot stand.

Het Nutsrapport bouwde in belang-
rijke mate voort op de eerder gefor-
muleerde voorstellen tot verbetering
van het onderwijs. Zij beschouwde
deze verbetering en vernieuwing als
een taak van de overheid, die cen-
traal geregeld diende te worden. Het
doel van het onderwijs is volgens het
Nut de vorming van alle leerlingen,
jongens én meisjes, tot deugdzaam
en nuttige leden van de maatschap-
pij. De jeugd dient opgeleid te wor-
den tot 'zodanige kundigheden en
vereischten, welken van alle Burgers,
zonder onderscheid, kunnen gevor-
derd worden.'

Dit betekent dat iedere inwoner van
Nederland de 'noodzaaklijkste reglen
der [Nederlandse] Taal, het Leezen,
Schrijven, Rekenen, de algemeene
begrippen van Godsdienst en van de
Staatsregeling' dient te kennen.

De Nutscommissie was van mening
dat het onderwijs algemeen (voor
allen bestemd) en nationaal behoor-
de te zijn. Dat wil zeggen dat de
overheid verantwoordelijkheid dien-
de te dragen voor alle kosten. Dit
betekende overigens niet dat de
Nutscommissie bijzondere vormen
van onderwijs wilde verbieden, maar
wel dat zij meende dat de overheid
hiervoor geen financiële verantwoor-
delijkheid draagt. Hoewel het vol-
gens de commissie de plicht was van
de overheid iedereen in staat te stel-
len om onderwijs te volgen, stond zij

geen door de overheid opgelegde
leerplicht voor.

Verder meende de Nutscommissie
dat de overheid ook verantwoordelijk
was voor de andere aspecten waar-
van goed onderwijs afhangt, zoals
behuizing, verbetering van de oplei-
ding voor onderwijzers, vernieuwing
van de didactiek, invoering van
lesmethodes en toezicht op de uit-
voering van het onderwijs.

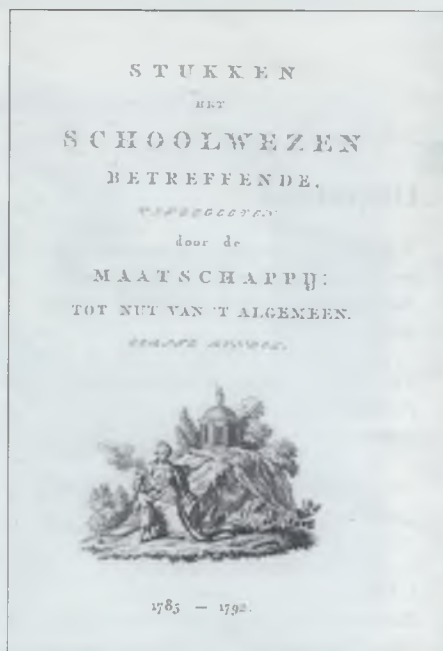
Naast adviezen ten behoeve van de
ontwikkeling van de redelijke ver-
mogens van kinderen, gaf de Nuts-
commissie ook aanwijzingen ten
aanzien van het straffen en belonen
in de scholen, waarbij zij de nadruk
legde op het laatste.

Het Nutsrapport was vooral van
invloed op de inhoudelijke aspecten
van de schoolwetten, die elkaar van-
wege de politieke omwentelingen in
1801, 1803 en 1806 snel opvolgden.
Zij beperkten zich tot doel, inrich-
ting en methode van het onderwijs.
J.H. van der Palm (1763-1840), van
1799 tot 1801 Agent van Nationale
Opvoeding, nam de visie van het
Nut op nationaal onderwijs en de
daarmee samenhangende wettelijke
kaders namelijk niet over. Hij vond
deze te radicaal en meende dat de
overheid slechts een aanvullende ver-
antwoordelijkheid had ten aanzien
van het onderwijs. Hij zag het als
een verantwoordelijkheid van de
burgers 'om zelve in de behoefte van
zich en de zijne, ten zijnen eigenen
koste te voorzien'.

Slechts wanneer mensen hiertoe niet
in staat zijn, diende de overheid vol-
gens hem bij te springen.¹¹

Daarmee werd het door het Nut
beoogde algemeen recht op onder-
wijs niet gerealiseerd. Deze visie in
combinatie met financiële proble-
men van de rijksoverheid – in 1801
bedroeg de overheidsbegroting voor
het lager onderwijs ongeveer 14%
minder dan die van 1800 – veroor-
zaakte in een aantal gevallen zelfs
het wegvallen van subsidies ten
behoefte van gratis onderwijs aan
arme kinderen. Hierdoor nam het
schoolbezoek onder hen juist af in
plaats van toe.¹²

De wet van 1806, opgesteld door A.
van den Ende (1768-1846), voordien



*Het kind onderwezen, voor de tempel der
wijsheid. Afbeelding op de titelpagina van:
Stukken het schoolwezen betreffende, uitge-
geeven door de Maatschappij tot Nut van 't
Algemeen. Eerste bundel. 1785-1792.*

de rechterhand van Van der Palm,
bouwde voort op die uit 1801.
Hoewel zij alle lagere scholen onder
overheidstoezicht stelde, hield zij de
diversiteit, en daarmee de sociale
ongelijkheid, binnen het lager onder-
wijs in stand. Particulieren en kerke-
lijke en lokale overheden bleven zo
een belangrijke factor. Door de
handhaving van de bijzondere scho-
len werd de basis gelegd voor de
schoolstrijd die zich later in de eeuw
zou afspelen.

Besluit

Het inclusieve burgerschapsideaal
uit de Nederlandse Verlichting lijkt
in 1806 praktisch gerealiseerd. Maar
in werkelijkheid is het ideaal niet
probleemloos en ongeschonden door
de Revolutietijd heen gelooft.¹³
Het inclusieve karakter wordt, wat
het onderwijs betreft, niet echt gere-
aliseerd door het ontbreken van leer-
plicht en de bijbehorende verant-
woordelijkheid van de overheid. Ook
de ongelijkheid blijft, door het voort-
bestaan van bijzonder onderwijs.

De invulling van het burgerschap
lijkt erg op het verlichte ideaal van
vóór de revolutietijd, maar hier
bedriegt de schijn nogal en van een

Literatuur

Willeke Los, *Opvoeding tot mens en burger. Pedagogiek als cultuurkritiek in Nederland in de 18e eeuw* (Hilversum 2005).

S.R.E. Klein, *Patriots republikanisme. Politieke cultuur in Nederland 1780-1787* (Amsterdam 1995).

P.N. Helsloot, *Martinus Nieuwenhuyzen 1759-1793. Pionier van onderwijs en volksontwikkeling* (Amsterdam 1993).

J. Kloek en W. Mijnhardt, *1800. Blauwdrukken voor een samenleving* (Den Haag 2001).

N.C.F. van Sas, *De metamorfose van Nederland. Van oude orde naar moderniteit 1750-1900* (Amsterdam 2004).

rechtstreekse lijn is geen sprake. De ontmanteling van het *ancien regime* en de schoksgewijze ontwikkeling van de eenheidsstaat zijn ondenkbaar zonder de hyper-politieke, klassiek republikeinse noties van burgerschap uit de fasen tussen 1780-1787 en 1795-1798. Zodra de eenheidsstaat definitief is gevestigd, verliezen die noties weer voor een tijd hun aantrekkingskracht.

In 1806, als de onderwijswet in definitieve vorm wordt aangenomen onder het bewind van Schimmelpenninck, zijn de heftige ideologische tegenstellingen al enkele jaren voorbij. Het democratische gehalte van de Bataafse Republiek is steeds kleiner geworden en zo is ook de wens verflauwd om kinderen tot actieve, democratische burgertjes op te voeden. Een algemeen nationaal gevoel komt tot ontwikkeling. Hoewel het revolutionaire verleden in het collectieve geheugen is verankerd, behoort het niet meer tot de bon-ton daarover veel ophef te maken. Tegelijkertijd is het mede dankzij dit klimaat dat het Nur haar rol als invloedrijkste genootschap op het gebied van onderwijs kan gaan spelen.

Noten

- Deze kritiek heeft betrekking op verschillende typen scholen: de Duitse waar alleen lager onderwijs werd gegeven, de Franse die met hun uitgebreide curriculum beschouwd kunnen worden als een vorm van voortgezet lager onderwijs en de Latijnse scholen voor jongens uit de wat meer geleerde stand. Voor toelating op dit schooltype moesten de leerlingen kunnen lezen en schrijven. Tegen het einde van de achttiende eeuw waren de meeste leerlingen daar 11 of 12 jaar.
Zie voor een beknopte beschrijving van deze schooltypes: Joost Kloek en Wijnand Mijnhardt, *1800. Blauwdrukken voor een samenleving* (Den Haag 2001) 268-274, en uitgebreider P.Th.F.M. Boekholt en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd* (Assen/Maastricht 1987) 22-66.
Voor een uitgebreide bespreking van de kritiek op het onderwijs en voorstellen tot verbetering: Los, *Opvoeding tot mens en burger*, 273-275 en 306-308.
- Los, *Opvoeding tot mens en burger*, 254-264. Vanwege de nadruk op deugdzzaamheid spreken Kloek en Mijnhardt van moreel burgerschap ter onderscheiding van politiek-juridische betekenissen van burgerschap in de 18e eeuw. Zie Kloek en Mijnhardt, 165-184.
- De Burger*, I (1778) no. 1, 6.
- A.B. Fardon, 'Verhandeling ter beantwoordinge van de Vraag: Welken zijn de geschiktste en gereedste Middelen in ons Land, tot verbetering 1. van het Verstand, en 2. van het Hart en de Zeden der geringe Lieden, zoo in de Steden als ten platten lande? byzonder om dezelve daardoor tot naarstigheid aan te moedigen en te gewinnen.' In: *Verhandelingen, uitgegeven door de Hollandsche Maatschappij der Weetenschappen*, te Haarlem. Deel XX, 2e stuk (Haarlem 1782).
- Krom, 'Antwoord op de Vraag: Welke verbetering hebben de gemeene of openbare, vooral de Nederduitsche Scholen, ter meerdere beschavinge onzer Natie, nog wel noodig? (...)': in: *Verhandelingen uitgegeven door het Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen te Vlissingen*, deel VIII (Middelburg 1782), 3.
- Van Voorst, 'Antwoord op dezelfde vraag: Over de verbetering der school-en' in: *Ibidem*, 394.
- J. Nieuwenhuyzen, 'Verhandeling over de voortreffelijkheid der Wijsheid' (1798) geciteerd naar P.N. Helsloot, 'De Nutsbeweging. Een geschiedenis van 200 jaar volksontwikkeling' in: W.W. Mijnhardt en A.J. Wichers, *Om het Algemeen Volksgeeluk. Twee eeuwen Particulier Initiatief 1784-1984* (Edam 1984) 9.
- S.R.E. Klein, *Patriots republikanisme*. (Amsterdam 1995) 27-48.
- C.H.E. de Wit, *De strijd tussen aristocratie en democratie in Nederland, 1780-1848. Kritisch onderzoek van een historisch beeld en herwaardering van een periode* (Heerlen 1965); *Simon Schama, Patriots and Liberators. Revolution in the Netherlands 1780-1813* (New York 1977) / Ned. titel: *Patriotten en Bevrijders*. Vgl. N.C.F. van Sas, 'Simon Schama: exponent van een nieuwe orthodoxie?', *Kleio* 19 (1978) 276-283.
- Volgens aantekeningen in zijn archief: Provinciale Bibliotheek Friesland, Collectie J.H. Swildens, II.4 en 6. Het gaat om het *Wetboekje voor de kleine schutterij der stad Amsterdam* (Amsterdam. D. Schuurman, 1784). Daarnaast verscheen het *Wetboekje voor de kleine schutterijen in de Vereenigde Nederlanden* (Amsterdam, D. Schuurman, z.j.). Voor de laatste maakte Swildens zelf de illustratie.
- N.L. Dodde, *Een onderwijsrapport. Een historisch-pedagogisch onderzoek naar de invloed van een onderwijsrapport over onderwijsverbetering en -vernieuwing op de onderwijswetgeving na 1801* ('s-Hertogenbosch 1971) 11-12.
- Kloek en Mijnhardt, *1800. Blauwdrukken voor een samenleving*, 570 en 575-576. Zij spreken zelfs van een 'dramatische teruggang'.
- Hierover bestaan evenwel tegengestelde visies. Nadruk op de continuïteit van het burgerschap in morele zin bij: Kloek en Mijnhardt, *1800. Blauwdrukken voor een samenleving*. In reactie daarop de nadruk op discontinuïteit vanuit het perspectief van politieke cultuur bij: N.C.F. van Sas, *De metamorfose van Nederland. Van oude orde naar moderniteit 1750-1900* (Amsterdam 2004) 385-398.



Herinneringen aan de nieuwe school

Een oud-hoofdonderwijzer vertelt hoe hij als leerling de onderwijsvernieuwing aan het begin van de negentiende eeuw beleefd heeft.

'Men begon in de scholen te spreken van klankmethode, van draaimatten, van vernietiging der Catechismus, van verbanning van een viertal letters uit onze taal, – men mompelde van klassikaal onderwijs, van schoolopzieners, examens, schoolwetten, kortom van eene algemeene ommezwaai van alle dingen. Men gispte de Maatsch. (Maatschappij tot Nut van 't Algemeen) met hare 'Blauwboekjes'... Maar, geen rechtschapen schoolmeester, zou klonk het, zou een opziener in zijn school dulden.

Onder de hand waren er afvalligen, die, wikkende en wegende, tot nadenken kwamen en begrepen, dat er niet te vergeefs staat: 'onderzoekt alle dingen en behoudt het goede'. Mijn meester, die nu, gelijk al zijne collega's successievelijk de titels bekwaam van 'onderwijzer, schoolleeraar, schoolonderwijzer der jeugd en hoofdonderwijzer, in het laatste geval met het praedicaat 'Weledele', werd door overtuiging aan het wankelen gebracht en helde meer en meer over tot liberalisme, in spijt zijner conservatieve ambtgenooten. Hij begon, door Nieuwolds geest beziel, met de kleintjes te keuvelen, te lachen, te schertsen en zich zelven vroolijk te maken en op te winden, tot eene hoogte, die ons grootere knapem in 't oog viel en wij niet wisten waaraan wij ons hechten moesten, meenende, dat het den man in den bol duizelde of dat er een erge uitval aan onze tafel te duchten stond.

De ondermeester lachte, dat hij schudde, hield de han-

den aan den buik; doch gedoogde niet, dat ook wij lachten; dit was ontzettend pijnlijk, zoo als altijd, wanneer men lachen moet bedwingen, het geval is. Dit zou nu 'speelend onderwijs' heeten; doch in 't vervolg vermeed de meester die uitersten.

Het Haneboek werd aan de kant gesteld en van lieverlede ook de Catechismus en het Slim schoolboek. Er kwam eene Leesmachine in den school, – de leerlingen werden naar hunne vorderingen geklassificeerd, zoo dat onze school voor een modelschool konde doorgaan. (...) De meester, al voortgaande met alles, wat de schoolhervorming betrof, zag zijne leerlingen als bladeren wegvallen, want verreweg de meeste ouders waren zoo doorpekeld met den geest van 'het oude', dat zij den goeden man voor waanzinnig hielden en hem dreigden, hunne kinderen te zullen wegnemen, zoo hij niet ophield met zijne leerlingen te spelen en te schertsen, en er de letters en de misselijke namen: be en de en ef en ge in te draaien. 'Mijn spelen is leeren – mijn leeren is spelen', beschouwden ze als kool, die geen andere bestanddeelen bezit dan windigheid en water. Nieregenstaande deze bedreigingen, hield de man vol en werd gerugsteund door den schoolopziener Ds. van Weemen, die in 1801 met velen anderen aangesteld, bij de eerste gelegenheid de beste, onze school bezocht en daar alles, boven verwachting, in orde bevond.'

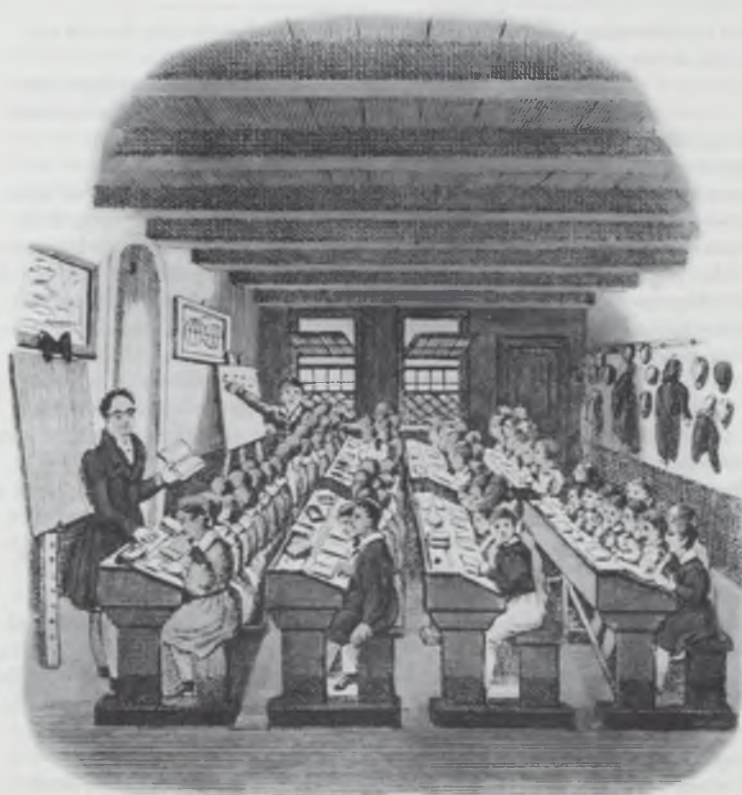
Uit: De Oude en Nieuwe Doos. Herinneringen uit de School en het Leven van een 80jarigen Oud-Hoofdonderwijzer. Ernst en Luim, door B.L. van Albada – Groningen 1875. Afgedrukt in 58 Miljoen Nederlanders (Amsterdam 1977).

**Basisonderwijs in de eerste helft
van de negentiende eeuw**

JAN LENDERS

De nieuwe school

Met de vorming van de Nederlandse eenheidstaat kregen de ingezetenen ervan ook een andere rol. Zij werden nu, althans het verlichte en gegoede deel ervan, verondersteld staatsburgers te zijn. En van het onderwijs werd verwacht dat het kinderen op die nieuwe rol in de samenleving zou voorbereiden.



Dr. J.H.G. Lenders is verbonden aan het onderwijsinstituut Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde van de Radboud Universiteit te Nijmegen.

*Schoollokaal met twee klassen vol
ijverige leerlingen, die een plaatsje
naar voren proberen te komen.*

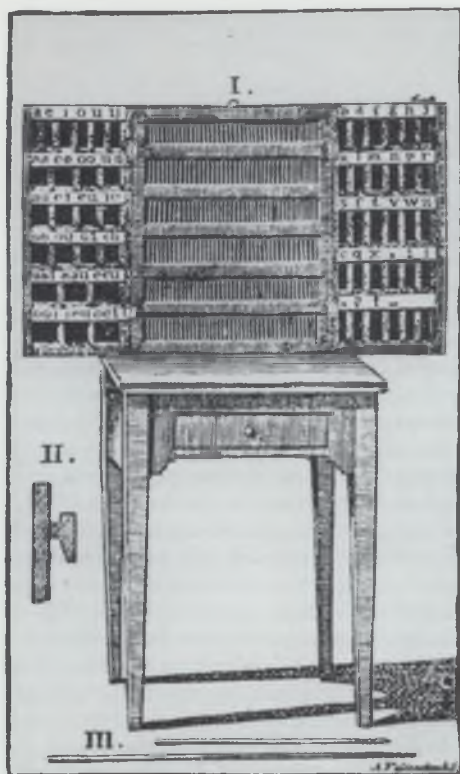
Hoe en wat moesten de kinderen leren in de nieuwe school? De intentie werd in de schoolwet van 1806 kort en bondig samengevat in de volgende formulering. 'Alle *Schoolonderwijs* zal zoodanig moeten worden ingericht, dat onder het aanleren van gepaste en nuttige kundigheden de verstandelijke vermogens der kinderen ontwikkeld, en zij zelve opgeleid worden tot alle Maatschappelijke en Christelijke deugden.'

Dat wil zeggen dat het leren van kennis en vaardigheden niet op zichzelf moest staan maar verankerd moest zijn in de verstandelijke, sociale en zedelijke ontwikkeling van de leerling.

De wet bevatte een aantal bepalingen over de oprichting en het toezicht op scholen, de opleidingseisen voor onderwijzers, de inhoud van het onderwijs, enzovoort.

Om de school toegankelijk te maken voor alle kinderen mocht uitsluitend algemeen-christelijk godsdienstonderwijs worden gegeven: natuurlijk en kindvriendelijk.

Er moest minimaal onderwijs worden gegeven in lezen, schrijven, rekenen en taal, liefst aangevuld met moderne zaakvakken als aardrijkskunde, vaderlandse geschiedenis en natuurlijke historie.



E E R S T E L E E S T A F E L			
	aa, a.		ei.
	ee, e.		ouw, ou.
	ie, i.		auw, au.
	oo, o.		aauw, aaui.
	uu, u.		 aai.
	ij.		eeuw, eeu.
	oe.		 ooi.
	eu.		ieuw, ieu.
	ui.		 oei.
a, e, i, o, u. – aa, ee, ij, oo, uu. – oe, eu, ui, ei, ie, ou, au. – aai, aaui, eeu, ooi. – ieu, oei.			

Links: De Haarlemse onderwijzer P.J. Prinsen publiceerde in 1818 zijn 'Leerwijze om kinderen te leeren lezen'. Hij propageerde een leesmachine of letterkast, met vakjes voor losse klinkers links en medeklinkers rechts, en in het midden een zetraam om woorden te vormen.

Boven: Een van de negen leestafels van P.J. Prinsen.

Het onderwijs moest gegeven worden in de algemene landstaal. De nieuwe school was in principe bedoeld voor kinderen uit alle lagen van de bevolking. Het idee van de 'gedeelde schoolbank' veronderstelde een behandeling op basis van gelijkheid. Dit idee vinden we terug in de nieuwe leerwijze die door de wet van 1806 verplicht werd voorgeschreven: het onderwijs moest *klassikaal* gegeven worden.

Klassikaal onderwijs impliceerde dat alle kinderen met hetzelfde onderwijsprogramma werden geconfronteerd en over dezelfde leermiddelen beschikten. In de klassikale situatie werden kinderen bovendien in een concurrentieverhouding met elkaar geplaatst waarin persoonlijke leerprestaties beslissend waren. Op deze wijze werd een sociaal leerproces geïntroduceerd waarin kinderen leerden hun medeburgers te beoordelen op persoonlijke verdiensten, een meritocratische mensvisie die in overeenstemming was met het nieuwe burgerideaal.

Klassikaal onderwijs, vond men, was in overeenstemming met de natuurlijke aard en ontwikkeling van het kind. Het leerprogramma kon trapsgewijze worden opgebouwd in aansluiting bij de verschillende ontwikkelingsfasen.

De natuurlijke ontwikkeling was het referentiepunt waarmee iedere didactische vernieuwing werd gelegitimeerd. De cognitieve ontwikkeling van het kind werd op natuurlijke wijze gestimuleerd door haar instrumenten – de zintuigen – terdege te scherpen. Een zorgvuldige waarneming van de omgeving vereiste begeleiding en oefening. Kinderen in de eerste klassen begonnen met de bewuste waarneming van hun lichaam, waarbij tevens hun ruimtelijk inzicht werd geoefend.

De Groningse onderwijzer Roelf Rijkens ging als volgt te werk.¹ Eerst worden het hoofd, de romp, de armen en benen aan een nadere beschouwing onderworpen. De begrippen rechts en links worden geïntroduceerd. De handen gaan de lucht in, de vingers wisselen elkaar af, het hoofd wordt gedraaid, geschud, geknikt en gebogen; de kinderen houden het voorover, achterover en recht. En zo gaat het verder, tot de voeten zijn bereikt. Tenslotte wordt een bewuste lichaamshouding aangenomen. 'Alle kindertjes in eene rij! Regt! De handjes gehangen! De hieltes aan elkander en de teenen naar buiten!'

Dan zijn de zintuigen aan de beurt. Het rechter en het linkeroog, de

bovenste en onderste oogleden, de wimpers, het draaien van de ogen, open en gesloten ogen.

De neus: het neusbeen, neusschot, de vleugels, neusgaten, de rug van de neus, het topje. Verschillende neuzen: grote en kleine, lange en korte, dikke en dunne, kromme en rechte, stompe en spitse neuzen, en mopsneuzen.

Verschillende geuren: sterke en zwakke, aangename en onaangename geuren.

Op dezelfde wijze werden het gehoor, de smaak en het gevoel behandeld. Vervolgens werd overgestapt naar de kleding, het eten en drinken, het huis en het huisgezin, om daarna in de planten- en dierenwereld te belanden.

Steeds op een bevattelijke wijze, met behulp van het bord en plaatjes en afgewisseld met versjes en liedjes.

Leesmachine

Een hoogtepunt in de vormgeving aan de natuurlijke ontwikkeling van het kind in een natuurlijke leerwijze treffen we aan in het leesonderwijs. Lezen was een essentiële basisvaardigheid van de nieuwe burger, en kennisdemocratisering zonder lezen was ondenkbaar.

In de oude school leerden de kinderen lezen met behulp van de *spel-methode*, waarbij ze eerst leerden de

Een openbaar schoolexamen (1811)

'Ook te Koeverden werd den 16den Augustus 1811 een openbaar schoolexamen gehouden.

In den namiddag van denzelfden dag begaven zich de Maire der stad, de Schoolopziener en het plaatselijk toezicht en eene buitengewone groote menigte van toehoorders naar de kerk der Hervormden, om deze plegtigheid bijtewonen.

De Heer B. Clement, Predikant bij genoemde Gemeente, hield vooraf, na dat de schoolkinderen een toepasselijk Lied gezongen hadden, eenen schone en doelmatige redevoering over de voortreffelijkheid van den Mensch.

Na het houden dezer redevoering deed de Onderwijzer aan de kinderen onderscheidene vragen over het oogmerk van het ter school gaan, over hetgeen er geleerd wordt, waartoe het dienstig is en over het oogmerk van het houden der openbare examens; alle welke vragen zeer gepast werden beantwoord.

Hierna liet de Onderwijzer de kinderen in de onderscheiden klassen, uit het hoofd spellen, van een bord en uit boeken, zoo als dezelve openvielen, lezen, deed onderscheiden vragen over het lezen en over de schrijfkunst, liet een opstel, vol spelfouten, door den Schoolopziener opgegeven, verbeteren; bij welke gelegenheid, bijzonder die van de bovenste klasse, zeer goede proeven gaven van gemaakte vorderingen in de Taalkunde en vooral in het verbuigen van Naamwoorden en het vervoegen van Werkwoorden.

Dit onderzoek afgelopen zijnde, werd gehandeld over de rekenkunde. De vragen, welke den kinderen over het theoretisch gedeelte van de Rekenkunde voorgehouden en door denzelfde gepast beantwoord werden, overtuigden eenen ieder, dat deze wetenschap hier grondig onderwezen en niet als geheugenwerk behandeld wordt. Dit onderzoek werd besloten met voorstellen, door den Schoolopziener opgegeven, op het bord te laten uitwerken en uit het hoofd te laten rekenen.

Hierop werden de kinderen onderzocht in de gronden der Aardrijks- en Geschiedkunde, bijzonder de Bijbelsche en Vaderlandsche, der Natuurkunde, van den Godsdienst en der Zedekunde, een en ander gevraagd over den Mensch, zoo als over de uitwendige zintuigen, de voornaamste zielsvermogens, hoe men dezelve geregeld behoort te gebruiken en dergelijke.

Een ieder stond verbaasd en was voldaan over de vaardige antwoorden, die de kinderen gaven; maar vooral daarover, dat men bij het behandelen van elke wetenschap geene groote sprongen vernam of antwoorden hoorde, die de vatbaarheid of het begrip van kinderen te boven gaan, terwijl de vragen, die de Schoolopziener tusschen beiden deed, elken toehoorder moesten overtuigen, dat men hier geene vrucht van een gezet, dagelijksch en doelmatig onderwijs. Deze plegtigheid werd zeer veraangenaamd door toepasselijke Liederen, welke bij afwisseling door de kinderen werden gezongen, terwijl alles door den Schoolopziener met eene korte Rede besloten werd.

De toehoorders verlieten zeer voldaan het kerkgebouw, en waren met den Schoolopziener overtuigd, dat de onderwijzer J.K. Meis zich bij vernieuwing had doen kennen als een man van vele bekwaamheden en volkomen geschikt tot den post, dien hij bekleedt. – Het aantal der leerlingen tot deze School behorende, belooft meer dan tweehonderd, en het is met behulp van twee bekwame jongelingen, dat de Onderwijzer dit zoo groot aantal het doelmatigst onderrigt geeft.

Uit: Bijdragen ter bevordering van het Onderwijs en de Opvoeding, voornamelijk met betrekking tot de Lagere Scholen in Holland, III. deel – Amsterdam en Haarlem 1812. Afgedrukt in 58 Miljoen Nederlanders (Amsterdam 1977).

letters van het alfabet te benoemen om daarna over te gaan tot het vormen van lettergrepen en woorden. Omdat de letterklank in de woorden zelf een heel andere is dan hun namen in het alfabet – het woord *boek* wordt als *bee-oo-ee-ka* gespeld – was er nauwelijks een verband tussen spellen en lezen.

Wat de critici daarentegen wilden horen was een *natuurlijke leestoon*. Lezen was volgens hen niets anders dan begrijpen wat er staat. De leestoon moest daar blijk van geven. Om te kunnen lezen moest het kind de natuurlijke klank van de letters kennen. De letters werden daarom benoemd vanuit de woordklank: *b-oe-k: boek*. Bij deze uitspraak van de letters wordt het woord al uitgesproken. Deze methode werd de *klankmethode* genoemd en werd gepresen-

teerd als een natuurlijke leesmethode. Het kind leerde ermee lezen zonder spellen, zo werd uitdagend aangekondigd.

Het centrale hulpmiddel was de zogenaamde leesmachine, een grote letterkast in de vorm van een drieluik die voor de klas werd geplaatst. In het linkerpaneel werden de klinkers geplaatst, in het rechterpaneel de medeklinkers, terwijl in het middenstuk – het zetraam – woorden konden worden gemaakt. Op aanschouwelijke wijze werd zo het proces van de woordvorming in beeld en tot klinken gebracht. De letters werden in de zijpanelen naar hun natuurlijke woordklank benoemd en in het middendeel tot woorden samengesmolten.

Daarnaast beschikten de kinderen

over een letterplankje met letterhoutjes, waarop zij zelf woordjes konden leggen. Geïllustreerde leesboekjes boden oefenmateriaal.

De klankmethode was het symbool bij uitstek van een natuurlijke didactiek, instrument van verlichte alfabetisering.

Hierarchie op basis van prestaties

Ik wees al op het belang dat gehecht werd aan de gelijke behandeling van de leerlingen. Een meritocratisch selectieproces vereiste met name een rechtvaardige en onpartijdige beoordeling van de leerprestaties. De prestatiehiërarchie in de school behoorde geen afspiegeling van de standenmaatschappij te zijn maar van de individuele prestaties van de leerlingen.

Dit streven werd vertaald in een nieuw stelsel van straffen en belonen. Het rekende af met oude strafpraktijken als lijf- en schandstraffen, tot dan gebruikelijk op school. Het straffen en belonen werd nu georganiseerd als een systeem van positieve en negatieve prikkels waardoor de leerlingen werden aangespoord om hun persoonlijke talenten te tonen en optimale prestaties te leveren.

Het systeem functioneerde als volgt. Dagelijks werden de prestaties van de leerlingen door de onderwijzer schriftelijk vastgelegd. Goede prestaties werden beloond, wanprestaties bestraft, en wel op aanschouwelijke wijze: door briefjes van verdiensten en afkeuring, door de plaats in de klas in genummerde schoolbanken, door vermelding van namen op een ere- en schandbord en door het uitdelen van prijzen.

Een of twee keer per jaar werd dit systeem afgesloten met een groot onderzoek, een openbaar examen dat plaatsvond ten overstaan van de lokale gemeenschap. Het werd afgenomen door de schoolopziener in het bijzijn van plaatselijke autoriteiten en ouders en opgeluisterd door de plaatselijke zangvereniging of muziekkapel. De beste leerlingen ontvingen prijzen (boeken, prenten, pennen, medailles). Het was een modern ritueel waarin leerlingen en de school verantwoording aflegden aan de gemeenschap. Grote nadruk werd gelegd op het belang van een onpartijdige, strikt rechtvaardige toepassing van dit stelsel. De onderwijzer moest zorgvuldig observeren en aantekenen. Bij een onrechtvaardige behandeling zou hij de liefde en het respect van zijn leerlingen verliezen; haat en nijd of opportunistisch prestatiegedrag (de calculerende leerling) zouden bezit nemen van het schoolklimaat. In dat geval werden hartstochten aangewakkerd die nu juist beheerst moesten worden.

Emotionele zelfbeheersing was een repeterend thema in de pedagogiek van de nieuwe school. De lichamelijke en geestelijke gezondheid waren in het geding, zo werd betoogd, als kinderen zich niet leerden beheersen.

De schoolpedagogen beschikten over een eindeloos repertoire om de verschillende gevoelens, gemoedsstemmingen en hartstochten te benoemen.

De onderwijzer werd als waakzaam wachter aan de poort van de hartstochten geplaatst om de 'verderfelijke magt der ontwakende ongeregelde neigingen en hartstogten' in toom te houden en 'welwillende gemoedshoedanigheden als vrolijkheid, werkzaamheid, schaamte, liefde, zedigheid en godsdienst' te bevorderen. Het kind moest leren om beheerst met zijn emoties om te gaan, niet door ze te verdringen maar door ze de baas te zijn, te temperen en te verfijnen.

Tot slot

Bovenstaand signalement heeft betrekking op de vormgeving van een nieuwe onderwijspraktijk zoals die werd vastgelegd in voorschriften en gestimuleerd met behulp van nieuwe didactieken en leermiddelen. Zoals bij iedere onderwijsvernieuwing is de praktijk lang niet altijd in overeenstemming met de intenties. Het idee van een soort nationale eenheidsschool voor alle kinderen bleek in de praktijk bij lange na niet haalbaar. De overheid beschikte over zeer gebrekkige financiële middelen en kon de nieuwe school maar zeer beperkt financieren. Om die reden werd schoolgeld van ouders gevraagd en keerden verschillen tussen scholen terug. Ook het feit dat er geen leerplicht was, maakte een strikte toepassing van klassikaal onderwijs problematisch. Schoolverzuim kon alleen door vrijwillige medewerking van ouders worden tegengegaan. Toch was de nieuwe school meer dan een ideële constructie. Inspectieverslagen laten een grote variëteit zien van oude en nieuwe schoolpraktijken, maar daarbij zijn opvallend veel scholen die te werk gingen volgens de nieuwe aanwijzingen.

Naar aanleiding van de nieuwe schoolpraktijk ontstond in de loop van de negentiende eeuw een discussie die tot vandaag de dag kenmerkend is voor de wijze waarop burgerschapsvorming door de school kan of moet worden bevorderd. In de

Literatuur

Jan Lenders, *De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming. Nederland 1780-1850* (Nijmegen 1988);

Jan Lenders, 'Van kind tot burger. Basisonderwijs en burgerschap in de 19de eeuw', *Leidschrift*, 20 (2005) 2, 7-40.

jaren 1830 werd de nieuwe school verweten dat ze te veel geënt was op een verstandelijke en individualistische prestatiecultuur, hergeen ten koste ging van de sociale en emotionele vaardigheden. De school moest als een gemeenschap worden gezien en er moest aandacht worden besteed aan kunstzinnige vorming. Vanaf 1850, toen door geleidelijke uitbreiding van het kiesrecht de stemgerechtigde burger in beeld kwam, werd de paternalistische toon van de school van 1806 gekritiseerd en de zelfstandigheid van de leerling benadrukt. Er kwam opnieuw een sterk accent op de verstandelijke ontwikkeling te liggen.

Rond 1900 werd deze school om die reden als een intellectualistische leerinstituut aan de kaak gesteld en werd opnieuw gepoogd om zedelijke vorming met behulp van 'ethische leerstof' in het onderwijsprogramma te betrekken.²

Het zijn dezelfde thema's en dilemma's die vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw weer op de onderwijsagenda zijn geplaatst. In het debat over de pedagogische opdracht van de school werd opnieuw gesproken over een individualistische prestatiecultuur, berekenende leerlingen en morele onverschilligheid. De school als morele gemeenschap is weer een prominent thema in de huidige onderwijsdiscussie.

Noten

- 1 R.G. Rijkens, *Aanschouwelijk onderwijs. Handboekje voor bewaar- en lagere scholen, ter vorming van vertand en hart; volgens den geest van Pestalozzi en Nieuwbold* (Leeuwarden 1847).
- 2 Jan Lenders, 'De Nederlandse schoolpedagogiek in de 19de eeuw: tussen verlichting en romantiek' in: Jan Rupp en Wiel Veugelers ed., *Moreel-politieke herorientatie in het onderwijs* (Antwerpen 2003) 59-109.



**Zangles en
ergernis in de
negentiende eeuw**

JOOP WALHAIN

Het duel tussen schuin en beschaafd

Voor het grote beschavingsoffensief in de negentiende eeuw werden alle middelen ingezet.

Ook liedjes en gedichtjes konden dienstbaar zijn in de grote strijd. Maar wilden alle kinderen en volwassenen braaf en netjes zijn? Workshop gehouden tijdens de nascholing in Groningen over het nieuwe eindexamenonderwerp.



Joop Walhain is geschiedenisdocent en mede-auteur van het eindexamenkatern 'Van kind tot burger' van Nijgh/Versluys.

Het was binnen De maatschappij tot het Nut van het Algemeen geen punt van discussie: schoolzang ontwikkelde de muzikaliteit van kinderen en smeedde een band met vaderland en koningshuis. Daar kunnen wij ons iets bij voorstellen. De negentiende-eeuwse zangles moet voor de kinderen een welkome onderbreking zijn geweest van de roosterdwang in propvolle lokalen. Na het klassikaal opzeggen van de tafels van acht en negen en andere wetenswaardige zaken, die vast in de hoofden geplant moesten worden, zal een vrolijk *O, Nederland let op uw Saeck* tot genegenheid voor het vaderland gestemd hebben.

Of dat in de twintigste eeuw nog zo was, kan iedereen die *In een blauw geruite kiel* of *'t Is plicht dat iedere jongen* uit het hoofd kent, voor zichzelf uitmaken. De stofomschrijvers leggen ons de mening van 't Nut voor en voegen er een intrigerend zinnetje aan toe: *Schoolzang bood een alternatief voor scabreuze straatliedjes.*

In de stofomschrijvingscommissie moet iemand geweten hebben wat in de negentiende eeuw aan onwelvoegelijks op straat te horen was.

Er werd in ieder geval meer gezongen dan nu. Hilversum 3 bestond nog niet en ieder had zijn eigen stem... Maar werd er veel scabreus gezongen? En wat dan wel?

Scabreus

Wanneer iets vol *schilfertjes* zat, *ruw* of *sjofel* was, noemden de Romeinen het *scabrosus*. Het Franse *scabreux* betekent hetzelfde, maar ook *schuin* en *op het kantje af*. Van Dale voegt er *onwelvoeglijk* aan toe. Scabreus heeft iets welwillends. Het mag niet, maar is wel grappig. Je giechelt erom achter een kanten zakdoekje. Scabreus is ook een relatief begrip. Het *Poep- en Piesmenuet* van Hans Dorrestijn uit de *Stratemaker-opzeeshow* (jaren zeventig) werd door het ene ouderpaar scabreus gevonden en glimlachend gedoogd. Andere ouders vonden het schunnig en banden de *Vara gramstorig* uit het kinderrepertoire.

Wie grinniken of boos worden, zijn het erover eens dat een waarde wordt belaagd. De een vindt echter dat de waarde wel tegen een stootje kan en de ander ontbeert die rekkelijkheid. De botsing wordt heftiger wanneer het gaat om reine kinderzielen,

geneigd tot het goede; maakbaar en onschuldig. Mag je die zuiverheid op de proef stellen?

Jantje, Cornelis, de Brave Hendrik en Gilles Zoetekoek

Misschien is het verstandig een ijkpunt te creëren. Wat was het rolmodel voor het goede, beschaafde kind? Dat was onmiskenbaar Jantje die pruimen zag hangen en, ondanks zijn trek, niet plukt. *Maar ik wil gehoorzaam wezen en niet plukken, ik loop heen. Zou ik om een handvol pruimen ongehoorzaam wezen? Neen!* Of Cornelis, die bij het *fors raketten*, een bal door een ruit slaat en er rond voor uit komt. *Hij had een afschrik van te liegen, wijl God het ziet. En zou hij nu Mamma bedriegen? Dat kon hij niet.*

De Brave Hendrik verdient zijn epitheton ornans, *omdat hij zoo gehoorzaam is, en omdat hij zich zoo vriendelijk jegens ieder gedraagt. Hij doet nooit iemand kwaad. Er zijn wel kinderen die hem niet liefhebben. Ja, maar dat zijn ook ondeugende kinderen.*

En Gilles, die al etende leert lezen. *De Vader (Govert Zoetekoek) 'vindende dat Gilles tot goeddoen en tot leeren genegen was, maakte hem een nieuw ABC boek van Zoetekoek, daar Gilles veel van hieldt, en zo vlytig uit leerde als hy kon.'*

Het wordt een hele toer de leerlingen duidelijk te maken dat zij niet met een persiflage van doen hebben, maar dat zij de negentiende-eeuwse opvoeders serieus moeten nemen en nederig de historische vaardigheid (3a,b) moeten betrachten: verplaats je in mensen van vroeger; ze waren anders dan wij; probeer ze te begrijpen.

Behaviorisme, psychoanalyse, constructivisme en terug

Waarom is ons gevoel van verbondenheid met de ijkpunten en opvoeders van toen verdwenen? De scheppers van Jantje, Cornelis, Gilles en Hendrik waren misschien behavioristen avant la lettre. Wanneer een organisme leert van positieve en negatieve prikkels, dan is het verstandig om gewenst gedrag heftig te prijzen en te belonen met pruimen, kussen, zoetekoek en ten-

voorbeeldstelling. Of waren Hieronymus van Alphen en Nicolaas Anslijn psychoanalytici avant la lettre? De kinderen ontwikkelen, waar je bij staat, hun *Ueber-ich*. Ze sublimeren aan een stuk door driftmatige impulsen (pruimen jatten, liegen, luieren, meppen) en verinnerlijken de eisen van vader, moeder en beschaving.

Jantje, Cornelis en andere kinderen uit de negentiende-eeuwse leesboeken zijn wandelende gewetentjes. Het is duidelijk dat zij, eenmaal volwassen, het hoofd zullen weten te bieden aan onmatigheid in spijs en drank en naakt zwemmen en dat zij uit hun verdiende rijkdom gul zullen geven aan de armen.

Leonard de Vries heeft er een bloemlezing (1712-1898) van samengesteld, *Bloempjes der Vreugd voor de lieve Jeugd*. Een vertederend boek. Ik kreeg heimwee naar ongecompliceerde opvoedingssituaties.

Wat is er toch gebeurd? Waarom is de Brave Hendrik geen *Idealtipe* meer, maar een softie? Wat hebben we gedaan dat we moeten onderwijzen in een wildernis van mondigheid? Er lijkt geen troost voor mijn generatie. We hebben het zelf gewild. Waren we in de jaren zeventig niet van mening dat we kinderen moesten leren de werkelijkheid op eigen kracht te onderzoeken en te construeren? Hebben we Hendrik en Jantje niet ontmaskerd als gedachteloze organismen, reagerend op als beloning vermomde repressie zoals Pavlovs hondje? Onttoverden we daarmee niet de schoolse werkelijkheid en willen we daarom terug naar Piet en Arie's gecanoniseerde Prui kentijds?

Het scabreuze kindervers

Na alle altruïstische Klaartjes, onverzettelijke Oranjes, dappere Trompen en Karolijntjes aan de pia-no, snakte ik naar iets scabreus of schunnigs. Dat is een drift die al die kleine *hoempies* de hele negentiende eeuw moeten hebben gevoeld. De middag is laat. De griffel gaat. De meester praat. Het uurwerk slaat. En dan lekker buiten een goor aftelversje.



*'In het straatje van Tante Kaatje,
hing een piespot aan een draadje.
Alle mensen hadden lol.
In de piespot dreef een drol.
Krijg de hik.
Afben ik.'*

Hè, he'. Dat lucht op. Ook op een School met de Bijbel.

*'De dominee van takkenbos,
die wist niet waar hij kakken mos.
Hij kakte in zijn onderbroek,
een oliekoek.
Ie, wie, waai, weg.'*

En *'Johannes de Doper,
zijn pik is van koper,
zijn reet is van blik.
Afben ik.'*

Het is waarschijnlijk van alle eeuwen. Kinderen zetten de trots op hun pas verworven zindelijkheid en taalvaardigheid om in anaal gefixeerde rijm dwang. Peter van den Hoven heeft een artikel hierover op het internet geplaatst (zoekterm: DBNL): *Uit de onderbuik. Over het scabreuze kindervers*. Er hoort een fikse literatuurlijst bij.

Verzuilde kinderen wierpen
scabreusheden de straat over en weer,
als sneeuwballen of eikels.

*'Katholieke Elastieke! Protestante
Olifante! Openbare Klapsigare!
Protestante katteklante! Nikse hufters,
grote rufters!*

*Roomse papen, zingen als apen.
Klimmen in bomen, tot ze in de hemel
komen. Dan trekken ze aan de bel en
donderen in de hel.'*

Wilde 't Nut dit soort poëzie door
zangonderwijs verdringen? Of was
het een strijd tegen *De Zeven
Vlooiën*?

*'Zij trokken vaders onderbroekie an,
een broek met gouden knopen,
die gingen ze verkopen,
aan wie, aan wie, aan wie?
Aan Koning Willem III.'*

Ai, het schennen van de majesteit!
Of het schennen van
*De dikke dominee,
Tararaboemdejee,
die had zijn gat verbrand
al aan de kachelrand.*

*Toen ging hij naar de plee
en nam zijn pijpje mee.
Maar bij de eerste druk,
toen viel zijn pijpje stuk.*

Het scabreuze volwassenenvers

Heeft het muzikale beschavings-
offensief het schuine vers verbannen?
Het is de vraag. Eenmaal volwassen
heven veel kinderen de drift voelen
om de grenzen van het fatsoen te
tarten. Gerrit van der Linde
(1808-1858), die, niet onbegrijpelijk,
schreef onder het pseudoniem *de
Schoolmeester*, nam het op voor een
gevallen meisje.

*'Haar mond was rood.
Haar haar was blond.
Haar kleding bont.
Haar kleur gezond.
Haar oog was blauw.
Haar bedstee rauw.
Haar minnaar gauw.
Haar weerstand flauw.
Ze was een vrouw!
Haar buik werd rond.
Zij ongezond.
En uit de dop,
Stond ras een pop,
Vol leven op.
Die door geschrei,
En rijstebrij,
haar vloeken doet,
het zoet gevrij,
de scherpe steek der liefdebij.'*

En Ko Cassandra (1802-1868) neemt
zoete wraak op Hieronymus van
Alphen.

*'Jantje zag een pruikje hangen.
Als een kosterspruk zo groot.
't Scheen dat Jantje het wou gaan
plukken,
Schoon zijn nichtje het hem verbood.'*
Jantje vermant zich.
*'Zou ik aan een familie-pruikje,
mij vergrijpen willen?
Neen!'*

Maar het nichtje heeft Jantjes mono-
logue intérieur heimelijk beluisterd.
*'Braaf zo, Jantje, sprak zijn nichtje:
voor uw deugd mijn hartedief,
moogt ge thans het pruikje plukken.
Nu heeft nicht haar Jantje lief.'*

We kennen Willem Bilderdijk van
omfloerste trom en rouwgebrom. Maar
wie verwacht *Aan Lotje* van deze
zwaarmoedige conservatief.

*'Gij hebt een roos, die fris bekoorlijk is
en eel (gaaf). Maar Lotjelief, dit roosje
ontbreekt een steel; Wilt gij mij toe-
staan u te leren, het is ten slotte lenté,
uw frisse roosje in te enten?
Het sap, 't welk uit het steeltje vloeit,
maakt dat het roosje welig bloeit.'*

Bilderdijk schreef ook *Het vermake-
lijk ABC*. Iedere letter geeft aanlei-
ding voor een schuin versje.
De letter C.

*'Clarinde, zoetelief! Toen ik uw mond
laatst kuste, en dat mijn ene hand op
uwen boezem rustte, mijn buik op
uwen buik, mijn tong in uwen mond,
dat was de beste smaak die ik ter
wereld vond. Uw oester is ook goed,
waarnaar ik watertand en heb daar-
voor ook steeds een stijf mes in de
hand.'*

In 1815 schreef de toenmalige dich-
ter des vaderlands, Hendrik Tollens
(1780-1856), in op een prijsvraag
voor een volkslied van het nieuwe
Koninkrijk der Nederlanden.
Het Wilhelmus vonden Vlamingen
en Walen minder geschikt.
Tollens won.

*'Wien Neêrlands bloed door d' aders
vloeit, Van vreemde smetten vrij,
Wiens hart voor land en koning gloeit,
Verheff' de zang als wij...'*

Het lied werd nooit populair en toen
de Belgen hun Brabançonne hadden,
maakte het Wilhelmus een come
back. Maar beide gezangen hebben
het scabreuze lied niet kunnen doen
vergeten.

Tegendraads

Dat de kinderen buiten het zicht
van de meester schaterend van de
onderbroekenlol hun engelachtig-
heid loochenden, is begrijpelijk.
Maar waren er dan geen volwasse-
nen, wie de barstjes in het glazuur
sprongen bij zoveel spanning tussen
ideaal en werkelijkheid? Was er in
die eeuw geen *Stratemakeropzee* of
Puk van de Petteflet? Wie verstoorde
de rust in opvoedingsland?
Ik laat vier kribbenbijters aan het
woord, die scabreuze of schunnige –
dat was destijds ook al een probleem
– bakens waren in de zee van negen-
tiende eeuwse belering.

De Schoolmeester, de eerder
genoemde Gerrit van der Linde
(1808-1858), was hoofd van een kost-
school in Londen en schreef, mis-
schien uit heimwee, spottichten op
typisch Hollandse zaken, zoals het
schoolmeesterschap rond 1840.

*'Hij die, uit vrije keus,
En in zijn achterkamer,
Met hoofdpijn als een hamer,
En volgestopte neus,
Met klemming op zijn water,
En lusten als een kater,
En met een stijven nek,
En vijf gebroken ruiten,
En deuren, die niet sluiten,
En 't Pootje in zijn kuitén,
Er uitziet als een gek;
Is min nog te beklagen,
Dan hij, die drie paar dagen,
In 't woelziek schoolvertrek,
De veestlucht en de drek,
De snotneus, d' Ezelsuragen,
't Afzichtlijk nagelknagen,
Het krabblend luis-verjagen,
De vuile witte kragen,
En 't hartverduiv' lend plagen,
Der Jonkheid moet verdragen.'*

Hildebrand, (Nicolaas Beets, 1814-
1903) was aanvankelijk dichter en
schrijver van lichtvoetig werk. Nadat
hij dominee geworden was (1840),
kreeg zijn werk meer galm en ge-
wicht. Hij schreef de *Camera*

Obscura (een verzameling vrolijke schetsen) rond 1839 en stelt ons gerust: de Brave Hendrik gaat niet over een kind, maar over Anslin zelf.

'Toen ik op school ging, maakten we in de hoogste klas, bestaande uit heertjes van negen en tien jaar, allen op woensdagmiddag een opstel, soms over een gegeven onderwerp, soms over een zelfgekozen onderwerp. Maar ik roep alle Jannen, Pieten, Willems en Heinen, waarmee ik in de schoolbanken zat op tot getuigen, dat er nooit iemand geweest is, die zijn lei heeft volgeschreven met ongestoord geluk uit zijn kindertijd. Nee, wij schreven diepzinnige betogen over de Deugd, of de Vier Jaargetijden. (...)

De Hollandse jongen met zijn blauwe kiel ...

Mevrouw! Ik spreek hier niet van uw bleekneuzige zoontje met de blauwe kringen onder zijn ogen. U maakt te veel werk van zijn haar, dat u wilt laten krullen. U bent te gevoelig bij het kiezen van zijn pet, die alleen geschikt is om beleefd af te nemen voor oom en tante, maar totaal onverdraaglijk bij het oplaten van vliegers en het spelen van krijgertje; spelletje die U te wild vindt. Mevrouw, u heeft te veel boeken over opvoeding gelezen. Weet u wat u van uw zoontje maakt? Een gluiper, een klikspaan en een bangerd. Och mevrouw geef hem een andere pet en laat hem nooit thuis komen zonder buil of schram. Dan wordt hij een vent!

Multatuli, (Eduard Douwes Dekker 1820-1887) vatte invallen, spreuken en korte schetsen (1862-1877) samen in bundels 'Ideeën'. Ze werden niet door een groot publiek gelezen en zeker niet door kinderen, maar het verhaal van meester Pennewip en Woutertje Pieterse werpt vanuit 1877 een vrolijk licht op de stofomschrijving van 2006.

'De school was leeg. De banken zagen er uit alsof de leerlingen daarop al hun verveling hadden achtergelaten. De kaart van Europa keek verdrietig neer op de stapel schrijfboekjes, waarnaast de potloodstompjes lagen, tot op het bot afgeklouven.'

Pennewip kijkt kindergedichtjes over de deugd na.



Uit: Het Prentenboek van Tante Pau (Bezige Bij, Amsterdam 1974).

Na een hele reeks deugdzame rijmpjes:

Woutertje Pieterse, 'Roverslied... – Hè... wat is dat? En de deugd... waar is de deugd? Helaas, helaas... er was geen spoor van deugd te zien op Wouters blaadjie! Arme pruik! Meester Pennewip rukte haar af... 'Heremensechristenzielighemelsegoeiegenadigedeugdvandaneleven...!'

Pennewip zoekt, ontzet over Woutertjes gedicht en verdorvenheid, troost bij een gezelschap opvoeders.

'Uw zoon, juffrouw Pieterse, behoort tot de klasse der rovers, moordenaars, vrouwenschenders en brandstichters. Ik zal zijn gedicht voorlezen...

*Roverslied.
Met mijn zuwaard
op mijn paard
en mijn helm op mijn hoofd,
er op in! En de vijand de schedel
gekloofd.*

– Christenzielen, riep het hele gezelschap, is-i dol? –

*En vooruit!
Op de weg, langs de heg,
met een houw en een stoot,
de dragonders verjaagd, en de markgraaf gedood
om de buit!
En die buit,
is mijn bruid,
mij gekocht met mijn staal.*

– Heb je van zijn leven, ...zijn bruid..., die jongen heeft pas gewisseld... –

*Als de wind,
zo gezwind,
jaag ik voort met mijn vracht,
en ik sla op haar schreien en kermen
geen acht,
Wat genot!*

– Dat noemt-i genot! Ik word 'r koud van! –

Literatuur

Voor wie zich wil verdiepen in meer schunnigs en beschaafds:

- 1 *Constant heeft een hobbelpaard. 350 ongecensureerde kinder- en volksversjes.* Samenstelling: Gerard van de Garde. Amsterdam 1987.
- 2 *Jantje zag een pruikje hangen. Nederlandse priapeën door de eeuwen heen.* Samenstelling: Rody Chamuleau. Amsterdam. 1991.
- 3 *Razernij der liefde. Ontuchtige poëzie in de Nederlanden.* Samenstelling: Hans van Straten. Amsterdam 1992.
- 4 Peter van den Hoven heeft een artikel op het internet geplaatst: *Uit de onderbuik. Over het scabreuze kindervers.*
http://www.dbnl.org/tekst/hoveo12uitdo1_01/
DBNL is de Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren. Van Hoven toont een uitgebreide literatuurlijst.
- 5 Leonard de Vries heeft een bloemlezing (1712-1898) samengesteld uit 'welvoeglijke' opvoedingspoëzie uit de negentiende eeuw, *Bloempjes der Vreugd voor de lieve Jeugd.* Haarlem 1976.

*En banier, op hoezee ...
wie gaat mee?
Nu geen schepsel verschoond,
nu de mannen gehangen, de vrouwen
gehoond.
Voor plezier!*

– Het hele gezelschap lag in zwijm. –

In het midden van de negentiende eeuw werd een gewaagd soort gedichtjes populair. Het idee kwam

van de Duitse kinderarts, Heinrich Hoffmann (1809-1895). Hij wilde kinderen verlossen van de redeloze angsten voor boemannen en straf, die opvoeders het leven gemakkelijk maakten, maar de kinderen in zijn spreekkamer hysterisch.

Hij ontwierp zijn *Struwwelpeter* (1844), een anti-heldje, een mooi voorbeeld van paradoxale opvoedkunde. In Nederland was er een markt voor. Struwwelpeter werd *Piet de Smeerpets*.

Stoute kinderen lopen in de gedichtjes steevast regen een absurde straf aan, zoals in *De alledroevigste geschiedenis met de zwavelstokjes*:

*'Paulientje bleef te huis, alleen,
Naar tante gingen de ouders heen;
zij was een kleine lachebek
en liep al zingend door het vertrek.
Daar zag ze opeens een doosje staan,
met zwavelstokjes vol gelaan.
'Ei!' riep Paulien, 'dat zou voor mijn,
een recht plezierig speelgoed zijn.'
En zoo gezegd en zoo gedaan,
zij stak een zwavelstokje aan.
O, schrik! Haar kleertjes vatten vlam!
Ach! Dat ze ook aan het doosje kwam!
Daar brandt de hand reeds en het haar,
En eind'lijk brandt ze helegaar,'*

Paulientje brandt in acht versregels helemaal uit.

*'Ze is tot een hoopje asch vergaan.
Waar nog haar' schoentjes nevens
staan.'*

De kinderen weken onder druk van de deugzaamheid uit naar het scabreuze. De meesters, zoals in alle tijden tobbed tussen ideaal en klaslokaal, konden Multatuli, de Schoolmeester, Hoffmann en Hildebrand lezen en opgelucht grinniken.

De moraal

...Schoolzang bood een alternatief voor scabreuze straatliedjes...

*'Schurftig, eerbaar of anaal,
Welgevoeglijk of banaal,
Wie, bij Locke! heeft toch gelijk?
Hildebrand of Bilderdijk?
Zoetekoek of Struwwelpeter?
Ach, mijn kind, je weet nu beter.
Leer van deze stofomschrijver
Historisch perspectief en ijver.
En onthoud wat nergens staat:
Scabreus is 't mooiste wat bestaat.*

Bij dit artikel hoort een klankbeeld of les, die NijghVersluys aanbiedt aan geïnteresseerde docenten en leerlingen. De les wordt gegeven aan de hand van teksten, opdrachten en een cd met muziek en voordracht. Ook de les 'De Vietnamese Rock Opera' (zie het decembernummer van Kleio 2004, nr. 8) kan verzorgd worden. Als tegemoetkoming in de kosten wordt een bijdrage van € 2,- per leerling per workshop gevraagd. Bent u geïnteresseerd? Neem contact op met de auteur, joopwalhain@home.nl



Een illustratie van het vers 'De alledroevigste Geschiedenis met de zwavelstokjes'. Uit: Het Prentenboek van Tante Pau (Bezige Bij, Amsterdam 1974).

Koppige Hans.



Hans was een gezonde jongen
Met een eetlust van stavast!
Alles smaakte hem even lekker,
Altijd ging zijn neus te gast!
En als 't middaguurtje sloeg
Was 't zijn maag die eten vroeg!
Maar eens riep hij: „Ga toch heen!
'k Wil geen soep meer eten, neen".



't Soepbord kreeg hij echter weder
D'andren dag op 't etensuur.
Maar hij riep: „Och goitochliever
Al die nare soep in 't vuur!"



Op den derden dag, och heden,
Had Hans nog dezelfde kuur.
Hij riep woedend, voeten stappend:
„Gooi die nare soep in 't vuur!"



En de vierde dag woog Hansje
Niet meer dan een roggebrood

Op den vijfden, ja 't is treurig,
Op den vijfden — was hij dood!

Het Nederlands slavernij-verleden en het canonieke denken over geschiedenis-onderwijs

In het voorjaar van 2005 verscheen bij SLO de publicatie 'Leren en herinneren', een voorstel voor een 'kernleerplan' over het Nederlandse slavernijverleden. Het doel van het boekje, geschreven in opdracht van het ministerie van OC&W, is het Nederlands slavernijverleden een vaste plaats te geven in het curriculum van het geschiedenisonderwijs. Dat streven kan in verband gebracht worden met het canondenken over geschiedenisonderwijs dat momenteel een belangrijke rol speelt in het publieke debat. Is goed geschiedenisonderwijs eigenlijk wel gediend met zulk canondenken?

Het is een handzaam en fraai vormgegeven boekje: *Leren en herinneren* – Het Nederlandse slavernijverleden, kernleerplan 10-15 jarigen.¹ In de inleiding wordt de totstandkoming van dit leerplan geplaatst in de context van de oprichting van het Nationaal Monument Slavernijverleden en de oprichting van het NiNsee, het Nationaal instituut Nederlands slavernijverleden en erfenis.

Na de daarop volgende 'proloog', waarin zeer in het kort verschillende vormen van slavernij vanaf de Oudheid tot omstreeks 1500 worden

behandeld, volgt een onderzoek naar de inhoud van Nederlandse schoolboeken. Niet alleen schoolboeken van tegenwoordig, maar ook boeken uit de jaren vijftig en zestig van de twintigste eeuw komen daarbij aan bod. Zo wordt *Schijnwerpers op onze geschiedenis*, een boek voor lagere scholen uit 1953 aangehaald:

'Ook Johan Maurits had negerslaven nodig, anders konden de plantages niet bestaan. Hij liet ze halen uit Afrika. Een negerslaaf kostte f30,- tot f100,-. Slaven boven 30 jaar waren bijna waardeloos. Gelukkig is nu de slavernij sinds lang afgeschaft. Miljoenen afstammelingen van deze negerslaven wonen nog in Amerika.'

En uit *Eeuw in, eeuw uit*, vaderlandse geschiedenis voor de christelijke lagere school uit 1965:

'Erger voor de WIC was de slavenhan-

del. Die heeft ons land een slechte naam gegeven en het liefst praten we er niet over. Scheepsloadingen vol negers en negerinnen werden uit West-Afrika naar Amerika verscheept en daar verkocht.'

Vervolgens worden recente boeken voor het basisonderwijs (*Bij de tijd*, *Een zee van tijd*) en de onderbouw van het voortgezet onderwijs (*Indigo*, *Pharos*, *Memo*) besproken.

Duidelijk wordt dat in al deze boeken de slavernij met relatief uitvoerige passages aan de orde komt. De conclusie moet dus luiden dat het slavernijverleden tegenwoordig geen verzwezen zwarte bladzijde uit de geschiedenis is. Ook in de jaren vijftig en zestig van de twintigste eeuw werd er in geschiedenisboeken melding van gemaakt, voorzien van negatief commentaar.

Arie Wilschut geeft vanaf de oprichting in 2003 leiding aan het Instituut voor Geschiedenisdidactiek (IVGD) in Amsterdam.

Deze conclusie zou het boekje *Leren en herinneren* echter overbodig hebben gemaakt. De aangehaalde leerboekpassages worden dan ook in een andere context geplaatst. Het hoofdstukje begint met de verzuchting van de Surinaamse schrijfster Cynthia McLeod: *'Het belangrijkste monument met betrekking tot het Nederlandse slavernijverleden zou zijn als het slavernijverleden helemaal geïntegreerd zou zijn in het geschiedenisonderwijs in de Nederlandse scholen ...*

doen, niet omdat de auteurs het allemaal niet belangrijk vinden, maar omdat ze nu eenmaal een lange lijst met onderwerpen moeten afwerken voor een betrekkelijk gering aantal lesuren.

Bladeren we de onderzochte boeken – en andere, zoals *Sprekend Verleden* of *Sporen* – er nog eens op na, dan zien we dat er geen reden is om te stellen dat het onderwerp slavernij er bekaaid vanaf komt.

Wat weten ze ervan?

Iets dergelijks geldt voor een onderzoek van het bureau Motivaction, uitgevoerd in opdracht van het NiNsee. Daaruit zou blijken dat de kennis van het slavernijverleden onder Nederlanders 'sterk uiteen loopt' en dat autochtone Nederlanders wel globaal iets weten over slavernij in Amerika, maar weinig tot niets van de specifieke rol die Nederland hierin heeft gespeeld.

Hier rijst de vraag hoe het bij die Nederlanders in het algemeen gesteld is met hun historische kennis. Weten ze aanzienlijk minder over slavernij dan over andere historische onderwerpen? Dat is niet onderzocht. Uit andere, meer algemene enquêtes onder Nederlanders (bijvoorbeeld die van *Historisch Nieuwsblad*) is echter bekend, dat 'de Nederlander' door de bank genomen weinig of geen specifieke kennis van geschiedenis heeft. Het zou wel eens zo kunnen zijn dat de kennis over het slavernijverleden daarbij verhoudingsgewijs niet zo slecht scoort. Dat weten we echter niet, want het is niet door Motivaction onderzocht. Een bewijs dat ergens te weinig aandacht aan wordt besteed is door een onderzoek als dit dus gemakkelijk geleverd.

Zo gaat het verder. Terecht wordt opgemerkt dat de nieuwe kerndoelen voor basisonderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs heel globaal geformuleerd zijn, en dat het Nederlandse slavernijverleden daarin niet expliciet wordt genoemd. Maar dat geldt voor alle historische onderwerpen. De kerndoelen zijn zó globaal, dat geen enkele historische inhoud erin wordt genoemd.

Sterker nog: het vak geschiedenis bestaat niet meer. Er is een leergebied 'oriëntatie op ruimte en tijd' in het basisonderwijs, en een leergebied 'mens en maatschappij' in het voortgezet onderwijs. Hoe scholen die inrichten, mogen ze grotendeels zelf bepalen. Nergens wordt gegarandeerd dat leerlingen onderwijs zullen krijgen over onderwerpen als de jodenvervolgung tijdens de Tweede Wereldoorlog, de emancipatie van vrouwen, de industriële revolutie, het imperialisme of het ontstaan van christendom en islam. Het is blijkbaar regeringsbeleid dat die keuzes aan de leraren en scholen moeten worden overgelaten.

In dat verband is het een beetje vreemd dat dezelfde minister die de inhoud van het geschiedenisonderwijs in het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs – ja zelfs het bestaan van geschiedenis als vakgebied – op zijn beloop wil laten, opdracht geeft tot het schrijven van een boekje dat als doel heeft het slavernijverleden vast te verankeren in 'het curriculum'. Je vraagt je af over welk curriculum het dan gaat.

Anders is dat in de tweede fase van havo en vwo. Het nieuwe examenprogramma dat in 2007 wordt ingevoerd, kent tien tijdvakken met daarin 49 kenmerkende aspecten. Deze stof zal vanaf 2009 op het centraal schriftelijk examen aan de orde komen. Eén van de 49 kenmerkende aspecten betreft de transatlantische slavenhandel en het plantagesysteem. Die onderwerpen hebben in dat programma dus een vaste plaats. Het onderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs zal in de toekomst vermoedelijk rekening houden met het nieuwe examen en proberen daarvoor alvast een basis te leggen.

Zo beschouwd hebben de 'kenmerkende aspecten van tijdvakken' (waaronder slavernij en plantages) dus wel een vaste plaats in 'het Nederlandse curriculum', op dezelfde manier als alle andere historische onderwerpen uit het nieuwe examenprogramma havo/vwo. Het boekje *Leren en herinneren* vermeldt dat echter niet.

Leren en herinneren

Het Nederlandse slavernijverleden, kernleerplan 10-15 jaar



Op het moment is dat niet zo. Het slavernijverleden wordt soms maar in een paar regels afgedaan. Er zijn boeken waar wel wat in staat, maar behandelt men dat ook? Dat weet je niet...

Inderdaad. Maar dat geldt voor ieder onderwerp in geschiedenisboekjes. Of het behandeld wordt, weten we niet, tenzij elke geschiedenisles door de inspectie gecontroleerd zou worden en via een centraal proefwerk zou worden nagegaan of alle leerlingen wel genoeg van bepaalde onderwerpen hebben opgestoken. De opmerking over de 'paar regels' zou ook in relatie moeten worden geplaatst tot andere onderwerpen: hoeveel aandacht bestaat daarvoor? Een onderzoek zou vermoedelijk uitwijzen dat de meeste onderwerpen in Nederlandse schoolboeken het met korte teksten moeten

De verkeerde inhoud

Het onderwerp 'slavernijverleden' komt in recente schoolboeken zó uitvoerig aan de orde, dat dit door de samensteller van het boekje niet meer kon worden ontkend. In het 'commentaar' op de moderne schoolboeken stelt hij dan ook:

'Kortom, er is een duidelijke tendens zichtbaar om het Nederlandse slavernijverleden niet meer te verdoezelen maar open en eerlijk te beschrijven hoe de dagelijkse praktijk van de slavenhandel en de slavernij eruit zag.'

(Het gebruik van de woorden 'niet meer verdoezelen' in deze zin is veelzeggend.)

Wat is er dan nog te wensen? Welnu, er is sprake van verkeerde accenten in de inhoud. Er zijn blinde vlekken, aldus de schrijver. De indruk wordt gewekt dat Nederlandse slavernij vooral iets was van Suriname, terwijl het toch ook op de Antillen voorkwam. Verder wordt vaak gesteld dat 'de indianen niet geschikt waren voor het werk', wat de indruk wekt dat Afrikanen dat wel waren. En de relatie tussen zwarten en slavernij wordt teveel benadrukt, waardoor het stereotype 'zwarte=slaaf' teveel nadruk krijgt.

De lezer kan zich hier niet aan de indruk onttrekken dat alles uit de kast wordt gehaald om tóch maar te kunnen beweren dat er veel mis is met het onderwijs over het slavernijverleden in Nederland. Men zou wensen dat de inhoud van ieder historisch lesonderwerp op dergelijke goudschaaltjes gewogen zou worden.

Het aardigste deel van het boekje is hoofdstuk 4, waarin gepleit wordt voor een 'ervaringsgerichte didactiek'. De voorstellen in dat hoofdstuk zijn goed en aanbevelenswaardig. Gepleit wordt voor een aanpak via een concreet verhaal van/over een echte levende hoofdpersoon, dan wel een daaraan verwante aanpak via 'verhalend ontwerpen'. Dit soort didactiek, waarin mensen van vlees en bloed en verhalen een hoofdrol spelen, is inderdaad bij uitstek geschikt voor de doelgroep (10-15 jarigen). Elders heb ik al eens uiteengezet waarom dat zo is.² Deze didactische aanpak is echter niet speciaal geschikt voor onderwijs

in het slavernijverleden, maar voor geschiedenisonderwijs aan deze doelgroep in het algemeen. Het zou goed geweest zijn als daarvan melding was gemaakt.

Eén kanttekening moet hier nog wel bij geplaatst worden. In het eerste deel van hoofdstuk 4 wordt de 'uitvergrotingsbenadering' besproken, waarin het 'echte verhaal' van de slaaf via de belevenissen van Equiano uitvoerig aan de orde komt. Diens boek *The Interesting Narrative of the Life of Olaudah Equiano, or Gustavus Vassa, the African*, gepubliceerd in 1789, zou het echte relaas bevatten van een negerslaaf zelf over de gevangenneming in Afrika en de 'middentocht' over de Atlantische Oceaan. Ondertussen is echter op zijn minst omstreken of het hier wel om een authentiek verhaal gaat.

In 1999 kwam de Amerikaan Caretta uit behoorlijk overtuigend bewijs dat Equiano niet in Afrika, maar in South Carolina geboren is.³ De *Interesting Narrative* heeft hij (nadat hij was vrijgelaten en als anti-slavernij-activist naar Engeland was gereisd) zelf bedacht, wellicht mede op grond van getuigenissen van slaven die een en ander wel echt hadden meegemaakt. De publicatie van het verhaal vond niet toevallig in 1789 plaats, het jaar waarin de discussie over afschaffing van de slavernij in het Britse Parlement begon. Het kon dienen als pamflet in de strijd.

De feiten omtrent de herkomst van Equiano doen niets af aan de wenselijkheid van de benadering van de slavernijgeschiedenis via een verhaal over belevenissen van slaven. Zo'n verhaal mag best fictie zijn, zo lang geen loopje genomen wordt met historische feiten. Equiano's relaas is mogelijk heel goed bruikbaar. Het zou echter wel wenselijk zijn geweest als de auteur van *Leren en herinneren* de nieuwste inzichten omtrent de authenticiteit van dit document zou hebben vermeld.

Canonieke geschiedenis

De publicatie van de aanbevelingen voor een kernleerplan slavernijverleden is een voorbeeld van ongewenste rouwtrekkerij die het gevolg

kan zijn van de discussies over 'de canon'. De vraag 'wat iedere Nederlander moet weten' is in het publieke debat tegenwoordig prominent aan de orde. Het ligt voor de hand dat iedere belangengroep daarbij zijn duit in het zakje doet, zoals ook reeds blijkt uit reacties op de website van de Canoncommissie.⁴ Het zal een schier onmogelijke opgave blijken temidden daarvan een koers te bepalen die ieder tevreden kan stellen.

De bijdrage van de slavernijgeschiedenislobby is typerend: wat er ook van de rest gezegd moge worden, iedere Nederlander zal 'in elk geval' voldoende moet weten over dit specifieke onderwerp. Het stapelen van de ene wens op de andere, en daarmee het opzadelen van het onderwijs met een onmogelijk en topzwaar compromis, ligt op de loer.

Typerend voor canonieke geschiedenis is vaak niet alleen wat je moet weten, maar ook wat je erover moet denken.

Op het eerste gezicht valt dat niet zo direct op. Pas wie zich afvraagt waarom iedereen bepaalde feiten moet kennen, komt tot de conclusie dat het daarbij vaak gaat om bepaalde *gewenste denkwijzen en houdingen*. Het vermeende gebrek aan kennis over de 'zwarte bladzijde' van de slavernijgeschiedenis wordt geïnterpreteerd als een bewust verdringen van Nederlandse wandaden.

Het wel kennen van de slavernijgeschiedenis is onverbrekkelijk verbonden met een moreel oordeel: Nederland heeft zich schuldig gemaakt aan onmenselijke praktijken en de huidige uit het Caribisch gebied afkomstige Nederlanders zijn daarvan indirect het slachtoffer.

Gevolg gevend aan een advies van de Onderwijsraad⁵ heeft de minister van OC&W professor Frits van Oostrom verzocht een commissie te leiden die een canon voor Nederland moet vaststellen. Ook daarbij is sprake van weten met het oog op bepaalde denkwijzen en houdingen. In haar opdrachtbrief schrijft de minister:

'Het gaat mij om een canon met als doel het bewerkstelligen van gedeelde (cultuur)historische kennis en daar-

naast ook van bredere culturele en maatschappelijke kennis over Nederland in een internationale, vooral Europese context. Daarbij kunnen 'waardevolle onderdelen van onze geschiedenis' zowel betrekking hebben op positieve en negatieve aspecten daarin, aangezien beide hebben bijgedragen aan de vorming van de Nederlandse cultuur. Ook moet nadrukkelijk aandacht worden besteed aan de wijze waarop onze cultuur is en wordt beïnvloed door niet-Nederlandse culturen en omgekeerd.⁶

Positief én negatief zegt de minister, dus: vergeet de zwarte bladzijden niet. Denk ook aan de beïnvloeding van onze cultuur door anderen en daarmee aan het multiculturele karakter van onze samenleving. Er moeten dus keuzes uit 'onze geschiedenis' worden gemaakt met een bepaalde boodschap in het achterhoofd.

History wars

In het canondebat is een conservatieve en een progressieve richting te onderscheiden. Aan de ene kant is er de roep om herstel van de 'aloude' vaderlandse geschiedenis, aan de andere kant de wens om te komen tot een nieuwe, bijgestelde canon die voldoet aan hedendaagse eisen (multicultureel, tolerant, gebaseerd op gelijkwaardigheid van mannen en vrouwen, enzovoort). Beide richtingen willen via canonieke kennis het denken van Nederlandse leerlingen beïnvloeden, zij het soms in verschillende richtingen. De progressieve richting gaat er daarbij van uit dat er al een canon bestaat, maar een die 'verkeerd' is: eurocentrisch, blanke geschiedenis, mannengeschiedenis, enz. De conservatieve richting daarentegen meent dat het nationaal erfgoed wordt verkwanseld en dat het hoog tijd is voor herstel ervan.

Ook in landen als de Verenigde Staten, het Verenigd Koninkrijk en Canada werden en worden heftige discussies gevoerd over het geschiedsonderwijs. In Groot-Brittannië speelde Margaret Thatcher een belangrijke rol bij het 'herstel' van de nationale geschiedenis. In de Verenigde Staten is sprake van een complete 'Culture War' over 'National

Standards' in het onderwijs. Progressieve plannen voor een geschiedenis met veel aandacht voor de diversiteit van culturen en erfenissen in de VS werden tot in de Senaat besproken – en afgestemd, omdat ze te weinig traditionele vaderlandse Amerikaanse geschiedenis bleken te bevatten. In Canada stelde de historicus Granatstein de inhoud van het moderne onderwijs aan de kaak in zijn boek *Who killed Canadian History?*⁷ Het werd een bestseller.

De keuze tussen herstel van een traditionele canon of een vernieuwde beschrijving van het te onderwijzen nationaal erfgoed kan voor het geschiedsonderwijs een keuze tussen twee kwaden zijn. Als we constateren dat onze leerlingen te weinig weten en zich niet goed kunnen oriënteren in de tijd, lossen we dat probleem niet op met een canon. Tegen een 'progressieve' canon zijn namelijk even ernstige bezwaren als tegen een 'conservatieve'.

De Britse historisch-didactica Christine Counsell, werkzaam aan de universiteit van Cambridge, schrijft erover:

*'Kiezen voor een geschiedeniscurriculum gebaseerd op 'juiste' criteria dat het ultieme evenwicht zoekt tussen alle culturele, etnische, sociale en man-vrouw-aspecten betekent niet dat de leerling beschermd wordt tegen indoctrinatie. Het is gewoon weer een ander verhaal dat een veronderstelde consensus weergeeft op het gebied van hedendaagse issues. Het is duidelijk dat het voor elke leraar net zo gevaarlijk is om te zoeken naar de heilige Graal van een etnisch, cultureel en sociaal 'neutraal' curriculum, ook al is dat dan vrij van de onevenwichtigheden uit het verleden.'*⁸

De zorg om de waarden van onze samenleving maakt de roep om canonieke kennis wel begrijpelijk, maar daarom voor modern geschiedsonderwijs nog niet zonder meer verdedigbaar. In het Britse debat stelde Peter Lee, die in de geschiedenisdidactiek zijn sporen heeft verdiend, dat in een democratisch land de overheid alleen de *topics* kan vaststellen die bestudeerd moeten worden, niet de feiten.⁹

Geschiedsonderwijs in democrati-



Kadet en Madeleintje, slaven op plantage Badenstein – getekend door blankofficier Winkels in 1841.

sche westerse samenlevingen mag geen bepaalde voorgeprogrammeerde denkwijze opleveren. Het moet de mogelijkheid openen om zelf te gaan denken. Het moet 'geschoold historisch besef' opleveren dat competent gedrag mogelijk maakt. Dat was een aanbeveling die in Nederland in 2001 werd gedaan door de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV), bekend als commissie-De Rooy.

Een referentiekader

De CHMV bepleitte niet de invoering van een canon, maar van een *historisch referentiekader*. Zij sprak over 'oriëntatiekennis', kennis die in staat stelt tot oriëntatie in een chronologische ontwikkeling van eeuwen, met name in de Europese geschiedenis. Met het oog daarop stelde de commissie een stelsel van tien tijdvakken voor met gemakkelijk te onthouden namen en ronde jaartallen. Binnen die tijdvakken werden algemene verschijnselen aangeduid, zoals de verspreiding van islam en christendom, de Europese overzeese expansie, de slavernij en de plantages, de industrialisatie, de emancipatie van vrouwen, de wereldoorlogen. Kennis van de tijdvakken en de daarmee verbonden algemene verschijnselen ('kenmerkende aspecten' genoemd) zou moeten dienen als een referentiekader, niet als een canon.

Het is globale historische kennis die je in staat stelt om (nieuwe) gebeurtenissen, ontwikkelingen en verschijnselen te begrijpen; kennis waaraan gerefereerd kan worden. Dat is niet per se kennis van namen en data omdat dat leerinhouden zijn *'die aangeven wat de samenleving de moeite waard vindt om door te geven aan en verder op te bouwen met volgende generaties'*.¹⁰

Het is de kennis die je nodig hebt om deel te nemen aan het maatschappelijk verkeer. Men zou het kunnen vergelijken met kennis van de woorden en grammatica van een taal: die worden niet geleerd omdat ze de moeite waard zijn om doorgegeven te worden, maar omdat men ze nodig heeft om zich uit te drukken en elkaar te begrijpen. Daarbij staat het iedereen vrij om in die taal zijn eigen gedachten naar eigen keuze uit te drukken.

Met opzet heeft de CHMV geen namen, data en jaartallen gespecificeerd. De bedoeling is dat iedereen op zijn eigen manier voorbeelden kan aandragen die met het raamwerk in verband kunnen worden gebracht. Voorbeelden over groten en kleinen, over mannen en vrouwen, over westerse en niet-westerse mensen. Leerlingen moeten zelf nadenken over de vraag of iets ergens een voorbeeld van is, en welke betekenis zij daaraan zullen geven.

Het verschil tussen een canon en een referentiekader is, dat de eerste is bedoeld om een bepaalde wijze van denken op te dringen, terwijl het tweede in staat moet stellen zelf te beginnen met nadenken. Daarom is het zo betreurenswaardig dat de voorstellen van de CHMV door velen zijn misverstaan als voorstellen voor een canon. Door Van Oostrom te vragen met de invullingen te komen die de CHMV destijds bewust niet heeft gegeven, kan het didactische idee van een referentiekader alsnog op de tocht komen te staan. Dat zou jammer zijn.

Canoniek geschiedenisonderwijs kan leiden tot uit het hoofd leren van bepaalde feiten, namen en jaartallen, en het reproduceren van bepaalde gewenste denkwijzen. Een referentiekader, gecombineerd met de denk-

wijzen van de historische discipline ('structuurbegrippen en vaardigheden'), stelt mensen in staat om onbekende, nieuwe verschijnselen te plaatsen, te begrijpen en te evalueren. Het leert geschiedenis te zien als een open vak, een 'discussie zonder eind'.

Volgens Dennis Shemilt (die jaren lang leiding gaf aan het *Britse School Council History Project*) zou een samenhangend raamwerk in het geschiedenisonderwijs moeten dienen als een steiger voor (verschillende) bouwwerken, niet als een kooi waaruit niet kan worden ontsnapt.¹¹ Het moet een uitgangspunt zijn waarop steeds wordt teruggekomen, waar alternatieven naast en tegenover gesteld kunnen worden.

Maarten Doorman wees in zijn inaugurele rede ook op deze functie van een canon (hij bedoelde eigenlijk 'referentiekader' maar gebruikte toch het andere woord), die geen absoluut conserverende of conservatieve rol zou moeten te spelen.¹² De steiger moet niet lijken op een betonnen bouwwerk dat het zicht op elke andere invalshoek verduistert. Hij moet mogelijkheden en aanknopingspunten bieden. Hij moet duidelijk maar ook open zijn. Het is de vraag of kennis van één eenduidige canon van onze 'eigen nationale geschiedenis', of die nu in een conservatief of een progressief jasje wordt gehuld, tot zo'n resultaat van geschiedenisonderwijs zou kunnen leiden.

Noten

- 1 J. Greven, *Leren en herinneren. Het Nederlandse slavernijverleden, kernleerplan 10-15 jarigen*. SLO, Enschede 2005.
- 2 A. Wilschut, D. van Straaten, M. van Riessen, *Geschiedenisdidactiek* (Bussum 2004). Zie in dit boek de theorie van Egan (3.3.4., pag. 86-91) en het hoofdstuk over verhalen (hoofdstuk 6).
- 3 Vincent Caretta, *Equiano the African. Biography of a Self-Made Man*. University of Georgia Press 1999 (later herdrukt). De argumentaties pro en contra de bewering dat Equiano in South Carolina geboren is staan ordelijk bijeen op <http://www.brycchancarey.com/equiano/nativity.htm>

- 4 Een mooi voorbeeld is de volgende reactie op de vraag van de Canoncommissie aan het publiek: *Peiling: hoe gedetailleerd moet de canon zijn?* 'Vastgelegd moet worden dat Nederland ontworsteld is uit de tirannie door de 80-jarige oorlog en door God gebracht is tot een toonaangevende natie met name op het gebied van de Gereformeerde leer, gedefinieerd met normen en waarden in de 3 belijdenisgeschriften, die vastgesteld zijn op de Dordtse Synode in 1618/19 n.l. de Nederlandse Geloofsbelijdenis (NGB of Belgische Confessie), de Heidelberger catechismus en de Dordtse Leerregels. Geschiedenisbeschrijving vanuit dat perspectief werd toen heel breed en ook nu nog door een groot gedeelte van de Nederlandse bevolking gedragen. Uit de geschiedenis van Nederland zijn vele details te noemen. En dan denk ik bijvoorbeeld aan De wonderen des Allerhoogsten door Abraham van den Velde en vele andere werken.' Zie www.canonvannederland.nl
- 5 *De stand van educatief Nederland*, januari 2005.
- 6 Opdrachtbrief van de minister van OC&W aan de canoncommissie-Van Oostrom, d.d. 26 mei 2005.
- 7 J.L. Granatstein, *Who Killed Canadian History?*, HarperCollins Publishers 1998.
- 8 C. Counsell, 'Historical knowledge and historical skills: a distracting dichotomy' in: J. Arthur, R. Phillips (eds.), *Issues in History Teaching*. London / New York 2000, p. 54-71, citaat p. 61.
- 9 P. Lee, 'Historical knowledge and the national curriculum' in: H. Bourdillon, (ed.), *Teaching History*, London/New York: Routledge/Open University, p. 41-48, citaat p. 42.
- 10 *De stand van educatief Nederland*, Onderwijsraad januari 2005, pag. 120.
- 11 D. Shemilt, 'The Caliph's Coin. The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching', in: P.N. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching & Learning History*, New York/Londen: New York University Press 2000, pag. 83-101, citaat p. 93.
- 12 Maarten Doorman, *Kiekertak en Klotterboeke. Gedachten over de canon*. Inaugurele rede, Amsterdam: Amsterdam University Press 2004.

De katernen havo en vwo van 2006

Van kind tot burger'

Er kan dit schooljaar een keuze worden gemaakt uit vier katernen van verschillende uitgevers.

Het zijn allemaal aantrekkelijke boekjes op het eerste gezicht, in veelkleurendruk en met aansprekende illustraties. Voor havo en vwo zijn dit jaar bij iedereen aparte katernen verschenen. Hieronder gaan Kleio-redacteuren in op de voors en tegens van ieder katern.

De Studiegidsen van ThiemeMeulenhoff vallen hier wat buiten, maar worden ook besproken.

Wolters Noordhoff

Geschiedeniswerkplaats
'Volksopvoeding via het onderwijs in Nederland (1780-1920)'

Auteurs: D. Verkuil, D. Verstraten en M.G. van Riessen. Onder redactie van M.G. van Riessen

De complete set bestaat uit:

Examenkatern vwo,
104 blz., € 20,50

Examenkatern havo,
98 blz., € 20,50

De internetsite:

www.werkplaats.wolters.nl

Toetsen en uitwerkingen op papier
€ 10,- (hiervoor bellen: 050-522 6451)

Uiterlijk en ordening

Op de omslag een schilderij van H.W. Linnig, *Interieur van een dorps-school*, met daarop een leerling die aan het einde van de dag afscheid neemt van een dodelijk vermoeide onderwijzer (hoe herkenbaar).

De opmaak is rustig; drie kolommen per bladzijde en op elke pagina een a

twee afbeeldingen. Deze zijn bijzonder kleurig en verlevendigen de tekst. De casussen en de teksten voor het oefenen van de vaardigheden hebben een steunkleur. Het katern voor vwo is iets langer dan dat voor havo maar de vormgeving is bijna hetzelfde.

Inhoud

Elk van beide katernen begint met een uitleg van de manier waarop de leerlingen met de tekst kunnen omgaan. Zelfs dat wordt met illustraties verduidelijkt. Daarna volgt een instapverhaal waarin de hoofdvraag is verweven. Bij havo is dat bijvoorbeeld een fragment uit *Dagen van honger en ellende* van Neel Doff: 'in een vochtig en vettig slop in Amsterdam bewoonden wij met zijn alleen een vertrek'.

De hoofdstukken volgen trouw de stofomschrijving. Drie van de vijf hoofdstukken worden gevolgd door een extra paragraaf, waarin de historiografische dimensie van het betreffende hoofdstuk een toelichting krijgt. De stof hiervoor staat niet in de stofomschrijving; docent en leer-



ling kunnen zelf bepalen wat zij ermee doen. Bovendien zijn er ook nog drie casussen opgenomen, die eveneens bedoeld zijn om te oefenen. Er is geen afsluitend hoofdstuk waarin nog eens wordt ingegaan op de hoofd- en deelvragen. Wel zijn er een tijdbalk ('zicht op de tijd') met een uitgebreide toelichting, een paragraaf met korte biografieën van de hoofdrolspelers, een begrippenlijst,

een proefexamen en tenslotte een lijst van relevante jaartallen.

Tekstopmaak

Dankzij de steunkleur zijn bronnen en leestekst goed van elkaar te onderscheiden. Elke paragraaf wordt gevolgd door een aantal oefeningen met de vaardigheden.

Tekst

De verplichte termen en begrippen zijn zwart afgedrukt in de tekst en worden achterin het boek nog eens letterlijk op een rijtje gezet. Dankzij een splitsing in een apart deel voor HAVO en VWO was het mogelijk het raadgebruik aan te passen aan de doelgroep. De tekstbronnen in de VWO-uitgave zijn langer. Voor beide katernen geldt dat de opgaven van een eenvoudiger niveau zijn dan over het algemeen op het examen wordt verwacht.

Vragen en opdrachten

Vragen en opdrachten zijn telkens geplaatst aan het einde van elk hoofdstuk; er is dus geen werkboek. De vragen zijn goed gedoseerd en gerubriceerd per te oefenen vaardigheid. Leerlingen weten dus precies wat zij aan het oefenen zijn. Vragen met behulp waarvan de leerlingen zelfstandig zouden kunnen doorwerken zijn niet aanwezig. Zij kunnen deze desgewenst downloaden van de site. Het katern is dus iets minder geschikt voor zelfstandige verwerking en bijgevolg zal de rol van de docent groter moeten zijn, wat m.i. bij een dergelijk onderwerp geen bezwaar is.

Algemene indruk

Goede en bijzonder prettig hanteerbare katernen. Aantrekkelijk uitgevoerd en niet te omvangrijk. Voor de minder zelfstandige leerling zal de rol van de leraar wel belangrijk zijn. Vraag blijft alleen waarom de prijs, vergeleken met vorig jaar, alweer zo sterk moest worden verhoogd.

Ger van der Drift

NijghVersluys

Van kind tot burger. Volksopvoeding in Nederland (1780-1920),
Auteurs: Leo Dalhuisen, Frans Steegh en Joop Walhain.

De set bestaat uit:

Examenkatern havo (80 blz.) en Examenkatern vwo (88 blz.), met een bijbehorende cd-rom voor havo en een voor vwo (voor de cd-rom moet een kaartje opgestuurd worden (gratis) – de leraar krijgt vervolgens een stapeltje om uit te delen).

Er is een docentenhandleiding.

Prijs per katern € 22,75.

Uiterlijk en ordening

Aantrekkelijke voorkant: op de voorgrond een dorpschool van Jan Steen, daarachter en in kadertjes eromheen afbeeldingen en tekeningen van personen en voorwerpen gerelateerd aan het onderwerp. Tekst in twee kolommen. Op iedere bladzijde een illustratie, die goed aansluit bij de tekst, in kleur of zwart-wit, afhankelijk van het origineel. Goed herkenbare bijschriften verduidelijken het afgebeelde; niet van alle illustraties is maker, titel en jaartal vermeld.

Aanvullingen op of verduidelijkingen van de stofomschrijving (bijvoorbeeld over Potgieter en Jan Salie, over Jan Ligthart en over orde houden in de achttiende eeuw) staan in een andere kleur in een kader naast de leertekst. Daardoor is steeds duidelijk wat leertekst, bronnen en aanvullingen zijn.

Achter ieder hoofdstuk staan vaardigheidsoefeningen met bronnen, achter in het katern nog meer oefeningen en meer dan honderd tekstvragen (basisvragen).

Inhoud

Het katern heeft een inleiding voor de leerlingen waarin verteld wordt hoe ze ermee kunnen werken, voor de docent lijkt geen rol weggelegd. De stof is onderverdeeld in vier hoofdstukken; twee behandelen Nederland en opvoeding en onderwijs tot 1848, twee hoofdstukken doen dat voor de periode erna. De vraagstelling van de stofomschrijving ontbreekt in inleiding en



tekst. Er is geen afsluitend hoofdstuk waarin samenvattend wordt ingegaan op de hoofdvragen van stofomschrijving.

Achter in het katern een chronologisch overzicht, een lijst van personen en begrippen (al dan niet in de stofomschrijving opgenomen, maar wel duidelijk aangegeven als wel het geval is) en een overzicht van de structuurbegrippen en de eruit afgeleide vaardigheden.

Tekst

Verplichte termen en begrippen zijn duidelijk aangegeven. De tekst lijkt voor de doelgroep geschikt (in het havo en vwo-katern staat wel dezelfde tekst), hoewel de docent met name voor de havo-leerlingen zal moeten helpen de leerstof te ordenen.

In de leertekst wordt een enkele keer commentaar geleverd op de stofomschrijving. Soms lijkt dat wat muggezifterig.

In bijschriften bij illustraties wordt leerling een enkele keer uitgedaagd zijn mening te geven.

Van actualisering van de vraag naar de rol van het onderwijs in de samenleving en de denkbeelden daarover in de samenleving en de politiek, is nauwelijks sprake. Wel wordt in een opdracht gevraagd naar een standpunt over het 'nieuwe leren' van Jan Ligthart.

Werken met het katern

In de inleiding lijkt het erop dat de auteurs ervan uit gaan dat leerlingen alleen met het katern aan de slag

gaan. Toch zal de havo-leerling ondersteuning en de vwo-leerling uitdaging van de docent goed kunnen gebruiken. Ook bij het maken van de opdrachten.

Er is geen werkboek; opdrachten e.d. staan in het katern en op de CD-rom (bij de bespreking nog niet beschikbaar). Dat is praktisch. Het aantal opdrachten lijkt genoeg voor het beperkte aantal lessen dat voor het examenonderwerp beschikbaar is.

Indruk

De algemene indruk is positief. Aardige tekst met geschikt materiaal en het boekje ziet er goed uit. Een enkele slordigheid. *Paardenkracht en mensenmacht* uit 1961 is natuurlijk niet meer het standaardwerk over de industrialisatie van Nederland en niet de AVRO maar de NCRV is de oudste omroep van Nederland. Sommige bronnen lijken te moeilijk voor de leerlingen om alleen mee te werken en soms heeft de tekst wat toelichting nodig. Daar is de docent dan voor. Kortom: een geschikte methode.

Hans Pols

ThiemeMeulenhoff

De Studiegids havo/vwo, Van kind tot burger. Volksopvoeding via het onderwijs in Nederland (1780-1920), Auteurs: Margreet van Muylwijk en André van Voorst.

Het katern heeft 112 blz.; er zijn aparte opdrachtenpagina's voor havo en vwo, de leerlingen-cdrom erbij bevat oefentoetsen, een proefexamen en de tekst van de stofomschrijving. Daarnaast ook een interactieve tijdbalk, een oefening in het herkennen van belangrijke politici uit de negentiende eeuw en ander oefenmateriaal.

Prijs is € 22,40. De Studiegids wordt veelal samen met de Examenbundel aangeboden voor € 29,50. De bijbehorende docenten cd-rom kost € 24,50.

Uiterlijk en ordening

De Studiegids heeft een aantrekkelijke omslag met een afbeelding van basisschoolleerlingen uit de negen-

tiende eeuw die kattenkwaad uithalen.

Ieder hoofdstuk begint met een opening in knalroze, een citaat in blauw van een bekende historisch figuur en een deelvraag in oranje. Alles bij elkaar een bont geheel, maar waarschijnlijk wel aantrekkelijk voor de leerling.

De tekst is in twee kolommen over de pagina's verdeeld, wat uitnodigt tot lezen. De leestekst staat in een lichtblauw rasterje.

De tekstbronnen staan door de tekst heen in een blauw lettertje en vallen – door het lichtblauwe raster – niet erg op. Hier was een felgekleurd lettertje wel op zijn plaats geweest!

De beeldbronnen zijn in de lopende tekst opgenomen en zien er aantrekkelijk uit. Soms is een afbeelding aan de kleine kant, zoals die van 'rellen in Rotterdam' in 1784.

In opvallende groene rasters staan wetenswaardigheden en anekdotes over het behandelde onderwerp. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een overzicht – in een ander blauw kader – van wat je moet kennen en kunnen.

Daarna volgen de opdrachten voor havo en vwo. Bij de opdrachten staan de vaardigheden vermeld die geoefend worden.

Al met al ziet het katern er uitnodigend uit.

Het is jammer dat de kantlijnen zo smal zijn, waardoor het geheel toch wat rommelig overkomt.

Inhoud

In de inleiding worden de drie(havo) of vier(vwo) hoofdvragen uit de examenstof genoemd, maar de vertaling naar de inhoud van het katern wordt niet gemaakt.

Ieder hoofdstuk van het katern opent met een deelvraag, een afgeleide van de hoofdvragen uit de examenstof. Aan het einde van het hoofdstuk maakt de leerling zelf een samenvatting en geeft zo antwoord op de deelvraag. Een overzichtje van alle deelvragen in de inleiding was wel zo handig geweest.

Nu moet de leerling zelf een lijstje maken om inzicht in de verbanden tussen de hoofdvragen uit de examenstof en de deelvragen van het katern te krijgen.

Het onderwerp 'Van kind tot burger' wordt chronologisch in een breed perspectief van politieke en sociale gebeurtenissen aangeboden. De inhoud van de examenstof wordt hierbij grotendeels gevolgd. De hoofdstukken gaan over de Verlichting, natievorming, de schoolwet van 1806, burgerschap e.a. na 1848, Nederland rond 1870 en het begin van de twintigste eeuw.

In de afsluiting wordt de relatie tussen de onderwijskundige ontwikkelingen naar het heden gelegd. Belangrijke begrippen worden in de tekst in vet aangegeven. Achterin is een begrippenlijst opgenomen en een lijst met gebeurtenissen in chronologische volgorde.



Tekst

De verschillen in de leestekst tussen havo en vwo zijn zeer gering. Een stukje over de ideeën van Rousseau is het enige dat door havo mag worden overgeslagen. In de opdrachten aan het einde van de hoofdstukken zit wel duidelijk onderscheid. De vraagstelling is voor havo vaak met wat meer tussenstapjes en met gebruik van eenvoudiger bronnen. In de tekstbronnen staat soms in hele kleine lettertjes of de stof specifiek voor havo of vwo is bestemd. In de opdrachten wordt overzichtelijk vermeld welke historische vaardigheden getraind worden.

De stofomschrijving is redelijk terug te vinden in de tekst. De beantwoording van de hoofdvragen moet mondjesmaat uit verschillende

hoofdstukken gehaald worden. Door het kiezen van een chronologische aanpak kan dat ook niet anders. De beantwoording van de extra hoofdvraag voor het vwo: 'Hebben onderwijspolitiek en onderwijspraktijk de politieke, sociaal-economische en cultureel-mentale tegenstellingen in de samenleving verminderd of zijn deze hierdoor juist instandgehouden of zelfs bevorderd?' lijkt maar summier aan bod te komen. Hierover zou je juist af en toe in de tekst een apart stukje voor vwo verwachten.

Het taalgebruik is moeilijk. Vaak wordt de betekenis van een woord in de tekst omschreven om dit wat op te vangen, maar lang niet altijd. Wat te denken van de volgende zin: 'Nu hetzelfde beleid voeren ten opzichte van de katholieken, zou de geest van de opstand bezoedelen.' Havo kan met dergelijke zinnen echt niet uit de voeten.

Vragen en opdrachten

Achter ieder hoofdstuk staan gemiddeld 15 opdrachten voor havo en 15 voor vwo. Om de opdrachten in het boek en het antwoord op de deelvraag na te kunnen kijken is de hulp van de docent of een antwoordenboek nodig. Met de oefenvragen bij de hoofdstukken op de cd-rom kan de leerling wel zelfstandig aan de slag. Hij krijgt ook feedback. Soms wel met complicaties. Als de leerling bijvoorbeeld als antwoord 'Orangisten' in plaats van het gewenste antwoord 'prinsgezinden' geeft, wordt het fout gerekend. De leerling kan vervolgens aan de antwoorden die getoond worden zien dat zijn/haar antwoord eigenlijk wel goed is, maar voor de zwakkere leerling schept dit toch onzekerheid. Soms maak je vijf onderdelen van een vraag, maar krijg je maar bij 3 onderdelen het juiste antwoord. Het antwoord op een vraag moet eerst worden nagekeken voordat je kunt doorgaan. Daarbij verspringt het scherm telkens naar boven, waarbij je dan iedere keer weer terug moet scrollen. Nogal onhandig!

Extra is dat er bij de vragen ook geluidsfragmenten als bron zijn opgenomen, die je daarnaast ook

kunt lezen. Als dit systematisch zou gebeuren zouden dyslectische leerlingen hier veel baat bij hebben.

Bij de oefenvragen op de cd-rom is het onderscheid tussen havo en vwo vervallen.

Bij de proefexamens op de cd-rom worden de antwoorden niet gegeven. Daar moet de docent weer ingeschakeld worden.

Heel aardig is de *interactieve tijdbalk*, waarbij de leerling allerlei visuele bronnen in de juiste volgorde moet zetten.

Naast het bovengenoemde bevat de cd-rom nog meer oefenstof.

Persoonlijke indruk

Resumerend krijgt de vwo-leerling aan bronnen, informatie en opdrachten dermate veel materiaal over het examenonderwerp aangeboden dat, als je de stof serieus bestudeert en de oefeningen maakt, je behoorlijk beslagen ten ijs komt. Het zelf oefenen met de cd-rom is daarbij wel noodzakelijk. Daarnaast is begeleiding van de docent nodig voor de vertaling en de beantwoording van de hoofdvragen en het geven van uitleg.

Voor havo vind ik het taalgebruik in het katern aan de moeilijke kant. In de tekst zou het onderscheid tussen havo en vwo veel duidelijker moeten zijn.

Bij de cd-rom is het jammer dat er wat foutjes in geslopen zijn en het programma bij de oefenopgaven niet optimaal werkt. De interactieve elementen zoals de feedback, de geluidsfragmenten en de tijdbalk geven de cd-rom wel een belangrijke meerwaarde.

Joke Noordstrand

Malmberg

MeMo Van kind tot burger - Geschiedenis voor het examen.

Auteurs: Wilbert Ebskamp, Pia Fruytier, Martien van Gastel, Paul van Houdt, Anjo Roos; eindredactie Martien van Gastel en Paul van Houdt.

De methode bestaat uit een basiskatern havo/vwo, 60 blz., € 16,90, een werkboek havo en een werkboek vwo, beide 51 blz., € 7,20, en de site www.memoce.nl met oefentoetsen, opdrachten en aanvullende bronnen.

Voor docenten is er een docenten-cd-rom met alle antwoorden op de vragen, opdrachten en toetsen en docenteninformatie over het onderwerp, € 39,20.

Uiterlijk en ordening

Het basiskatern ziet er goed uit, rijk geïllustreerd met aantrekkelijke zaken uit de tijd zelf – informatief en de leerling krijgt wat oog voor wat toen de manier van uitdrukken was. Steunkleuren zijn ingezet om de soorten tekst aan te geven: onderschrift, bron, lees/leertekst. Als begin een intro van twee bladzijden, de eerste schooldag, bronnen met onderschrift en een opdracht erbij in het werkboek.

Inhoud

De zeven hoofdstukken zijn chronologisch en volgen de stofomschrijving. Ze beginnen met de deelvragen uit de stofomschrijving die erin aan



bod komen. Zo nu en dan afwisseling door een 'dossier', in totaal drie, met een onderzoeksvraag en bronnen rond een bepaald onderwerp. Het katern sluit af met een samenvatting en begrippenlijst. Er is een stevige koppeling met het werkboek: eigenlijk moet de leerling daarmee beginnen, en doen wat er wordt voorgesteld.

Tekst

Deze is in het basiskatern voor havo en vwo hetzelfde, alleen de termen die uitsluitend voor vwo zijn, worden anders aangegeven. De tekst van de werkboeken is (uiteraard) wel verschillend.

Lezen valt niet mee. In een compacte vorm wordt heel wat informatie gegeven. Er lijkt ook wat te zijn gestrept: bepaalde mooie volzinnen bleven staan, maar zweven nu wat in de ruimte. Als docent ga je dan al snel zelf de tekst toelichten. Maar de methode voorziet in een zelf werken-de leerling. Of dat helemaal goed loopt, is toch de vraag. En moeten ze dat dan allemaal weten? Lees daarover de opmerking van de Cevo in Kleio 7!

Werken met het katern

Vanuit het werkboek wordt gestuurd. De leerlingen maken eerst verkenningvragen waarbij ze de tekst uit het basiskatern lezen en vervolgens overgaan tot analyse en reflectie met behulp van bronnen. De bijbehorende website geeft nog meer vragen en opdrachten, oefen-toetsen en uittreksels van de stof in schema's.

De dossiers zijn er om speciaal vaardigheden te oefenen, inspelend op het CE. De 'Slotsom' in het werkboek leidt tot het beantwoorden van de hoofdvragen van het CE onderwerp, maar gaat niet in op de relevantie voor het heden.

De opdrachten zijn pittig, ook die voor havo. Leerlingen moeten ze niet afraffelen. Opvallend is dat waar de havo-leerling iets moet, de vwo-er ervoor kan kiezen. Maar ook die vwo-er zou er goed aan doen gewoon bij het begin te beginnen.

Indruk

Een moeilijk katern. Lastige en compacte tekst waar veel in staat om

overheen te lezen. Vragen waar je goed je hoofd bij moet houden. Een leerling moet hier echt voor gaan zitten. Aan de docent de taak om dit toegankelijker te maken door wat uitleg, een verhaal, toelichting op een van de schema's en wat lijnen trekken naar het heden.

Een voordeel daarbij is de uitgebreide docentencd-rom, met een 'docentenboek' met gevarieerde informatie over en bij het onderwerp, compendia (uittreksels in schema), toetsen, proefexamen en alle antwoorden.

Tineke Bogaerts

ThiemeMeulenhoff

Geschiedenis Examenbundel 2005-2006 2^e fase. Dekolonisatie en Koude Oorlog in Vietnam/Van kind tot burger: volksopvoeding in Nederland (1780-1901)

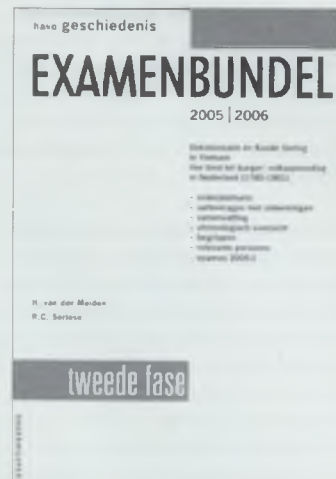
Bundel voor vwo, 186 blz., € 12,90
Bundel voor havo, 168 blz., € 12,90
Website: www.examenbundel.nl

In het rijtje van eindexamenkaternen hoort de *Examenbundel* niet thuis, omdat er geen eindexamenstof is opgenomen. De bundel richt zich vooral op de toetsing ervan ter voorbereiding van het CE. De *Examenbundel* biedt de eindexamenleerlingen aanvullend oefenmateriaal in de vorm van extra toetsvragen, die naast een examenkatern gebruikt kunnen worden.

Wat heeft de Examenbundel te bieden?

Veel bekende informatie die docenten in de loop der jaren aan hun leerlingen hebben overgebracht, is hier handig bij elkaar geplaatst. Ook allerlei zakelijke informatie over het eindexamen, waardoor leerlingen niet verrast worden op de dag zelf. Een informatief stuk over historische vaardigheden en met name het beoordelen en gebruiken van bronnen (nuttig ook vanwege de onvermijdelijke CE vragen over betrouwbaarheid en representativiteit van bronnen).

Een kort stukje met vraagformuleringen die op het CE gebruikt worden en een aantal algemene historische begrippen.



Het centrale deel van de Examenbundel gaat natuurlijk om de oefenvragen en de uitwerkingen; afhankelijk van onderwerp en de beoogde leerlingen, havo of vwo, zijn dat er tussen de 50 en 70.

Nieuw en origineel is de oriëntatietoets, waarbij leerlingen een persoonlijk studieadvies krijgen als ze hun antwoorden invoeren op de Examenbundelwebsite.

Een schematisch overzicht laat zien welke vragen je kunt maken per hoofdstuk van de stofomschrijving. Je kunt dus per hoofdstuk aan de slag met de oefenvragen en uitwerkingen.

De kwaliteit van de opgaven, opge-maakt in examenstijl, van vooral het Vietnam onderwerp is wisselend. Naar mijn smaak zijn er te veel simpele kennisvragen van het niveau 'Wat is de betekenis van de term...', 'Noem twee voorbeelden...'. Ook de vragen die gekoppeld zijn aan bronnen zijn meer dan eens aan de eenvoudige kant. Na een bron over Johnson's 'Grootse Maatschappij' volgt de vraag: 'Onder welke naam stond Johnsons programma in de VS bekend?' Na drie vragen over de val van Diem volgt er nog een volstrekt overbodige vierde: 'Hoe is het uiteindelijk afgelopen met Diem en zijn regering?' Dit soort vragen is misschien nog wel bruikbaar om de basisleerstof te leren, maar zet natuurlijk te weinig zoden aan de dijk op examenniveau. Bij de vragen van het examenonderwerp volksopvoeding is het algemene

niveau hoger en de kwaliteit beter. *Beredeneer... Leg uit met behulp van twee elementen uit de bron... Toon aan...*

Jammer dat er geen stelopdracht is opgenomen, toch een belangrijk examenonderdeel.

Teleurstellend is het gegeven dat er nauwelijks onderscheid gemaakt wordt tussen havo en vwo. Verreweg de meeste vragen zijn identiek en de uitgebreidere vwo stof komt slechts ten dele aan de orde. Deze gemakzucht komt de *Examenbundel* niet ten goede. Vietnam is gemiddeld genomen op havo-niveau, terwijl volksoepvoeding meer op vwo-niveau zit.

Verder is er een chronologische lijst, een begrippenlijst en een lijst met relevante personen. Nuttig, maar ook aanwezig in elk examenkatern. Daarnaast is het eindexamen van Tijdvak 1 opgenomen, maar zonder uitwerkingen. Die zijn wel ergens op het internet te vinden, maar niet in de bundel zelf.

Goed bruikbaar is de uitgebreide en gestructureerde samenvatting van de examenonderwerpen, een duidelijk pluspunt van deze uitgave.

Hoewel de meeste leerlingen prima eindexamenresultaten behalen zonder het gebruik van de *Examenbundel*, is het een aanvullend middel waarmee onzekere leerlingen zich middels extra oefenopgaven, de samenvatting en de algemene aanwijzingen beter kunnen voorbereiden op het CE. De bruikbaarheid van de *Examenbundel* kan verder verhoogd worden indien de samenstellers het niveau van de vragen opkrikken en de verschillen tussen havo en vwo, zowel qua inhoud als qua niveau, duidelijker tot zijn recht laten komen.

Huib Oattes



www.nationaalarchief.nl

Nationaal Archief presenteert nieuwe website

CEES JAN VAN GOLEN

'Ik nam hem ernstig onder handen, én over het mishandelen van Schuylenburgch, én nogmaals over zijn gemeene uitdrukkingen. Bij beide die zaken maakte hij zich wederom aan liegen schuldig. Ik had hem namelijk toevallig denzelfden ochtend van den 30^e, na de kerk, onder het oog gebracht dat hij verkeerd deed een afkeer van een zijn kameraden te hebben...'

Tot zo ver de notities van Jhr. E.A.O. de Casembroot in zijn dagboek op 31 maart.

Met 'hem' en 'hij' doelt gouverneur De Casembroot op zijn pupil Willem – koosnaam Wiwill – de oudste zoon van koning Willem III. Zo te lezen heeft Wiwill zijn handen laten wapperen en is hij weer eens onaangenaam geweest tegen zijn

medeleerlingen. En dat nog wel op Noorthey, dé kostschool voor de elite. Wanneer we De Casembroot mogen geloven is prins Willem allesbehalve een modelleerling. Dit in tegenstelling tot Petrus de Raadt, directeur van Noorthey, die aanmerkelijk positiever over de jonge troonopvolger schrijft en in die zin ook ieder kwartaal rapporteert aan Zijne Majesteit. Mogelijk wegen er in de beoordeling van De Raadt economische motie-

**Cees Jan van Goien is
beleidsmedewerker Educatie
Nationaal Archief.**

ven mee. Een hard oordeel vellen over je meest prestigieuze leerling is niet iedere directeur gegeven. De schoorsteen moet blijven roken, nietwaar?

Volgen we elders de levensloop van Wiwill, diens zelfverkozen ballingschap in Parijs en zijn vroegtijdige dood onder vreemde omstandigheden – de hem door de Franse boulevardpers verleende bijnaam van ‘le Prince de Citron’ is al een vingerwijzing – dan zijn de waarnemingen van de gouverneur vermoedelijk meer op de realiteit gestoeld dan die van de directeur.

Dit fragment uit een van de bronnen schetst de verre van vlekkeloos verlopen schoolloopbaan van de toenmalige Prins van Oranje en maakt onderdeel uit van de nieuwe website.

De website ‘Van kind tot burger’

Wederom heeft het Nationaal Archief een site gemaakt voor het eindexamen geschiedenis en ditmaal, voor de examens in 2006 en 2007, één met zo’n 120 bronnen. Onderwerp: ‘Van kind tot burger, opvoeding via het onderwijs in Nederland, 1780-1920’.

Deden eerdere websites, met ‘buitenlandse’ onderwerpen als Lancashire en Vietnam, een aanspraak op de creativiteit om relevant Nederlands materiaal te vinden, met de ‘lange’ negentiende eeuw én onderwijs en opvoeding als rode draad komt zo ongeveer de helft van de collectie van het Nationaal Archief wel in aanmerking. Een kilometer of 50!

Nu laat overheidsarchief in zijn algemeenheid niet het meest tot de verbeelding sprekende materiaal zien en dat uit de negentiende eeuw vormt daarop geen uitzondering: wet- en regelgeving, beleid en uitvoering etcetera.

Particuliere archieven daarentegen uit deze periode bieden een verrassend reservoir aan aanvullende bronnen. Het privé materiaal van politieke voormannen als een Thorbecke, een Groen van Prinsterer en een De Savornin Lohman completeert het beeld dat oprijst uit officiële bescheiden als de Handelingen van de



Staten-Generaal, de wetsteksten en de Staatsbladen.

Een bijzondere vondst is het archief van de liberale politicus W.H. de Beaufort, die niet alleen zijn eigen verkiezingsmateriaal bewaarde maar ook dat van zijn politieke tegenstanders. Een toevalstreffer is ook de ooit afgevoerde handbibliotheek van het voormalige Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. Op enig moment beland in het depot van de bibliotheek van het Nationaal Archief, vermoedelijk in het kielzog van de officiële bescheiden van het departement. Een boekrijk vol met brochures over onder andere de Schoolstrijd en tal van boeken over uitleg, regelgeving en jurisprudentie over allerlei onderwijszaken.

Thema's

De nieuwe site is volgens hetzelfde format opgezet als de eerdere sites ‘Katoen in Twente’ en ‘Dekolonisatie en Koude Oorlog in Vietnam’. Zo kent de nieuwe site eveneens vier onderdelen.

Allereerst de rubriek ‘Thema's’, waarin wij een aantal bronnen tonen geclusterd rond één onderwerp. Het eerste thema, de educatieve carrière van de kroonprins, noemde ik al. Het tweede thema laat het Petitionnement van 1878 zien, waarin zo’n 400.000 Nederlanders van christelijke huize zich tot de Koning wendden om hun eigen ‘School met den Bijbel’ te mogen stichten. Het derde thema tenslotte bevat de persoonlijke herinneringen van de hoogbejaarde dochter van een idealistische hoofdonderwijzer in Putten. Begin twintigste eeuw heeft haar vader zich

sterk gemaakt voor het tekenonderwijs. En passant geeft de dochter een aardig inkijkje in sociale omstandigheden op de Veluwe.

Hoofdstukken

De website kent drie inhoudelijke hoofdstukken, gegroepeerd rond de respectievelijke onderwijswetten van 1806, 1857 en 1920. Elk hoofdstuk is weer in drieën onderverdeeld, waarbij de bronnen conform de stofomschrijving worden gepresenteerd vanuit een politieke, een economisch-sociale en een cultureel-mentale invalshoek.

De intensieve gebruiker van de site zal het opvallen dat de scheidslijnen tussen deze invalshoeken allerminst scherp zijn. Een dergelijke optiek immers is bij de archiefvormer in het verleden nooit een uitgangspunt geweest.

Lessuggesties

De website ‘Van kind tot burger’ komt het meest tot zijn recht wanneer de leerlingen zich de examensstof hebben eigen gemaakt. Navigeren door de site gaat heel makkelijk. Docenten en leerlingen kunnen bronnen vanuit de verschillende invalshoeken binnen één tijdvak bekijken. Maar ook is het mogelijk de bronnen vanuit één invalshoek diachronisch te raadplegen.

Bij een aantal bronnen hebben we een bevraging toegepast, in diverse vormen. Op deze wijze kunnen leerlingen zich zelfstandig voorbereiden op het eindexamen. Suggesties voor antwoorden zijn te vinden onder de rubriek ‘Docentenhandleiding’.

Docenten kunnen bronnen downloaden, printen en ze afzonderlijk laten bestuderen. Daarnaast kunnen zij met behulp van een beamer of ander medium de bron in de klas projecteren, waarna klassikale instructie of een klassengesprek kan volgen.

Tot slot blijven de afzonderlijke bronnen, ook na het verstrijken van de termijn van dit examenonderwerp, bruikbaar in het overige curriculum van HAVO en VWO.

Over evenwichtskunst op de lerarenopleiding te Rotterdam

In het laatste nummer van *Kleio* (7/2005) stond een stuk van Cees Bol en Hans Pols over de tweedegraads lerarenopleidingen. De schrijvers gingen hoofdzakelijk in op de situatie in Utrecht en uitten bedenkingen bij het competentiegericht opleiden. Daarnaast werden vier studenten van de Rotterdamse lerarenopleiding geïnterviewd. De stevige kritiek van deze Rotterdamse studenten werd opgenomen zonder dat de context van de opleiding werd geschetst. Verder werd uit het stuk onvoldoende duidelijk dat het om een uitzonderlijke groep studenten ging: *de eerste lichting* van een 'dual' samenwerkingsproject tussen de Hogeschool Rotterdam en de scholengemeenschap Penta die met de nodige startproblemen geconfronteerd was. Vandaar dit weerwoord.

Het onderwijs is een trendgevoelige sector. Wie zo rond de laatste millenniumwisseling een goede boom over vaardigheden en competenties wilde opzetten, kreeg veel applaus. De wereld zag er overzichtelijk uit. De voorstanders van competentiegericht leren gingen door voor progressief en zij die hun bedenkingen hadden, kregen een conservatief etiket opgeplakt. Anno 2005 zijn vaardigheden of competenties minder in trek. Staatssecretaris Rutte verklaarde in april dat het HBO te veel dreigde 'door te kantelen' richting competenties.¹ De instelling van een canoncommissie in september was een aanwijzing dat er eens wat meer over de inhoud van het onderwijs gepraat moest worden. In november volgde de uitspraak van minister Van der Hoeven dat er in de tweede fase het een en ander was misgegaan door te veel versnippering in de vakken en te weinig aandacht voor kennisinhouden ('De slinger is te ver doorgeslagen').² Nog warm van de printer ligt op mijn bureau het rapport *Leraren opleiden in de school* van de Onderwijsraad (november 2005).³ In antwoord op een zorgelijke vraag van de Tweede Kamer adviseert de Onderwijsraad dat minimaal vijftig procent

van het opleidingsprogramma van PABO's en tweedegraads lerarenopleidingen zou moeten worden gereserveerd voor vakinhoud. Het rapport onderbouwt dit met wat cijfers. Uit een beperkt onderzoek van studiegidsen blijkt dat het vakinhoudelijke deel van de tweedegraads lerarenopleidingen landelijk is afgenomen van gemiddeld 78 procent in de jaren 1980/1981 via 60 procent in 1993/1994 naar 38 procent in 2004/2005.⁴

Terecht wijzen onze studenten erop dat het vakinhoudelijk deel ernstig onder druk staat. In Rotterdam geldt dat vooral voor de laatste twee jaar van de opleiding. Het is te hopen dat het advies van de Onderwijsraad om dit percentage substantieel op te krikken serieus wordt genomen door de Haagse beleidsmakers en de machtige directies van de hogescholen. Daar zouden veel docenten en studenten blij van worden.

Tot zover zijn we het eens met de kritiek op de lerarenopleiding. Maar het artikel van Cees Bol en Hans Pols wekt de indruk, dat de lerarenopleiders leuk competentiegericht aan het fröbelen zijn en verder eigenlijk nauwelijks vakinhoudelijke bagage aan hun studenten meegeven. Ons antwoord daarop is dat we, binnen de gegeven kaders, een balans hebben weten te vinden tussen competentiegericht en vakinhoudelijke aspecten van de opleiding.

Competenties en vakinhoud

Bij het zoeken naar die balans hebben we in Rotterdam onder andere inspiratie opgedaan bij een artikel van de Amsterdamse vakdidacticus Arie Wilschut. Kort samengevat stelde hij dat bij competenties gedacht wordt aan redzaamheid in concrete beroepssituaties waarbij theorie 'met een kleine t' toereikend is. Dit type kennis doet het op hoger beroepsopleidingen goed omdat het situatie- en persoonsgebonden is. Wilschut betoogt nu dat de lerarenopleidingen in één opzicht afwijken van veel andere HBO-opleidingen. Studenten worden hier geschoold om 'de theorie met een grote T' over te dragen op leerlingen. De geschiedenisleraar moet goed op de hoogte zijn van de achtergronden van zijn schoolvak. Deze kennis is gekoppeld aan de stand van onderzoek in zijn vakgebied, heeft over het algemeen een redelijk lange houdbaarheidsdatum en is – als het goed is – niet persoons- of situatiegebonden.

Geschiedenis is, naar het bekende woord van de historicus Pieter Geyl, 'een discussie zonder eind', maar over veel kwesties die *in het schoolvak* worden behandeld, is toch een redelijke mate van consensus. Deze kennis van het schoolvak vergt een andere manier van leren dan de meer praktische, competentiegericht kanten van het leraarschap. De student moet immers meer gefocust zijn op *het geheel* van het schoolvak en moet een kennisrepertoire beschikken waaruit hij/zij kan kiezen.⁵

Nu zou je hieruit kunnen concluderen dat de bekende aanpak van stevig stampwerk, hoor- en werkcolleges, schriftelijke en mondelinge tentamens zich het beste leent voor het verkrijgen deze 'schoolvakbekwaamheid'.

Frans Groot is docent geschiedenis aan de Hogeschool Rotterdam.

Dat is ook in Rotterdam een belangrijke rode draad in de opleiding, maar daarnaast hebben we het studieprogramma vernieuwd, omdat de stages een grotere omvang hebben gekregen en de studenten veel meer praktische vragen hebben. Vaak ontdekken studenten tijdens de stage dat de theoretische kennis erg ver is weggezaakt of moeilijk te vertalen is naar het niveau van de leerlingen. Hier volgen drie voorbeelden van dergelijke veranderingen.

De praktijk

Van het basisonderwijs tot en met de tweede fase bevindt het schoolvak geschiedenis zich nu in een overgangsfase van een betrekkelijk eclectische en thematische opbouw naar een meer chronologische structuur, met vooral onder invloed van het rapport van de commissie-De Rooy (2001). In de lerarenopleiding wordt daarom de laatste jaren ook meer tijd en aandacht besteed aan het opbouwen van oriëntatiekennis.

Hoe krijgen we studenten zover dat ze actief werken aan het systematisch opbouwen van oriëntatiekennis? Meest voor de hand liggend is dat we tijdvakcursussen goed op elkaar laten aansluiten en momenten van herhaling inbouwen.

Daarnaast hanteren wij sinds enkele jaren een landelijk ontwikkelde digitale voortgangstoets. De studenten krijgen een telkens wisselende selectie voorgeschooteld uit een groot bestand van 1500 vragen betreffende de gehele geschiedenis. Deze toets wordt jaarlijks herhaald en de studenten moeten telkens een hoger percentage scoren. Het uiteindelijke doel is dat studenten over een substantiële hoeveelheid *parate* kennis beschikken.

Overigens, de opmerking van één van de geïnterviewde Rotterdamse studenten dat de toetsen bij ons in het algemeen te makkelijk zijn, spoot niet met de werkelijkheid. Wij hebben op dit moment helaas een uitvalpercentage in de prope-
deuse van zo'n vijftig procent. Dat is mede het gevolg van de lage scores bij toetsen en de problemen die studenten hebben met het bestuderen van meer omvangrijke en complexe

studieboeken dan ze op de havo gewend waren.

Ten tweede worden in de vak- en vakdidactiek cursussen vormen van toetsing opgenomen die aansluiten bij de praktijksituaties waarmee studenten in aanraking komen. Ons uitgangspunt is dat studenten zich ontwikkelen tot een deskundige in hun schoolvak. Eenmaal afgestudeerd moeten zij hun kennis van recente ontwikkelingen in het vak op peil kunnen houden.

Een voorbeeld van een cursus waarbij de verbinding wordt gelegd tussen vak, vakdidactiek en de praktijk is het afstudeerproject. Bij dit project verdiepen de studenten zich in een actuele kwestie die in het schoolvak speelt. Via een literatuuronderzoek brengen zij de stand van de discussie over dit onderwerp in kaart en vervolgens gaan zij na hoe het in het geschiedenisonderwijs behandeld wordt, bijvoorbeeld via onderzoek van schoolmethodes, internetsites en didactische katernen of via interviews met leraren en leerlingen. In het laatste jaar zijn bijvoorbeeld projecten over de Nederlandse slavenhandel, over de canondiscussie en over secularisatietendensen afgerond. De studenten doen verslag van hun onderzoek middels een scriptie én een presentatie (tevens verdediging) voor medestudenten, leraren, familieleden en geschiedenisdocenten van de Hogeschool. Op deze manier laten zij zien dat ze een aantal belangrijke kwaliteiten beheersen die zij als geschiedenisleraar nodig hebben.

De afgestudeerden van vorig jaar ervoeren dit project als een extra belasting omdat zij daarnaast ook een 'eindassessment' (een les die beoordeeld wordt op de stageschool) moesten afleggen waarbij de meer algemene pedagogische en didactische kwaliteiten getoetst werden. Niettemin vonden zij het een leerzame en bevredigende manier om de opleiding af te sluiten.

Een derde voorbeeld van een aanpassing in het studieprogramma is het toenemend belang van vakdidactiek in de opleiding. Omdat de studenten meer stage lopen, hebben zij ook meer vragen op dit punt. Het gevaar

van de grote omvang van de stages is dat de praktijk van alledag de studie volledig gaat beheersen. Studenten krijgen hier advies en hulp, maar er worden ook eisen gesteld. Ze leren afstand te nemen van de praktijk en te analyseren hoe leerlingen hun vak leren én welke lesaankpak het beste werkt. Via de vakdidactiek moet ook de kwaliteit van de lesvoorbereiding en -uitvoering geborgd worden. Sommige studenten ervaren dit als 'extra werk' en 'rompslomp'. Maar vakdidactiek is een van de belangrijkste vakken van de lerarenopleiding.

Tot besluit

Vrijwel overal in het onderwijs zien we een beweging op zoek naar evenwicht tussen vaardigheden en inhoud. De lerarenopleidingen zitten hier ook middenin en zouden kunnen profiteren van het advies van de Onderwijsraad. Een versterking van het vakelement, zeker in de bovenbouw van de opleiding, zou zeker welkom zijn. Binnen de gegeven kaders werken we in Rotterdam nu met een mix van 'oude elementen' (hoorcolleges, werkcolleges, schriftelijke toetsen) en 'nieuwe' (digitale voortgangstoetsen, dossiers, portfolio's, projecten). Wij willen dat niet ideologisch benaderen, maar zoveel mogelijk uitgaan van die vormen van onderwijs en toetsing het meest effectief zijn.

Frans Groot

Noten

- 1 Mark Duursma, 'Rutte gaat de strijd aan met z'n critici', *NRC* 26-04-2005.
- 2 Robin Gerrits en Raoul du Pré, "Je moet ook gewoon kennis overdragen." Onderwijsminister Van der Hoeven vindt dat het studiehuis vruchten heeft afgeworpen, "maar de slinger is te ver doorgeslagen", *Volkskrant* 16-11-2005. Het rapport *Zeven jaar Tweede Fase, een balans* van het Tweede fase Adviespunt (september 2005) is te downloaden op www.tweedefaseadviespunt.nl.
- 3 Te downloaden op www.onderwijsraad.nl
- 4 *Leraren opleiden in de school* (Den Haag 2005) 47.
- 5 Arie Wilschut, 'De rol van het schoolvak in een competentiegerichte lerarenopleiding' (Educatieve Faculteit Amsterdam 2003).



RECENT VERSCHENEN

Het kan niemand die de Keizerstad dit jaar bezocht heeft, ontgaan zijn: in Nijmegen vierten ze het tweeduizend jarig bestaan. Ter gelegenheid daarvan werd een integrale geschiedenis van de stad geschreven die nu in drie delen is uitgebracht: *Prehistorie en Oudheid, Middel-eeuwen en Nieuwe Tijd* en *Negentiende en Twintigste Eeuw*. Lisenka Fox (eindredactie), *Nijmegen. Geschiedenis van de oudste stad van Nederland* (3 delen). Inmerc, € 85,-.

Voor iedereen uit Nijmegen en omgeving met belangstelling voor natuur en landschap een begrip: de Ooijpolder. Dit prachtige riviergebied wordt door Jan Eck in *Historische atlas van Ooijpolder & Duffelt. Een rivierengebied in woord en beeld* beschreven. Sun, € 26,50.

Hendrik Willem van Loon vertrok in 1902 vanuit Nederland naar de Verenigde Staten waar hij als schrijver in 1921 doorbrak. Hij werd in zijn nieuwe vaderland beroemd als historicus, journalist, radiocommentator en illustrator. Hij rekende Albert Einstein, Thomas Mann en president Roosevelt en zijn vrouw tot zijn vrienden en sprak als Oom Henk de Nederlanders tijdens de bezetting moed in via kortegolfzender WRUL. Cornelis A. van Minnen, *Amerika's beroemdste Nederlander. Een biografie van Hendrik Willem van Loon*. Boom, € 34,50.

Readers Digest gaat een aantal, bij het grote publiek bekende historische personen en omstandigheden als Columbus, Toetanchamon en Anne Frank, te lijf in *Feiten die de geschiedenis veranderden*, € 41,95.

Henk Hovinga sprak met overlevenden over de oorlog in Nederlands-Indië en de afloop ervan. *Met de dood voor ogen. Overleven in de strijd om Indië*.

Volgens Geert Mak zijn de verhalen in dit boek 'schokkend, confronterend en van een ongekend realisme'. Van Wijnen, € 24,50.



Umberto Eco probeert te definiëren wat schoonheid is. Hij gebruikt alle beeldende en toegepaste kunsten om de schoonheid vanaf de Oudheid tot in het heden vast te leggen in een prachtig uitgegeven boek dat volledig in kleur is. *De geschiedenis van de schoonheid*. Bert Bakker, € 35,00.

Ze kreeg een film en nu heeft ze ook haar biografie en dat is meer dan haar echtgenoot ooit gekregen heeft. Over de schrijfster van Afke's Tiental en vrouw van Pieter Jelles Troelstra schreef Aukje Holtrop *Nynke van Hichtum. Leven en wereld van Sjoukje Troelstra-Bokma de Boer 1860-1939*. Contact, € 45,00.

John Lennon als leider van de Beatles; George Martin, Brian Epstein, Paul, George en Ringo als zijn entourage. Robert Van Yper, *Lennon*, EPO, € 18,95.

Een idealistisch appèl van prinses Beatrix leidde in 1962 tot de oprichting van de Europese Werkgroep, een vrijwilligerorganisatie die jongeren naar ontwikkelingslanden wilde uitzenden. Peter Bak beschreef de geschiedenis van de Werkgroep in *Bewogen en bevlogen. Het Europese elan van Prinses Beatrix*. Prometheus, € 19,95.

Nu integraal uitgegeven, de eerste Nederlandse grondwet van 1795. Helder geformuleerd en modern van inhoud. Door Joost Rosendaal van een inleiding voorzien. *Staatsregeling voor het Bataafsche volk 1798. De eerste grondwet van Nederland*. Vantilt, € 12,50.

Het huiselijke en seksuele leven van onze negentiende-eeuwse voorouders was anders dan de clichés over de Victoriaanse mentaliteit ons doen geloven. Pieter Stokvis, *Het intieme burgerleven. Huishouden, huwelijk en gezin in de lange 19^e eeuw*. Bert Bakker, € 18,95.

Het eerste nummer van Elseviers Weekblad verscheen op 27 oktober 1945. Het blad sloeg enorm aan bij een snel groeiend aantal lezers. Vanaf het einde van de jaren zestig kwam de teruggang: het blad had alles waar vooruitstrevend Nederland niets van moest hebben. Maar de laatste jaren telt Elsevier, als spreekbuis van de gewone burger, weer mee. Gerry van der List, *Meer dan een weekblad. De geschiedenis van Elsevier*. Bert Bakker, € 18,95.

Verzamelde columns van Sjoerd de Jong, die hij voor NRC Handelsblad schreef, waarin hij zich keert tegen de angstige taal die onze samenleving beheerst. Hij pleit voor een nuchtere omgang met het verleden, geloof in de veerkracht van de eigen samenleving en een actief, tolerant burgerschap. *Spijtwaak*. Prometheus/NRC Handelsblad, € 15,00.

In de achttiende en negentiende eeuw bestond er een uitgebreide etiquette rond de correspondentie. Daarin was vastgelegd wat van aanhef tot postscriptum de juiste stijl en inhoud van een brief was. Briefwisseling was een regelrecht socialisatiemiddel. Willemijn Ruberg schreef *Conventionele correspondentie. Briefcultuur van de Nederlandse elite 1770-1850*. Vantilt, € 22,50.

Het bestaan van de Republiek is ondenkbaar zonder Johan van Oldenbarnevelt. De Opstand was er al toen hij in het centrum van de macht opdook, maar het was de landsadvocaat die van het georganiseerde ongenoegen een staat wist te maken. Ben Knapen, *De man en zijn staat. Johan van Oldenbarnevelt 1547-1619*. Bert Bakker, € 29,90.

Toen de Britten in april 1945 Bergen-Belsen bevrijdden, troffen ze daar naast de tienduizend lijken die nog niet begraven waren, 50.000 mensen aan die leden aan de



gevolgen van uithongering, typus en dysenterie. Daarvan zouden er de volgende maanden nog 14.000 overlijden. Ben Sherpard vertelt over de bevrijding van het kamp en wat er daarna gebeurde aan de hand van ooggetuigenverslagen, militaire dossiers en gesprekken met overlevenden. *Na zonsondergang. De bevrijding van kamp Bergen-Belsen, 1945*. Contact, € 23,95

Stephanie Williams beschreef het leven van haar oma die in 1900 in Siberië werd geboren. Ze maakte daar de burgeroorlog mee en vluchtte na de overwinning van de bolsjewisten naar China. Daar trouwde ze met een Engelsman. In 1937 moest ze opnieuw vluchten, nu voor de Japanners. *Olga's verhaal. Een liefde uit Rusland*. De Boekerij, € 18,95.

Edlef Köppen vocht in de Eerste Wereldoorlog en gebruikte zijn ervaringen in *Frontberichten*, een roman over de student Adolf Reisinger die als vrijwilliger vol enthousiasme naar het front gaat. Ambo/Anthos, € 22,95.

Folklore is onvoltooid verleden tijd van Paul Spapens en Jan Stads beschrijft wat er nog aan oude gebruiken in Nederland bestaat. Het boek laat zien hoe divers folklore is, van oude gebruiken in kleine plaatsjes tot en met het zomercarnaval in Rotterdam. Nederlands Centrum voor Volkscultuur, € 19,50.

En ten slotte: *Nassau in het nieuws. Nieuwsprenten van Maurits van Nassaus militaire ondernemingen uit de periode 1590-1600*. Christi Klinkert volgde de berichtgeving in de periode tussen het Turfschip van Breda en de Slag bij Nieuwpoort. Zij promoveerde op een onderzoek naar aard en de rol van nieuwsprenten van graveurs als Hogenberg en Van Deventer. Walburg Pers, € 44,95.

Hans Pols



KEERPUNTEN IN DE GESCHIEDENIS

Richard Tames, *De stoommachine. Een doorbraak in de energie*; Karen Price Hossell, *De moord op J.F. Kennedy. Einde aan vrede en onschuld*; Richard Tames, *Hiroshima. De schaduw van de bom* (Ars Scribendi/Corona: Etten-Leur 2004), 32 blz., prijs per deel € 13,50.

De reeks Keerpunten in de geschiedenis van educatieve uitgeverij Ars Scribendi bevat twintig delen die de meest uiteenlopende onderwerpen behandelen: onder meer Pearl Harbor, de val van de Berlijnse muur, de Lange Mars, de val van Saigon en de moord in Sarajevo. Allemaal momenten die aan ons bestaan een zekere wending gaven. Niet alleen politieke evenementen: er zijn ook opvallende the-

ma's over penicilline, de relativiteitstheorie van Einstein, atoomsplijting en de ontdekking van het poliovaccin.

Net als alle andere series van deze uitgever zijn de Keerpunten verpakt in stevige monkey-proof banden. Het zijn vertalingen uit het Engels. De doelgroep wordt aangeduid als lezers van tien tot zestien jaar oud. De auteurs zijn van vele markten thuis; zo tekent Richard Tames voor uiteenlopende onderwerpen als de uitvinding van de boekdrukkunst, de landing op de maan en het einde van de apartheid.

In korte hoofdstukken (niet meer dan twee pagina's lang) wordt het onderwerp gepresenteerd, uiteraard begeleid door de nodige illustraties en kaartjes. Elk deel begint met een instap: een kort hoofdstukje dat een indruk geeft van het belang van het onderwerp, en eindigt met een chronologisch overzicht, een verklarende woordenlijst en een register. In de kantlijn staan hier en daar bronnen of illustratieve teksten. Alle vetgedrukte woorden worden in de woordenlijst uitgelegd. De tekst is zo eenvoudig dat ook leerlingen van basisschool deze zelfstandig moeten kunnen lezen.

De thema's van de drie delen die ik inzag, ontbreken zelden op het repertoire van de doorsnee-geschiedenisdocent. Het deel over de stoommachine van James Watt (van Richard Tames) zet de werking van stoomkracht uit, vertelt persoonlijke wederwaardigheden van James Watt en George Stephenson, en geeft uiteraard het immense belang aan van de stoommachine voor onder meer de katoenproductie en het vervoer per spoor en te water. Het boekje over Hiroshima geeft kort de groei van Japan naar wereldmacht, culminerend in wo 11, schakelt over op Einstein en Oppenheimer, schetst de militaire situatie in het voorjaar van 1945, en geeft na de inslag van de bommen op Hiroshima en Nagasaki de lijdensweg van de nabestaanden weer en de wederopbouw van Japan. Ook stipt het de problemen aan die verband houden met de nuclearisering van de wereld. Het deel over de moord op Kennedy geeft een indruk van

het Amerika van de jaren vijftig en zestig, een biografische schets van Kennedy, diens New Frontier-programma, de kwesties Cuba en Berlijn en de burgerrechtenbeweging. Na de moord in Dallas als traumatisch focuspunt komen de rouw, de Warren-commissie en Amerika's verloren onschuld aan bod. Als erfenis van de vermoorde president wordt hoofdzakelijk het ruimtevaartprogramma genoemd.

De reeks Keerpunten verdient een plaatsje in elke schoolbibliotheek en/of geschiedenislokaal. De docent kan ze zonder veel problemen uitreiken voor kleine persoonlijke opdrachten. Inmiddels zijn ook verschenen: van Alan Morton *De relativiteitstheorie van Einstein* en van Guy de la Bédoyère *Het eerste poliovaccin*. Prijs per deeltje € 13,50.

Jan van Oudheusden

RENAISSANCE

Hans Ulrich, *Paolo, Leonardo da Vinci's leerling* (Van Goor: Amsterdam 2004), 125 blz., € 12,95.

Hans Ulrich was jarenlang docent geschiedenis aan het Stedelijk Gymnasium in Leiden. Naast zijn werk schreef hij schoolboeken voor zijn vak. Paolo is zijn debuut op het terrein van de fictie.

In het verhaal zien we de gebeurtenissen door de open van de ik-persoon: Paolo Nasi. Het is 1478 en in de stad Florence wordt het leven bepaald door twee rivaliserende families; de Pazzi en de Medici.

Paolo, zoon van een wolbewerker, is in dienst van Leonardo da Vinci. De meester maakt hem vertrouwd met de geheimen van de schilderkunst en de techniek. Hij verbaast zijn leerlingen voortdurend met al zijn uitvindingen. Op een goede dag komt Giuliano de Medici naar de werkplaats en maakt een praatje met Paolo, die daar erg van onder de indruk is. Zou het kloppen wat iedereen zegt? Dat hij zo op Giuliano lijkt? En waarom zegt Leonardo dat hij maar aan zijn moeder moet vragen hoe dat zit?

Als Paolo er ook nog eens achter komt dat de Pazzi een moordaanslag beramen op de Medici, weet hij niet hoe snel hij moet uitzoeken hoe het zit.

Maar hij kan niet voorkomen dat Giuliano in de Dom wordt vermoord tijdens een kerkdienst. Lorenzo de Medici weet te ontsnappen en zijn wraak is verschrikkelijk. Alle Pazzi's en hun relaties worden op brute wijze vermoord. Paolo's moeder is ontroostbaar. En Paolo beseft ook waarom. Hij is de zoon van Giuliano. Zijn moeder werkte ooit als dienstmeisje voor de Medici.

Ulrich weet zich goed in te leven in de elfjarige hoofdpersoon. Zijn taalgebruik is beeldend en ondanks de vele florentijnse begrippen die hij hanteert weet hij de lezer tot het einde te boeien met dit goed



geschreven verhaal. De waarde van deze historische jeugdroman is bovendien gelegen in het feit dat de lezer haast ongemerkt veel kennis opdoet over het leven van een groot kunstenaar en over Florence in de tweede helft van de vijftiende eeuw. Bedoeld voor kinderen vanaf tien jaar. Maar ook echt een heel mooi boek voor leerlingen in de onderbouw.

Rob van Veen

HET POLYGOONJOURNAAL

De onvergetelijke jaren 50, 60 en 70 (Bruna: Utrecht z.j.) In drie DVD-boxen met elk twee DVD's, prijs per DVD-box prijs € 19,90.

De naoorlogse generatie bioscoopbezoekers heeft aan de tune en de stem van Philip Bloemendaal meer dan genoeg om het Polygoonjournaal te herkennen. Het zijn de geluiden die onlosmakelijk verbonden zijn met het nieuws zoals dat door het meest niet-verzuilde medium uit die tijd gebracht werd. Neutraal en nationaal zal men het toen wel gevonden hebben; nu vind je het vooral braaf. Veel koningshuis en Deltawerken, vaak in combinatie. Maar Juliana en de prinsessen wilden ook wel eens een schip te water laten of een autoweg openen. Wij weten dat achter al die vertoonde beelden nog een hele andere wereld schuilging, zeg maar die van Evita Perron en Greet Hofmans. Maar die kreeg de bioscoopbezoeker niet te zien.

Uit al de Polygoonjournaals van na de oorlog is voor de jaren vijftig, zestig en zeventig een selectie gemaakt van hoogtepunten uit het nieuws en speciale momenten op het gebied van muziek, cultuur en het dagelijkse leven. Verder zijn alle jaaroverzichten opgenomen. Het aardige van al die journaalfragmenten en jaaroverzichten is dat ze niet zomaar beelden laten zien van Nederland uit de Wederopbouwtijd, maar vooral hoe het Nederland boven de zuilen zich zelf wilde zien: bedaard, gematigd, redelijk en in alle regionale en religieuze verscheidenheid – die wel beleiden maar nooit zichtbaar gemaakt werd – steeds één. Het is het Nederland dat we ook uit de films van Bert Haanstra kennen. En het zijn dezelfde onschuldige grappen die voor al geen enkele partij of groep mogen en willen kwetsen.

Wat vrijwel geheel ontbreekt is het buitenland, tenzij Bernhard, alleen of in gezelschap van zijn vrouw, naar den vreemde ging om onze export te bevorderen, want daar maakte het Polygoonjournaal weer wel beelden van. Het is Nederland onder een grote stolp; het lijkt wel of we allemaal in Madurodam leefden: knus en opgeruimd. En zelfs de Damslapers uit de vroege jaren zeventig moesten even aan de kant als de Dam werd schoongemaakt. Maar we zien niet de mariniers dat karweitje klaren, wel de gemeentereiniging. Opgeruimd staat netjes, maar het moet gezellig blijven, dus mochten er geen klappen vallen.

Het is dus geen wonder dat er in de ontzuilde samenleving geen plaats meer was voor het Polygoonjournaal. De boze buitenwereld had Nederland opgeslokt, dus moest het verdwijnen. Voor het harde nieuws was er de tv, voor de Elvis Presley-verkiezingen en het Brigit Bardotconcours was er geen plaats meer.

De onvergetelijke jaren is een prachtig tijdsdocument van het na-oorlogse Nederland. Het geeft een mooi beeld van wat de Nederlanders toen leek te binden, hoe de Nederlanders zichzelf zagen en hoe men gezien wilde worden.

Hans Pols

GESCHIEDENIS VOOR AUTO EN TREIN

Herman Beliën, *Vaderlandse geschiedenis. Hoorcollege over het ontstaan van Nederland*, 4 CD's;
Maarten van Rossem, *Amerika. Een hoorcollege moderne geschiedenis van de VS*, 3 CD's;
Bernard Woelderink, *Het Koninklijk Huis. Een hoorcollege over de geschiedenis van het Huis van Oranje-Nassau*, 2 CD's.
(Home Academy Publishers: Den Haag 2004), resp. € 34,95, € 34,95 en € 19,95.

Luisteren is uit, doen is in. Aanhangers van het nieuwe leren propageren actief leren. Stil zitten is taboe. Maar dat is kretologie. Alsof er ook zo iets als passief leren bestaat. Denken is een activiteit, dus leren ook. Actief en passief, leerling-gericht en docent-gericht, het zijn van die schijn tegenstellingen die bedacht zijn door mensen die zelf niet (meer) voor de klas staan, of er niks van bakken. Echt leren vraagt inspanning van leerling en docent en zo is het altijd geweest. Maar de mens – en dus ook docent en leerling – is ook een economisch wezen; hij maakt meestal een afweging tussen inspanning en rendement. En daarnaast wil hij ook vermaakt worden; het moet vooral leuk en een beetje spannend zijn. Lessen met een goede inhoud, maar saai gebracht door een eindeloos monotoon voortpratende docent, worden dan als nutteloos ervaren, terwijl een project met veel geklets en heen-en-weer geloop bijzonder zinvol lijkt te zijn. Of andersom natuurlijk.

Maar leuk en saai zijn uiteraard relatieve begrippen; wanneer iemand echt geïnteresseerd is, kan hij veel eentonig geprevel verdragen.

Dat laatste zal bij *Home Academy* niet de doorslag hebben gegeven om verschillende hoorcolleges op CD uit te brengen, het eerste ongetwijfeld wel. Want er is een markt voor serieuze onderwerpen en ons jachtig bestaan zit vol met, wat ik dan maar noem, 'gebonden tijd'; tijd die je min of meer gedwongen door moet brengen in een plaats of een ruimte, zonder dat je er kunt werken of ontspannen. Het is de tijd die we doorbrengen in wachtkamers, treinen en bussen en vooral in de auto. En die kan nuttig gemaakt worden door het beluisteren van de hoorcolleges – en nu ook klassieke toneelstukken – van *Home Academy*.

Er lijkt iets paradoxaals te zitten in deze ontwikkeling: beleidsmakers in het onderwijs zweren doceerlessen af, de commercie ziet er brood in. Twee ingrediënten maken de uitgaven van *Home Academy* echter aantrekkelijk: (historische) onderwerpen die een breed publiek aanspreken én sprekers van naam.

Als eerste kwam het college Europese cultuurgeschiedenis in de twintigste eeuw van Herman von der Dunk (eer-

der dit jaar besproken) op de markt, nu zijn er ook hoorcolleges van Maarten van Rossem, over de moderne geschiedenis van de Verenigde Staten, van Bernard Woelderink, over het Koninklijk Huis, en van Herman Belien, over het ontstaan van het moderne Nederland. Stuk voor stuk gerenommeerde sprekers die een geïnteresseerd publiek wat te vertellen hebben.

Maar wat leer je nu van al dat leuke geluister? Zonder aantekeningen is het toch vaak moeilijk in een keer het betoog samen te vatten. Saillante details en anekdotes komen wel spontaan boven. Maar bij opnieuw afspelen komt de verrassing: je blijkt veel meer te kunnen herinneren dan je aanvankelijk dacht. De opgeslagen kennis moest alleen geactiveerd worden. Kennis slijbt dus blijkbaar aan; alleen merkt je dat niet meteen. De hoorcolleges vragen er dus om beluisterd, beluisterd en beluisterd te worden. Warm aanbevolen!

Hans Pols

ACTUEEL

Joseph Wilson, *In dienst van de waarheid. Achter de schermen van Amerika's buitenlandpolitiek* (Arbeiderspers: Amsterdam/Antwerpen 2004), 432 blz., prijs € 24,95.

Onderop mijn stapeltje te lezen boeken lag al maandenlang de autobiografie van Joseph Wilson, *In dienst van de waarheid*. De Plamegate- of Libbygate-affaire maakt het boek plotsklaps brandend actueel. Oud-ambassadeur Wilson diende als diplomaat onder Bush sr. en Clinton. In februari 2002 maakte Wilson op verzoek van de CIA een reis naar Niger, om te onderzoeken of dit land uranium had verkocht aan het regime van Saddam Hoessein. Zijn bevindingen waren ondubbelzinnig negatief: geen spoor van bewijs, terwijl Wilson toegang had gekregen tot alle beschikbare bronnen. Hij was immers gepokt en gemazeld in de politiek van West-Afrikaanse republieken.

De conclusies na zijn onderzoekreis pasten echter niet in het straatje van de regering-Bush, die reeds op 12 september 2001 zeker dacht te weten dat Saddam het brein was van de terroristische aanslagen van *nine-eleven*, in plaats van Bin Laden of de Taliban. Defensie-minister Rumsfeld opperde direct de mogelijkheid om die aanval te gebruiken om het regime van Saddam omver te werpen. Gezien Saddams lugubere staat van dienst was het een koud kunstje de Iraakse dictator te demoniseren. Geen wonder dat Wilsons rapport in een lade verdween, toen na Amerika's karwei in Afghanistan de afrekening met Irak bovenaan de agenda kwam te staan.

In Wilsons boek proeven we de geladen atmosfeer van 2002. Bij het grote publiek werd de suggestie erin geheild dat Saddam Hoessein over massavernietigingswapens

beschikte, en dat hij deze zou kunnen doorsluizen naar internationale terroristen. De 'oorlogspartij', zoals Wilson minister Rumsfeld c.s. betitelt, wilde zich de kans niet laten ontnemen om Saddam te lozen. Ze was niet van plan zich te laten tegenhouden door de Verenigde Naties, die Irak met resolutie 1441 (8 november 2002) een laatste kans gaven om mee te werken met de wapeninspecteurs van Hans Blix. Op 28 januari 2003 sprak president Bush in zijn *State of the Union* de woorden: '*De Britse regering heeft ontdekt dat Saddam Hoessein onlangs beduidende hoeveelheden uranium wilde bemachtigen in Afrika*'. Een ernstige aantijging: de 'smoking gun'!

Het drong op dat moment niet meteen tot Wilson door dat Bush' woorden sloegen op Niger, waarvan Wilson juist had aangetoond dat het géén uranium had geëxporteerd naar Irak. Een week later verscheen Colin Powell voor de VN-veiligheidsraad met de later door hemzelf zo betreurd powerpoint-presentatie van 'bewijzen' van Saddams vernietigingswapens. Een maand later brak de oorlog uit.

Wilson richt zijn woede niet zozeer op president Bush, als wel op de mannen van diens staf: Kennelijk was de president loyaler tegenover zijn stafleden dan omgekeerd het geval was. Hoe konden zij Bush zo'n grove leugen in de mond leggen? Hoe kon een president zo slecht worden

bediend door zijn staf? Hoe heeft die desinformatie van uranium uit Afrika zijn weg naar de State of the Union kunnen vinden?

Toen Wilson hierover in juli 2003 – na de oorlog in Irak – de *New York Times* zijn hart luchtre ('*Wat ik niet in Afrika vond*'), ervoer hij weldra dat zijn naam door het slijk werd gehaald. Vervolgens kwam de conservatieve journalist Bob Novak met een onthulling: Wilsons vrouw, Valerie Plame, werkt als geheim agent voor de CIA. Novak had dit gehoord van twee hoge functionarissen in het Witte Huis. Deze onthulling hielp niet alleen twintig jaar loyale dienst naar de knoppen, maar bracht Valerie mogelijk in levensgevaar. Bescherming van de identiteit van agenten is in Amerika prioriteit no. 1. Kennelijk wilde iemand in het Witte Huis het gezin Wilson treffen. Wie had

er gelekt naar Novak? Cheney's stafchef Lewis Libby misschien? Of Bush' schaduw Karl Rove?

Op spreekbeurten voor een merendeels links gehoor in New York en in Californië sprak Wilson als zijn mening uit dat Rumsfeld en de zijnen moesten worden ontslagen wegens verregaande incompetentie inzake de wederopbouw van Irak na de oorlog. Dit falen om daar orde te scheppen bracht Bush' visioen in gevaar van een democratisch Irak, dat een lichtend baken zou moeten vormen voor de rest van de regio. Tot zijn verbijstering werd Wilson – vervolgens afgeschilderd als een buikspreekpop van links.

In zijn boek – dat in de VS voorjaar 2004 uitkwam – slaat Wilson terug. Hij pakt stevig uit: Cheney en



Rumsfeld zijn gewoon boeven. Rove is nog erger: het zou grappig zijn om hem geboeid afgevoerd te zien worden uit het Witte Huis. Colin Powell is een stroman voor de oorlog. Pas in januari 2004 gaf Powell toe dat er geen sprake was geweest van een 'rokend pistool' die de band tussen Irak en El Qaida aantoonde. Schwarzenegger is een enge billenknijper. Enzovoort. Tegelijk maakt Wilson ons deelgenoot van zijn zorg om de toekomst van Amerika. De oorlog had gemakkelijk vermeden kunnen worden, als de VN-wapeninspecteurs een eerlijke kans hadden gekregen hun werk af te maken. Saddams bewind was al volkomen verrot, stelt hij, we hadden ons doel kunnen bereiken zonder de storm te oogsten van duizenden doden, wereldwijd anti-Amerikanisme en een explosieve groei van het internationale terrorisme.

Hoe kan Amerika ooit weer een lichtend voorbeeld in de wereld gaan vormen? vraagt Wilson zich ten slotte af. Hij weet het al. Door het 'hele zootje te ontslaan', door de regering te verlossen van de neoconservatieve 'parasieten' die trouwer zijn aan hun eigen agenda dan aan hun land. Inmiddels moet Wilson wel zitten te gniffelen bij de voortgang van het justitiële onderzoek. Of dat proces uiteindelijk zal leiden tot de vervulling van zijn hartenwens om het hele zootje te laten opstappen, valt nog te bezien.

Jan van Oudheusden

OPVOEDING, SCHOOL EN BURGERSCHAP

Willeke Los, *Opvoeding tot mens en burger. Pedagogiek als Cultuurkritiek in Nederland in de 18e eeuw* (Verloren: Hilversum 2005), 367 blz., € 35,00.

'Alle Schoolonderwijs zal zoodanig moeten worden ingericht, dat onder het aanleren van gepaste en nuttige kundigheden, de verstandelijke vermogens der kinderen ontwikkeld, en zij zelve opgeleid worden tot alle Maatschappelijke en Christelijke deugden'.

Dit citaat, uit de schoolwet van 1806, markeerde de formulering van een humanistisch-pedagogisch burgerschapsideaal waaraan in de voorafgaande decennia door verschillende auteurs beslissende bijdragen waren geleverd. In haar proefschrift reconstrueert Willeke Los die 'voor'-geschiedenis van het pedagogische en burgerlijke verlichtingsideaal dat uiteindelijk in de vele werken en activiteiten van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen zijn culminatie zou vinden. Het is een boeiende geschiedenis en een boeiend verhaal daarover geworden.

In negen hoofdstukken ontrafelt Los de wordingsgeschiedenis van het Nederlandse achttiende eeuwse burgerschapsideaal, aan de hand van de cultuurkritiek van onder andere Justus van Effen en aan de hand van de prijsverhandelingen van de Hollandsche Maatschappij van Wetenschappen te Haarlem uit de jaren zestig van de achttiende eeuw. Zij laat gedetailleerd zien welke inhoudelijke en strategische bijdragen met name de winnaars van deze Haarlemse prijsvragen over de lichamelijke en zedelijke opvoeding aan het verlichte burgerschap hebben geleverd. Daarbij komt ook aan de orde de wijze waarop de radicale

ideeën van Rousseau in ons land zijn gereciperd en – men zou kunnen zeggen – tot welke 'misverstanden' dit leidde. Rousseaus *Emile* werd namelijk primair opgevat als een pedagogische verhandeling, hetgeen het zicht op diens radicale politieke boodschap versluierde.

De kritiek van denkers als Locke en de vrijwel onbekende Zwitser J.P. De Crousaz op opvoedingspraktijken in de hogere standen werd omgebogen naar een algemeen-pedagogische cultuurkritiek. Justus van Effen speelde met zijn spectatoriale geschriften hierin een sleutelrol: de 'gelukkige middenstand' (de burgerij) werd nu het aangrijpingspunt voor het herstel van de Nederlandse cultuur. In al dat materiaal komen drie argumentatielijnen prominent naar voren. De eerste is dat Nederland in een staat van 'verval' verkeerde en dat dit voornamelijk te wijten was aan gebrek aan 'innerlijke' beschaving en een overdaad een weelde en luxe in de hogere maatschappelijke klassen. De tegenstelling tussen 'echte' en 'valse' beschaving was een vast thema, dat al bij 'vadertje' Cats een eeuw eerder de boventoon voerde. De tweede lijn is wat men 'opvoedingsoptimisme' zou kunnen noemen: het verval kon alleen worden gekeerd door middel van (betere) opvoeding, die moest leiden tot gelukkige mensen en goede burgers. De derde lijn heeft betrekking op de verhouding tussen opvoeding en onderwijs en de plaats van de school. In een aantal prijsverhandelingen werd onomwonden tegen het instituut school geageerd dat ongeschikt zou zijn om het kind uit de hogere klassen tot precies dat dubbele doel – gelukkig mens én goed burger – op te leiden. Maar het verzet doofde langzaam uit en verkeerde uiteindelijk in een pleidooi voor complementariteit tussen ouders en school. Vanaf het begin van de negentiende eeuw regelden de school- en onderwijswetten de kwaliteit van het onderwijs. Dat moest het nieuwe, meritocratische burgerschapsideaal mogelijk maken.

Los heeft een knap stuk werk geleverd, dat overigens wel enig doorzettingsvermogen van de lezer vereist door de vele citaten in het Frans en achttiende-eeuws Nederlands. De historicus vindt er veel van zijn of haar gading. De pedagoog zou graag willen weten wat ouders in die tijd nu daadwerkelijk hadden aan of deden met de ontelbare opvoedingsadviezen zoals geformuleerd door bijvoorbeeld de Haarlemse prijswinnaars. Nu heeft het boek voornamelijk het karakter van een ideeëngeschiedenis. Daarnaast, maar het is opnieuw de pedagoog die daaraan behoefte heeft, wordt een verbinding met het actuele debat over 'opvoeding tot burgerschap' node gemist. Ik denk bijvoorbeeld aan parallellen tussen het achttiende eeuwse opvoedingsoptimisme en de huidige roep om burgerschapsopvoeding als remedie tegen moreel en ander verval.

Joop Berding



NUTTIGE TIJDSCHRIFTEN

Holland, Historisch Tijdschrift nr. 3, *Onderwijsvernieuwing in Holland* (Haarlem 2005) 110 blz., prijs losse nummers € 7,50.

Onderwijsvernieuwing in Holland, sluit gedeeltelijk aan op het examenonderwerp 'Van kind tot burger. Volksopvoeding via het onderwijs in Nederland (1780 – 1920)'. Het nummer omvat een veel bredere periode, te weten vanaf de zevende eeuw tot de jaren vijftig van de twintigste eeuw. Docenten kunnen de artikelen als extra achtergrondinformatie gebruiken; voor leerlingen is het materiaal veel te moeilijk.

Een greep uit de artikelen.

Tegenwoordig wordt er veel gemopperd over de voortdurende vernieuwingszucht van het ministerie van Onderwijs. Maar was dat vroeger zoveel anders? *Willem Frijhoff* laat in het openingsartikel zien dat ook het verleden qua onderwijs geen paradijs was en het onderwijsstelsel roen allerminst vastlag. Het onderwijslandschap is de afgelopen tien eeuwen voortdurend in beweging geweest. Tot de Bataafse Revolutie was de discussie over onderwijs een terugkerend maatschappelijk thema, daarna werd het een politiek issue.

'Onderwijsvernieuwingen komen in golven of fasen. Ze hebben, vaak meer dan de onderwijshistorici of de historisch pedagogen vermoeden, te maken met de wereld om de school heen. Een van die factoren is de conjunctuur van de arbeidsmarkt.'

Jan Bloemendal gaat in op de vernieuwingen op de Latijnse school ten gevolge van het humanistische gedachtegoed. Het onderwijs werd als gevolg van de innovaties meer gericht op de verwerving van talen en er kwam meer aandacht voor didactiek en pedagogiek. Om de spreekvaardigheid te oefenen gingen met name rectoren toneelstukken schrijven die de leerlingen moesten opvoeren. Cornelius Crocus, rector in Amsterdam bewerkte zo een deel van de geschiedenis van Jozef tot een komedie. Murmellius was in de zestiende eeuw een van de belangrijkste onderwijsvernieuwers van de Noordelijke Nederlanden en had tal van publicaties op zijn naam staan. Het belangrijkste doel van het onderwijs in de zestiende eeuw bleef echter vooral de zedelijke en religieuze opvoeding.

In de eerste helft van de zeventiende eeuw werden er in de Republiek veel atheneum opgericht. Dit waren instellingen voor het hoger onderwijs die een academische graad mochten verlenen. *Dirk van Miert* gaat in op de vraag of deze instellingen inderdaad ontstonden door de behoefte aan nieuw onderwijs. Hij doet dit aan de hand van het befaamde Amsterdamse Athenaeum Illustre.

In de achttiende eeuw ontstond een nieuw type onderwijs. Door een erfenis van Maria Duyst van Voorhout kwam er een enorme som geld beschikbaar voor goed onderwijs aan begaafde weeskinderen uit weeshuizen in Delft, Den Haag en Utrecht. *Carin Gaemers* gaat over deze nieuwe opleiding, waarin wis- en natuurkunde werden gecombineerd met een gedegen scholing in de praktijk.

Ten tijde van de Bataafse Republiek werd het basisonderwijs goed georganiseerd. Het voortgezet en hoger onderwijs bleef achter. Van der Ende, een hoge onderwijsambtenaar in de Franse tijd, kreeg de kans een grote reorganisatie van het onderwijs op te zetten. Van *Willem Frijhoff* de achtergronden en inhoud van dit voorstel en geeft hij aan waarom het plan uiteindelijk mislukte.

Thimo de Nijs heeft een overzicht gemaakt van kostscholen in de eerste helft van de negentiende eeuw. Door het slechte onderwijs en de armoedige staat van de Franse en Latijnse scholen stuurde de Hollandse elite hun kinderen naar kostscholen die vaak in een bosrijke omgeving bij de oude strandwallen lagen. Het onderwijs was veelal praktisch gericht. De nadruk lag op moderne talen, handelsrekenen, wiskunde, aardrijkskunde en geschiedenis.

Yteke Spoelstra heeft een boeiend afsluitend artikel geschreven over de architectuur van oude schoolgebouwen. Ze vertellen iets over het onderwijs en over de maatschappij in die tijd. Architecten kregen voor het ontwerp van een schoolgebouw meer artistieke vrijheid, waardoor het vaak 'de sierraden' van de buurt zijn geworden. Een aantal foto's van prachtige monumentale panden zoals bijvoorbeeld het Barlaeus Gymnasium illustreren het geheel.

Joke Noordstrand

LEIDSCHRIFT

Themanummer Van kind tot burger. Onderwijs en volksopvoeding in Nederland 1780-1920, jg. 20, nummer 2, september 2005 (Stichting Leidschrift, Leiden 2005), € 8,-. Losse nummers kunnen via de website besteld worden: www.leidschrift.nl

In deze Kleio schreef Jan Lenders een signalement over de Nieuwe School. Het artikel waarop het is gebaseerd vind je in dit Leidschrift-themanummer. Het behandelt ook de opvattingen over burgerschap. Het is het openingsartikel van een bundel rondom de opvoeding van het kind. Annemieke Kolle behandelt de initiatieven ter godsdienstige volksopvoeding die rond de eeuwwisseling van 1800 genomen werden. De algemeen christelijke grondslag van het onderwijs vroeg om goed lesmateriaal in plaats van het gebruikelijke opdreunen van de bijbel, waarvan men geen enkele opvoedende werking meer verwachtte. Leesboekjes en schoolprenten van 't Nut kwamen ervoor in de plaats. En daarnaast was er het Zendelingennootschap voor de uitbreiding van Gods Rijk in eigen land.

Verder: het onderwijs aan jongens en meisjes samen of apart (Marjoke Rietveld), de combinatie



fabrieksarbeid door kinderen en onderwijs (Cor Smit), opvoeding en onderwijs in de koloniën (Jan Lelyveld). Hugo Röling ten slotte in op jeugdherinneringen als bron. Vanaf het midden van de achttiende eeuw zijn er veel geschreven en uitgegeven. Ze kunnen ook voor leerlingen dienen als een kijkje in die andere tijd. Het artikel bevat veel leuke tekstjes.

Al met al: een leuk nummer om 'ernaast' te hebben.

Tineke Bogaerts



SPIEGEL HISTORIAEL

Themanummer:
Van kind tot burger,
jg. 40, nummer
11/12, november/
december 2005
(Stichting Redactie
Spiegel Historiael)
prijs € 7,75.
Zie de advertentie
in dit nummer om
te bestellen met
korting.

De gastredacteur van dit nummer, Boudien de Vries, hoofddocent sociale geschiedenis aan de UvA, heeft een dik themanummer samengesteld, waarin deskundige wetenschappers hun licht laten schijnen over enkele thema's van het eindexamenonderwerp. In haar inleiding geeft ze een algemeen overzicht.

Wijnand Wijnhardt gaat in op de toekomstvisie van verlichte denkers. De optimisten, die vonden dat door opvoeding van alles mogelijk kon worden en de pessimisten, die in het voetspoor van Jean Jacques Rousseau meer zagen in 'de goede wilde', en beschaving associeerden met moreel verval. Vincent Sleebe schrijft over 'Orde in de klas, onderwijsveranderingen tussen 1801 en 1901'; Willemijn Ruberg vertelt over kinderbrieven uit de negentiende eeuw. Maritha Mathijssen behandelt maatschappijvernieuwers, maar dan met een meer algemene insteek: op het gebied van gezondheidszorg, hygiëne en kinderarbeid. Particulieren die zich bezig hielden met wat nu als overheidszaken worden gezien. Piet de Rooy gaat in op de plaats van de school in een standensamenleving, want dat was Nederland tussen 1780 en 1920. En ten slotte een artikel van Mineke van Essen over de opmars der onderwijzeressen.

Het nummer bevat ook een aantal kortere stukken met interessante informatie en leuke teksten die passen binnen 'Van kind tot burger'. Het is rijk geïllustreerd met toepasselijke foto's en ander materiaal. Ook dit tijdschrift helpt je om een beter beeld te krijgen en wat meer te vertellen te hebben. Zeker als je er nog niet aan bent begonnen om die dikke turven te lezen, die in de literatuurlijst bij de stofomschrijving vermeld staan.

Tineke Bogaerts

NASCHOLING BIJ U THUIS

C.V. Lafeber, *Een begenadigd docent wordt geboren, niet gemaakt. Een vrijmoedig geschreven geschiedenis van het Nederlandse volksonderwijs in de 19^e eeuw*

(uitgegeven in eigen beheer, Goirle 2005),

280 blz., prijs € 35,-.

Bestellen: C.V. Lafeber, Tilburgseweg 173, 5051

AE Goirle, tel. 013-5430340, fax: 013-5355545,

e-mail: vcrafeber@versatel.nl

Het schijnt dat onlangs de organisatoren van de Utrechtse geschiedenis-nascholingsdag de kleingeestigheid betoonden om aan dr. C. Lafeber de toegang tot de nascholingsruimten te ontfangen. Als dat waar is, zou dat een grof schandaal zijn, en bovendien een breuk met de traditie van een jaar of vijftien. Zo lang is de oud-docent namelijk al een niet weg te denken verschijning op elke nascholingsdag, overal in Nederland. Men treft hem daar aan, gezeten achter zijn tafeltje boeken, tussen de stands van de educatieve uitgeverijen. Ik zeg: *gun Lafeber zijn tafeltje!* Hij heeft een schare trouwe lezers. Als hij eventjes niet met een klant in gesprek is, zit hij alweer de literatuur voor het volgende examenonderwerp door te nemen. Elk jaar een boek uitbrengen om ons te bedienen, wie doet het hem na?

Lafeber heeft weer een bouwsteen aan zijn monument toegevoegd. Deel 16 van zijn reeks 'Nascholing bij u thuis' behandelt de geschiedenis van ons volksonderwijs in de negentiende eeuw. Zoals zijn lezers gewend zijn, heeft de oude meester een kast vol boeken over het onderwerp, althans waar hij mogelijkerwijs beslag op kon leggen, gelezen en verwerkt in een boek dat de examendocent behulpzaam kan zijn bij de lesvoorbereiding. Vooral uit de werken van Boekholt & Booy (*Geschiedenis van de school in Nederland*, 1987) en Lauret (*Per imperatief mandaat*, 1967) heeft hij rijkelijk geput.

De toon wordt gezet in de proloog, en volgehouden tot in de epiloog: een goede pedagoo wordt geboren, en is dus niet maakbaar. Al die arrogante onderwijstheoretici, je wordt er gek van. Laten we gewoon goed les geven, met liefde voor het kind en het vak. Vandaar Lafebers lage dunk van onderwijsvernieuwers en pedagogen als Rousseau (*Emile* is een 'walgelijk en onleesbaar geschrift') en Pestalozzi. Laatstgenoemde mepte er lustig op los en het was een bende in zijn klas.

Lafeber geeft een lezenswaardig overzicht van de werkzaamheden van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, en stipt ook even Van Alphen en Wolff & Deken aan. Dan volgt een exposé over de politieke situatie van 1780 tot 1813 en een beschrijving van de eerste schoolwetten, die van Van der Palm en Van den Ende. Onderhoudend zijn passages waarin Lafeber de deugden opdist waartoe het negentiende-eeuwse onderwijs moest bijdragen: eerbied voor ouders, volkslied en vlag, de autoriteiten nooit tegen spreken, niet met volle mond praten, opstaan voor ouderen en invaliden.

Een rode draad door het verhaal vormt de discussie over de christelijke deugden waartoe de openbare school

moest bijdragen. Daar kon je alle kanten mee op, er kwam dus onenigheid van. Groen van Prinsterer, de antirevolutionaire politicus, had liever géén vermelding van woord christelijk, dan dat men daarvan slechts de schijn ophield. *'Het openbaar onderwijs, met zijn ontkenning van het Bijbelverhaal, zijn leugens dat de mens van de aap afstamt en met andere godloze multatuliaanse kramen'*, hekelde hij als zonder meer antichristelijk.

Lafeber wijdt vele pagina's aan de staatkundige geschiedenis en aan de religieuze tegenstellingen, met name het spanningsveld tussen vrijzinnig-protestanten, orthodoxen en katholieken, met een speciaal oog voor het regeringsbeleid in dezen. De schoolwet-Van der Bruggen van 1857 vormt een mijlpaal waaraan de weldra uitgebroken schoolstrijd wordt gekoppeld. Dat de kruistocht tegen de heersende liberale tijdgeest niet automatisch leidde tot liefdesverklaringen tussen katholiek en protestant, pakweg Kuyper en Schaepman, maakt Lafeber wel duidelijk. Ultramontanisme en antipapisme leverden immers munitie voor sterke wederzijdse antipathie.

Dat de stofomschrijvingscommissie ons, arme docenten, heeft opgezaaid met een – zacht uitgedrukt – niet al te flitsend onderwerp, speelde Lafeber kennelijk ook parten. Hij is het meest op dreef in zijn beschrijvingen van de politieke en religieuze decors. Maar als het gaat om het onderwijs zelf, komen eerder de formeel-juridische aspecten aan bod dan de sappige sfeerbeschrijvingen en panklare anekdotes die we uit zijn andere publicaties gewend zijn. Ik schrijf het aan de aard van het onderwerp toe dat de auteur hier niet lekker uit zijn dak gaat. De verdienste van dit boek is dat het de politieke, religieuze en onderwijskundige ontwikkelingen in onderling verband presenteert. Dat daarbij aan aantal overlappingsen optreden moet de lezer voor lief nemen. Net als een enkele opvallende fout (227): het charmeoffensief van de jeugdige weduwe Emma met de 'kleuter' prinses Wilhelmina; laatstgenoemde was immers al tien jaar oud toen haar vader overleed! Wel weer leuk is de bijbehorende anekdote: de socialistische schoolmeester die het koninklijk bezoek ontving (waar en wanneer wordt niet vermeld) dirigeerde eerst obligeert het Wilhelmus, draaide zich toen om naar de arbeiders onder het publiek en hief vrolijk de Internationale met hen aan.

Jan van Oudheusden

JAARBOEK

Spiegelbeeld. Reflecties bij 25 jaar vrouwengeschiedenis. Jaarboek voor Vrouwengeschiedenis 25 (Aksant: Amsterdam 2005), 198 blz., € 17,50.

Het 25ste Jaarboek Vrouwengeschiedenis heeft een zeer toepasselijke titel gekregen die ook geschiedenisleraren oproept te reflecteren over vrouwen- en gendergeschiedenis. Spreekt het geschiedverhaal alle leerlingen voldoende aan? De conclusie van dit zeer gevarieerde aanbod van artikelen over de huidige stand van zaken in de vrouwen- en gendergeschiedenis komt er in het kort op neer dat de main-stream geschiedenis nog steeds 'men-stream geschiedenis' is. Al het werk dat de afgelopen jaren is verzet bin-

nen vrouwen- en gendergeschiedenis klinkt amper door in school- en handboeken. Maximaal is een hoofdstuk over vrouwen toegevoegd.

Twee redenen geef ik waarom met name dit 25ste Jaarboek lezenswaardig is. Ten eerste blijf je zelf op de hoogte van ontwikkelingen op dit terrein waardoor ook leerlingen toegang krijgen tot recente inzichten. Een mooi voorbeeld hiervan is het artikel 'Het Digitaal Vrouwenlexicon van Nederland (DvN), van de vroegste tijden tot circa 1850', door Els Klock en Anna de Haas. Het Vrouwenlexicon wordt het naslagwerk dat eenheid en orde



schept in oude en nieuwe kennis over individuele vrouwen in de Nederlandse geschiedenis en is een noodzakelijke aanvulling op reeds bestaande biografische naslagwerken. Die besteden pas sinds kort meer aandacht aan vrouwen die ooit naam maakten in de Nederlandse geschiedenis van vóór de georganiseerde vrouwenbeweging.

Een andere reden voor geschiedenisdocenten om dit jaarboek te lezen zijn twee artikelen waarin een beeld wordt geschetst over de positie van vrouw- en gendergeschiedenis in het huidige onderwijs.

Het artikel van Mieke de Vos heeft de verzuchting van een meisje uit een brugklas als titel meegekregen: 'Juf, waren wij dan helemaal niet belangrijk?'. Na het bestuderen van enkele veel gebruikte schoolboeken concludeert De Vos dat een consistent verhaal over vrouwengeschiedenis op de middelbare school ontbreekt. De docent en zijn interesse voor vrouwengeschiedenis is doorslaggevend bij wat leerlingen te horen krijgen. Bij minder geïnteresseerde docenten wordt daarmee de afhankelijkheid van de methodenschrijvers bijzonder groot: wat en hoe brengen deze de verhalen over vrouwen en hun sociaal-economische, politieke of culturele inbreng.

Haar tweede conclusie is dat, wanneer de positie van vrouwen wel vermeld wordt, er een negatief beeld gecreëerd wordt. Dit is niet bepaald bemoedigend voor (puber)meisjes die op zoek zijn naar rolmodellen en hun eigen identiteit. De spiegel die Mieke de Vos zich zelf en de lezer voorhoudt is dan ook: hoe doe ik zoveel mogelijk

MOOI NIET!

Eric Duivenvoorden, *Met emmer en kwast. Veertig jaar Nederlandse actieaffiches 1965-2005* (Uitgeverij Het Fort van Sjakoo, Amsterdam 2005) 204 blz., met 7500 affiches op de bijgevoegde cd-rom, prijs € 29,95 (hardcover € 45,-).

Weinig tekst, veel plaatjes in dit boek. Het is dan ook een bundeling van affiches die vanaf 1965 op aanplakborden, tramhokjes en muren te zien waren. Geordend in thema's die destijds actueel waren als Provo en Kabouter, Vietnam-hulp, Boycot Apartheid, Geen woning, geen kroon zijn zo'n 600 affiches in kleur afgedrukt. Het is een soort vogelvlucht door het recente verleden. Ieder thema wordt kort ingeleid en dan volgen de affiches.

Het eerste overzicht van actieaffiches, *Een teken aan de wand - Album van de Nederlandse samenleving 1963-1983*, is allang niet meer verkrijgbaar. De samensteller heeft deze periode daarom ook meegenomen en er komt bij: alles staat nu op de bijbehorende cd-rom. Veel van de platen zijn in het bezit van het ITSG, ook de collecties van het IIAV en het IHLIA (Internationaal Homo/Lesbisch Informatiecentrum en Archief zijn opgenomen.



recht aan mijn leerlingen, doe ik de geschiedenis geen geweld aan, en geef ik toch positieve rolmodellen (empowerment)? Laat eerst sterke vrouwen aan bod komen en geef daarna verklaringen voor het waarom van de ondergeschikte positie van vrouwen. Voorbeelden uit De Vos's lespraktijk betreffende de Oudheid: Spartaansen die sportten en ten strijde trokken, of Romeinse keizerinnen die legers aanvoerden. In plaats van bij de uitleg van de Griekse democratie te vertellen dat vrouwen 'natuurlijk' uitgesloten waren om mee te beslissen, kan je vertellen waarom en hoe dit veroorzaakt werd: in eerste instantie waren alleen rijke mannen in staat hun wapenuitrusting voor de verdediging van de polis te financieren, vandaar dat zij beslissingsrecht kregen. Zo wordt de positie van vrouwen in een meer reële context geplaatst. Tevens laat De Vos zien dat er wel degelijk een lijst van machtige vrouwen voor een eventuele canon is samen te stellen.



Met een korte inleiding over de totstandkoming van deze publicatie, het tijdsbeeld dat wordt opgeroepen en de techniek van de affiches en een inhoudsopgave van de cd-rom en alle technische gegevens. Een echte aanrader! Om een thema in te leiden, om een proefwerkvraag te maken, om een digitale les te ontwerpen, om leerlingen te laten zoeken naar aansprekende begeleiding van een werkstuk of andere vorm van po.

Het boek is verkrijgbaar via de boekhandel of bij de particuliere uitgever: 020-6258979.

www.sjakoo.nl

Tineke Bogaerts

In het tweede artikel door Marga Altena, 'De druppel en de steen', geven docenten voorbeelden hoe je recht doet aan al je leerlingen. Dit artikel stimuleert de lezer om vaker actief te zoeken naar voorbeelden met als hoofdpersoon een vrouw. En om bij beschrijvingen van de positie van de vrouw actief te zoeken naar verklaringen van het waarom. Verschillende voorbeelden zijn kant en klaar over te nemen.

Verstandig dat de redactie heeft besloten voort te gaan met Jaarboeken. Er is op dit terrein nog veel werk te verzetten. Zeker in het geschiedenisonderwijs waar bij de introductie van tien tijdperken door de commissie-De Rooij, vrouwen in negen tijdperken de kans lopen om onzichtbaar te worden.

Ellen Marrenga

RECENCIES

Kleiookrant

KLEIO

Kleio is het vakblad voor geschiedenisdocenten, uitgegeven door de VGN. De redactie zorgt voor de vulling van de nummers. Er wordt maandelijks vergaderd en is er tussentijds contact via e-mail of telefoon.

De Kleio-redactie zoekt een

Eindredacteur

die fungeert als tuusenspersoon tussen de redactie en de bedrijven die bij de productie en verzending van Kleio betrokken zijn.

Taken:

- verzamelen van de kopij voor de Kleio-nummers bij de redactie
- corrigeren van teksten, letten op koppen, intro's, Nederlands, spelling en klaarmaken van de bestanden, zodat deze op de afgesproken datum en in goede orde naar de vormgever kunnen
- zorgen voor bijpassende illustraties
- opstellen van een jaarplanning en het bewaken ervan

Wij zoeken iemand met organisatietalent en vrije tijd, die er iets in ziet om een aantrekkelijk ogend nummer te maken. Het technische deel doet de vormgever op basis van een bestaande lay-out. Je volgt dat werk, controleert en springt in als er iets nodig is: veranderingen aan teksten, aan de volgorde van de artikelen. Soms zijn betere illustraties nodig.

Je bent de eindverantwoordelijke voor de uitgave.

Voor het werk is een redelijke omkostenvergoeding beschikbaar.

Geïnteresseerd?

Een geschiedenisdocent met belangstelling voor het uiterlijk en de opbouw van tijdschriften en die niet gek staat te kijken als in een andere bedrijfstak ook andere regels gelden – je krijgt te maken met de grafische industrie en de manier van werken en tijdsplanning daar – kan voor meer informatie terecht bij de hoofdredacteur van Kleio, Jan van Oudheusden, en bij de huidige eindredacteur, Tineke Bogaerts.

U kunt ook mailen.

Zie voor de adressen voor in dit nummer.

EUROCLIO

Per 1 januari 2006 wordt het Euroclio-bureau in Den Haag gesloten. Het is niet gelukt om aan geld te komen om het draaiende te houden. Klaarblijkelijk is 'Europa' niet meer populair in de verschillende Europese landen en ziet men in Brussel de samenwerking op het gebied van geschiedenisonderwijs in Europa niet zo zitten. U las hier al over in Kleio 7.

De vereniging Euroclio blijft wel bestaan. De leden zijn Europese organisaties van geschiedenisleraren, die veelal georganiseerd zijn door vrijwilligers, zoals ook de VGN. Deze betalen wel contributie, maar de kosten van een professioneel bureau waarop op vaste tijden een beroep gedaan kan worden en dat tijdrovende taken op zich neemt, kunnen zij niet dragen.

Het bestuur van Euroclio, zeven democratisch gekozen vrijwilligers uit verschillende landen, nemen de werkzaamheden over en hebben de taken verdeeld. Grote projecten en onderzoeken kunnen helaas niet meer uitgevoerd worden. Voor de conferentie in Malta worden nog gelden gezocht, maar vermoedelijk gaat hij wel door.

Voor vragen en informatie over de taakverdeling van de verschillende bestuursleden

kunt u in ieder geval nog tot 1 februari terecht op de website.

Het Nederlandse bestuurslid is Huub Oattes; hij staat voor in dit nummer bij de Kleio-redactie en doet de PR.

www.eurocliohistory.org

Centrum voor Mondiaal Onderwijs

Scriptieservice

CMO geeft scriptiepakketten uit voor leerlingen van 10 tot 15 jaar. Onlangs verschenen:

– *Nederlandse Antillen*
over de historische band tussen de eilanden en Nederland. Waarom horen de eilanden bij het Koninkrijk? hoe zit het bestuur in elkaar? Wat hebben we elkaar te bieden? Hierop gaan ook leerlingen op de Antillen en in Nederland in.

– *Iran*
mer aandacht voor het oude Perzië, de komst van de islam, de tijd van de sjah, de Islamitische Revolutie en het Iran van nu, waarbij de positie van de vrouw ondermeer aan de orde komt.

Per pakket zo'n 25 pagina's teksten, tekeningen en foto's. Ze zijn zowel losbladig als in een ringbandje te bestellen. Verdere informatie op www.cmo.nl/winkel.html



Archiefwijzer

Nu geschiedenisdocenten steeds meer met archieven in aanraking komen op eigen initiatief, of omdat archiefinstellingen veel meer aan educatie zijn gaan doen, is het handig er al van te voren wat meer van te weten. Wat bewaren ze? Hoe kan je er werken? Zoeken? Wat tref je aan in archiefbibliotheken dat onmiddellijk te kopiëren is? (Veel meer dan je denkt!)

Voor studenten aan HBO en universiteit is er een handige archiefwijzer, die in grote lijnen veel informatie verstrekt. Er is nu een nieuwe geactualiseerde druk verschenen. Ook handig voor docenten.

Yvonne Bos-Rops, Marijke Bruggeman en Eric Ketelaar, *Archiefwijzer. Handleiding voor het gebruik van archieven in Nederland* (Coutinho: Bussum 2005) 165 blz., € 23,-.

Didaktief

Het novembernummer van Didaktief, 2005/9, bevat een middenkatern met een special *'Geschiedenis in beweging'*.

Wij weten dat natuurlijk allemaal, maar hier leest u over ontwikkelingen in het vak gedurende de laatste jaren netjes bij elkaar gezet. Over het gemak van digitale toetsen, de rol van verhalen vertellen, de kennis die Havo-4 leerlingen blijken overgehouden

den te hebben van drie jaar geschiedenisonderwijs, omgaan met de tijdvakken van De Rooy. Verder informatieve websites. De redactie was in handen van de wetenschappers van het IVGD.

Goed om je vlug in wat moeilijke actuele zaken in te lezen. Wijs er uw nieuwe collega op. Wilt u het nummer lezen? Zie de tijdschriften in de lerarenkamer of kijk op www.didaktief.nl www.ivgd.nl



Verzetsmuseum Amsterdam

De Vredesfabriek

Vanaf 16 december t/m 14 mei is De Vredesfabriek hier neergestreken, machines en apparaten waarmee bezoekers vrede kunnen produceren. In de fabriek moet gewerkt worden: aan de tolerantimeter, de machtsorteerder, de oorlogsverkenner, de zondebokmolen, de spijtbuis, het monumentenwiel of de oorlogsdemper. De Vredesfabriek is speciaal voor leerlingen in de onderbouw vmbo en havo/vwo en voor groep 7 en 8 van de basisschool ontwikkeld. Voor docenten is er aanvul-

lend verwerkingsmateriaal beschikbaar in de vorm van een cd en een werkboek. Het project komt van de Stichting Vredeseducatie in Utrecht en was al elders te bezoeken. Ga in de kerstvakantie eens kijken of het iets voor uw leerlingen is.

Dordrechts Museum

De gebroeders De Witt Macht en onmacht in de Gouden Eeuw

Nog tot 15 januari, dus mischien voor in de kerstvakantie, is in het Dordrechts Museum een tentoonstelling gewijd aan Johan en Cornelis de Witt en hun tijd te zien. 'Verdient hun trouw en deugd den naam van lantverraders?', dat vroegen tijdgenoten van 'de andere partij', de staatsgezinden, zich af na de moordpartij op straat voor de Gevangenpoort in Den Haag. In de onzekere tijden van toen, 1672 heet niet voor niets het Rampjaar, was het rad weer eens gedraaid en kwam de prins boven.

De gebroeders waren afkomstig uit Dordrecht en onlangs verscheen een dikke biografie door Luc Panhuysen, *De Ware Vrijheid. De levens van Johan en Cornelis de Witt*. (Atlas: Amsterdam 2005). Vandaar deze tentoonstelling.



Dordrechts Museum, Museumstraat 40
Voor meer informatie:
www.gebroedersdewitt.nl
www.dordrechtmuseum.nl

Allard Pierson Museum

Kleur!

Bij Grieken en Etrusken



Het antieke marmer was niet wit! Tot en met 26 maart is hier in kleur te zien wat wij alleen maar als wit, grijs of beige kennen: beelden en voorwerpen uit de Klassieke Oudheid. Een schok!



Wie in Italië bijvoorbeeld gerestaureerde Renaissance schilderijen heeft gezien, weet hoe vreemd al die frisse en vaak ook felle kleuren op zo'n kunsthistorisch icoon overkomen. Datzelfde is nu ook het geval met al die kunst van de Oudheid. De kleurige omgeving van Grieken en Etrusken is te zien aan de hand van een aantal reconstructies.

Intensieve studie, vooral door wetenschappers van de universiteit van München leverde bontgekleurde beelden op in een reizende tentoonstelling die nu Amsterdam aandoet.

STUDIEREIS NAAR INDONESIË

**Vrijdag 14 juli t/m
maandag 14 augustus
2006**

Nico Stam, docent geschiedenis bij het OMO, organiseert de reis in samenwerking met Triangle Tours uit Doetinchem en touroperator Tri Jaya Tour & Travel uit Medan. Er kunnen dertig deelnemers mee, OMO- en andere leraren en partners. De 25-daagse reis voert u over Sumatra, Java en Bali, met nog twee dagen Singapore om te acclimatiseren voordat de rondreis door Indonesië begint. De reis sluit aan bij het nieuwe eindexamenonderwerp Indonesië van 2007.

Het programma:
In Singapore een stadsrondrit, een rondvaart met een Chinese jonk, en wat vrije tijd. De echte reis begint in Medan met een uitgebreid bezoek aan de stad, dan met de bus naar Bukit Lawang (orang oetans!), verder door de schitterende natuur langs dorpen en stadjes naar het beruchte Tobameer (boottocht). Verder weer naar het eiland Samosir, de evenaar over en in Padang op het vliegtuig naar Jakarta. In de twee dagen daar krijgt u van alles te zien en is er ook tijd om zelf rond te lopen. Dan Bogor, Lembang, Bandung, Cilacap, Borobudur, Yogyakarta, Solo en Malang. Allemaal bekende plaatsen die of vanwege het verleden of het heden interessant zijn.

De reis zal ongeveer vanaf € 2550,- gaan kosten. Informatie en het volledige programma zijn te krijgen bij Nico Stam, tel/fax 0162-320856, nicostam2000@hotmail.com

Ook zijn originele voorwerpen met duidelijke kleursporen te zien uit de eigen collectie.

Een mooi voorbeeld is het Parisbeeld dat de affiche siert, uit de Aphaia-tempel op Aegina. Helaas moet het hier in zwart/wit afgedrukt worden, maar ga kijken in Amsterdam.

Bij de tentoonstelling zijn educatieve pakketten ontwikkeld voor groep 7 en 8, de onderbouw VO en 4-gym. Het gaat om voorbereidende lessen op school gevolgd door een bezoek aan de tentoonstelling.

De catalogus *Kleur! bij Grieken en Etrusken* is uitgegeven door Waanders en kost € 24,95.

Allard Pierson Museum.
Archeologisch Museum der
Universiteit van Amsterdam,
Oude Turfmarkt 127.
Zie ook:
www.uba.uva.nl/apm

Het Bossche moordspel

Doel van het spel is de geschiedenis van Den Bosch te ontdekken. Het spel is al gespeeld door leerlingen van de basisschool en is nu in een boekje verkrijgbaar in het Noordbrabants Museum aan de Verwerstraat. Het gaat om vijf fictieve moorden, gepleegd in de periode 1497-1817, die onderzocht worden met behulp van historische gegevens, bijvoorbeeld geleverd door het programma 'Datascurk' van het stadsarchief.

Zie ook: www.noordbrabantsmuseum.nl
of vraag ernaar bij de afdeling communicatie,
tel. 073-6877 808.



School TV

Uit de gids Mens en Economie:
in januari wordt in zes keer de serie over de oorlog in Vietnam uitgezonden. Deze is gemaakt voor het eindexamen van 2005 en 2006 havo en vwo.

Vanaf 11 januari, iedere woensdag om 11.05 uur. Er is een handleiding verkrijgbaar met kopieerbare werkbladen, prijs € 13,-.

Bestellen via
www.schooltv.nl/bestellen
of telefonisch: 0900-1344.

In de serie Dossier:
op 26 januari De Industriële Revolutie, om 11.00 uur, 20 minuten voor klas 2 en 3 vmbo, havo en vwo.
op 16 februari om 11.10 uur, Slavernij, 20 minuten voor havo en vwo.

REDEN 62

EEN FRISSE BLIK OP HET VERLEDEN.

DOCENT GESCHIEDENIS M/U.

Instituut Archimedes is de lerarenopleiding van Hogeschool Utrecht. Door onze nauwe samenwerking met het onderwijs leiden wij leraren op die meteen aan de slag kunnen. Binnen de vakgroep Geschiedenis zijn we voor de Maatschappijvakken op zoek naar enthousiaste en vernieuwende docenten. Als Docent Staatsinrichting & Geschiedenis verzorg en ontwikkel je onderwijs en neem je deel aan project- en contractactiviteiten. Wij zoeken collega-docenten met een eerstegraadsopleiding en recente onderwijservaring. Een uitgebreide functieomschrijving vind je op www.hu.nl

Stuur je brief met cv, o.v.v. het vacaturnummer 05.800.035 en vóór 9 januari 2006, naar Hogeschool Utrecht, faculteit Educatie, Dienst Personeel & Organisatie, t.a.v. Hans Zijlstra, Postbus 14007, 3508 SB Utrecht. Of mail je sollicitatie naar hans.zijlstra@hu.nl

REDEN GENOEG

HU HOGESCHOOL
UTRECHT

CUBA – 25 JULI T/M 19 AUGUSTUS



'k heb nooit een mooiere plek gezien. Dit eiland is werkelijk het mooiste land dat ooit door mensenogen is waargenomen.'
(Columbus, 28 oktober 1492)

Op zondag 13 augustus 2006 wordt Fidel Castro 80 jaar. Wie zou dan niet in Havana willen zijn?

De VGN organiseert in samenwerking met SRC-reizen-opmaat in de zomervakantie van 2006 een studiereis naar het spraakmakende Cuba. Het banaanvormige Cuba is niet zoiets als tweemaal Texel. Het eiland is 1250 km. lang – de afstand van Utrecht naar Marseille – en gemiddeld 100 km. breed. Het is ongeveer driemaal zo groot als Nederland. Er wonen ca. 11 miljoen inwoners, waarvan 2,5 miljoen in Havana. Het is een van de laatste communistische bolwerken ter wereld.

Het doel van deze reis is kennis te maken met land en volk, cultuur en natuur, historie en heden van Cuba.

Programma en reisroute

Het eiland zal van oost naar west worden bereisd met een keur aan vervoermiddelen: touringcar, boot, fiets, oldtimer, paard-en-wagen, trein en voet. Gestart wordt Holguin, het einde en bekroning van de reis is een verblijf van ruim een week in Havana. Er worden ontmoetingen gearrangeerd met leraren, met de Nederlandse ambassade, met een middelbare school, met een vertegenwoordiger van de RK kerk en – zo mogelijk – met de jarige Fidel.

Na Holguin is het eerste reisdoel **Santiago de Cuba** (stadswandeling: ondermeer langs Castro's eerste doelwit Moncada Barracks). Vervolgens: **Bayamo** (stadsrondrit), **Guantanamo** (zicht op baai en Amerikaanse basis), **Baracoa** (oudste stad van Cuba, kerk en Matachin-museum, boottochtje door subtropisch rivierlandschap, bezoek plantages), **Banes** (museum Indocubana), **Holguin**, **Camaguey** (bezoek aan een plattelands finca, stadsrondrit), **Sancti Spiritus**, **Remedios**, **Santa Clara** (gepantserde trein, mausoleum en

standbeeld van Che Guevara), **Cienfuegos** (suikerfabriek, stadstour), **Trinidad** (stadswandeling), **Playa Giron** (Varkensbaai), **Guines** (suikermolenrestaurant en museum), **Pinar del Rio** (sigarenfabriek, rumfabriek), **Vinales** (Cueva del Indio, boottochtje, wandeling Che Guevara-route), **Soroa** (orchideeentuin, waterval Salto de Soroa), **Havana** (suikerfabriek Hersey, oldtimer-stadsrondrit, wandeling door oud Havana, bezoek aan diverse musea). **Cojimar** (Hemingway-museum en –bar/restaurant, Necropolis Colon), **Guanabacoa** (museum en koloniale kerk), **Matanzas**.

Reissom

De vluchten worden uitgevoerd door Martinair.

Het verblijf vindt plaats in middenklasse/goede hotels. Op basis van halfpension en tweepersoonskamers bedraagt de reissom – bij minimaal 21 deelnemers € 2699 (niet VGN-leden betalen een toeslag van € 50). De eenpersoonskamer-toeslag is € 339.

Dit is veel geld! Bedenk wel dat in de reissom o.a. is begrepen: alle excursies en entree's, luchthavenbelasting, een Nederlandssprekende lokale gids, visumkosten en alle transport.

Niet-inbegrepen zijn: verzekeringen, lunches, fooien, vertrekbelasting in Cuba, ca. € 25.

Aanmelding

Aanmelding bij Johan Raven, Kinkhoorn 8, 9051 MJ Stiens, tel. 058-2574050, e-mail: JohanRaven@HetNet.nl.

Onder gelijktijdige overmaking van € 250 p.p. ten name van Penningmeester VGN te Stiens, postbanknummer 128701.

De inschrijving sluit op 1 februari 2006.

Zie voor de laatste aanvullingen, c.q. veranderingen de website van de VGN.

VGN REIZEN

BULGARIJE IN DE MEIVAKANTIE 2006 (29 april t/m 7 mei)



De Didactiek- en Activiteitencommissie van de VGN organiseert in samenwerking met de Stichting Went en Gloria Tours Sophia een studiereis naar Bulgarije, vanaf 1 januari 2007 waarschijnlijk lid van de Europese Unie.

Greep uit het programma

Ontvangst op de Nederlandse Ambassade in Sophia, een ontmoeting met collega's van de Bulgaarse zusterorganisatie van de VGN, een bijeenkomst met historici van de Universiteit van Veliko Tarnovo en (onder voorbehoud) een audiëntie bij de ex-koning, ex-premier en huidig leider van een van de drie coalitiepartijen, Simeon Sakskoburggotski. Op de rondreis, waarbij we de cultureel-historisch interessantste westelijke helft van het land zullen doorkruisen, valt ook veel van het landschap en het natuurschoon te genieten.

Zie voor alle gegevens de VGN-website.

Reissom

Op basis van halfpension en tweepersoonskamer bedraagt de reissom – bij minimaal 21 deelnemers – € 795,- (niet VGN-leden betalen een toeslag van € 50,-).

De eenpersoonskamertoeslag is € 95,-.

In de reissom zijn inbegrepen alle kosten, behalve persoonlijke uitgaven, lunches en verzekeringen. Een voorbehoud moet worden gemaakt voor eventuele veiligheids-, brandstof- of andere nog te bedenken toeslagen.

Motto: vraag niet hoe het kan, maar profiteer ervan!

Aanmelding

Aanmelding voor deze reis (onder gelijktijdige overmaking van een aanbetaling van € 100,- p.p. op postbanknummer 128701 t.n.v. Penningmeester VGN te Stiens) bij Johan Raven, Kinkhoorn 8, 9051 MJ Stiens, tel. 058 – 257 40 50.

E-mail: JohanRaven@HetNet.nl

Het aantal plaatsen is beperkt.

De inschrijving sluit op 1 februari 2006 of zoveel eerder als de reis is volgeboekt.

Open brief aan de canoncommissie

Geachte prof. dr. F.P. van Oostrom,
leden van de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon,

Graag zou ik willen reageren op de taakomschrijving van de minister aan de Commissie in haar brief van 26 mei jongstleden. De brief – we zijn inmiddels een half jaar en een website verder – getuigt van een ruimhartige en bemoedigende openheid en van zorgvuldigheid bij de opstelling van een canon. Temeer reden erop te reageren. Mijn reactie betreft de duurzaamheid en kwaliteit van de canon.

Onder punt 4 in de brief krijgt de commissie tot taak na te denken over “de houdbaarheid van een canon”. Zij krijgt het belang van een eventueel “periodiek onderhoud” te overwegen. Op zichzelf een zinnige taakopdracht. Opvattingen over wat centraal staat bij de overdracht van culturele kennis zijn aan verandering onderhevig. Of en hoe daarop wordt ingespeeld is van belang. De minister schrijft (cursief van mij):

“De vraag *wélke* onderdelen van historische en culturele kennis *waardevol genoeg* worden bevonden om aan volgende generaties te worden overgedragen, wordt in de loop van de tijd verschillend beantwoord.”

Mijn probleem met punt 4 is het volgende. Zoals nu geformuleerd kan de conclusie eruit worden getrokken dat het inspielen op veranderende opvattingen een canon als vanzelf al “waardevol genoeg” maakt. Wat ontbreekt in de taakopdracht is een kwaliteitseis. Een canon die de pretentie heeft een ‘verhaal van Nederland’ te zijn (wat mij betreft mag dat verhaal ook meer in het algemeen ‘verhaal van het verleden’ heten), heeft niet in de eerste plaats gevaar te duchten van gebrek aan flexibiliteit, maar eerder nog van gebrek aan kwaliteit. Tal van ‘flexibele’ canons die met bewonderenswaardig doorzettingsvermogen door (dikwijls ex-) geschiedenisleraren werden opgesteld, een onwrikbaar vertrouwen uitstralend in het cohesie bevorderende nut van hun inspanningen, vonden hun trieste eind in de lauwe soep van onverschilligheid bij ‘het onderwijs’, ‘de leraar’, zeg maar het publiek. (Mijn bronnen in deze zijn persoonlijke getuigenissen.)

Hoeveel tijd en geld zal uiteindelijk, bij de realisatie van de canon, worden uitgetrokken voor kwaliteit, in literair, kunstzinnig of in ander opzicht?

Op dit moment lijkt de hamvraag van de commissie te zijn: wat moet erin en wat niet? Is deze vraag, die met zoveel aplomb telkens in het centrum van het debat geplaatst wordt, eigenlijk wel de vraag waar het om draait? Doen we ‘het verhaal van het verleden’ niet tekort door deze vraag zoveel gewicht te geven?

Is het in pedagogisch opzicht essentieel of iedereen wel evenredig aan zijn trekken komt, de vrouw, de immigrant, de minderheid, de gelovige, de wereld-als-geheel-genomen?

Gezien de – veelal Angelsaksische – publicaties over de canon van de afgelopen decennia (waaronder ik vooral David Lowenthal's *The heritage crusade and the spoils of history* zou willen aanbevelen), moge duidelijk zijn dat zowel de vrees voor als de verwachting ten aanzien van overdracht van ideologieën in onze tijd op drijfzand berusten. We hoeven ons als pedagogen inmiddels niet meer in te spannen voor of te wapenen tegen de invloed van doctrines zoals dat in een (nog niet zo ver) verleden nodig was. Zou het echt zo zijn als wel beweerd wordt, dat ‘de

Nationalist' nog steeds in ons gewekt wordt zodra we uit de oude doos van de begrensde wereld die daarbij hoort putten, en menen aan onze leerlingen 'trots op ons Vaderlands verleden' bij te kunnen brengen? Ik denk van niet. Met tendentieuze leerstof is de laatste decennia afgerekend door de succesvolle maar wat doorgeslagen promotie van een 'zelf-cultuur'. De resten van het soort leerstof dat zich inlaat met traditionele kennisinhouden zijn met, ik zou haast zeggen, chemicaliën van een gecultiveerde onverschilligheid opgeruimd. Zelfs al zouden we het willen, er is geen weg meer terug naar de tijd van de spruitjes en de zuilen. Het wekken van belangstelling voor geschiedenis is een opgave *an sich* geworden (én een volksrage, én een industrie; lees hiervoor de werken van Lowenthal en Pierre Nora).

De professionele waakzaamheid van de historicus tegenover de vervorming van 'objectieve feiten' zou terrein af kunnen staan aan 'het geloof' in een verhaal. Volgens Lowenthal is de vervorming van de geschiedenis een functie van de erfgoeddrage met een niet te onderschatten waarde. "Heritage vice is inseparable from heritage virtue."

De historicus zou op het gebied van het verlenen van zingeving aan het verleden offers kunnen laten ter wille van subjectieve zaken als geloof (in gebeurtenissen uit een ver verleden) en viering. Leren we ons erfgoed niet beheren, aldus Lowenthal, dan gaat het óns beheren. (Zie ook mijn artikel "De biografische benadering", *Kleio* 1998, 7, 10-16.)

We doen er denk ik goed aan de aandacht voor de canon te verschuiven van selectiecriteria naar het wát (wat moet erin en wat niet?), naar kwaliteitscriteria voor het hóe (hoe beklijft de kennis het beste als 'gedeelde kennis': "primaire doel is gedeelde kennis als zelfstandige waarde", aldus de minister in haar brief).

Aan die laatste criteria is nog nauwelijks aandacht geschonken door pedagogen. Toch is naar mijn mening het onderwijs op dit moment het meest bij gebaar bij juist dát element van een canon. Niet zozeer de doelen maar de middelen verdienen onze aandacht als het gaat om overdracht van erfgoed.

Om van een canon meer te maken dan een – al of niet verplichte, al of niet door een meerderheid verkozen – selectie van examenstof, om hem langer te doen bekliven, op zijn minst tijdens een schoolloopbaan maar liefst ook daarna, dat lijkt me de taakopdracht van het project. Maak er een kunstwerk van, geef hem al van meet af aan een intrinsieke waarde die van zich uit duurzaam is. Stel al bij aanvang (en mede, maar niet alléén door inzet van tijd en geld) een kwaliteitsnorm die hoog genoeg is om een eenmaal gemaakte, weloverwogen selectie van culturele kennis ook "waardevol genoeg" te doen zijn. Niet alleen waardevol ten aanzien van het dagelijkse gebruik (niets beters dan wanneer leerlingen enthousiast zijn over een boek dat zij aangeboden krijgen in het onderwijs), maar vooral ook in de hoofden van de kinderen op langere termijn.

Liever weinig items die borg staan voor hoge kwaliteit, en die zo als paradigma dienen voor nog te volgen items, dan naar compleetheid streven onder de tijdsdruk van een jaar. Een canon die naar objectieve (maar in feite schijn-) criteria van onpartijdig-

heid en actualiteit perfect moge heten, maar die het subject ('wat vind ik er nu eigenlijk van?') in de kou laat staan, die mist zijn doel.

Te kiezen voor een didactisch monument, een kunstwerk, is op zich genomen geen onwerkelijk visioen. Het voorbeeld van de *Bosatlas*, door mij als zodanig voorgesteld in het artikel "Voors en tegens van een universeel leerverhaal" (*VELON*, 1995, 17, 1, 54-60), kan zijn nut opnieuw bewijzen: 1. van meet af aan van hoogstaande kwaliteit, 2. universeel op scholen in gebruik, 3. vakoverstijgende overzichts kennis, 4. heeft een concentrische leerstofopbouw (met Nederland als vertrekpunt), 5. komt met telkens aangepaste en verbeterde uitgaven.

Bij het streven naar kwaliteit valt in eerste instantie te denken aan het inroepen van hulp vanuit de literaire wereld.

Ongebruikelijker voor pedagogen dan voor historici en uitgevers (de al wat oudere geschiedenismethode *Bij de tijd* van Malmberg heeft bijvoorbeeld verhalende passages door professionele schrijvers laten invullen), maar desalniettemin aanbevelenswaardig. Te denken is daarbij aan biografische en epische vertelstructuren (zoals in de *Odyssee*) en andere compositorische vondsten. Op langere termijn zou te denken zijn aan een samenwerkingsverband met literaire uitgevers. In dat geval zou deze commissie door een permanent instituut moeten worden vervangen. In haar brief verwijst de minister naar instellingen als *Anno* en *Cultuur en School*. Voor de hier voorgestelde canon met literaire kwaliteiten zou – ook in samenwerking met genoemde instellingen – te denken zijn aan een 'instituut voor culturele basiskennis'. De hoofdtak van zo'n instituut zou het uitgeven van 'het verhaal van het verleden' zijn in een telkens te optimaliseren kwaliteit.

Het échec in de VS indachtig van het culturele woordenboek van Donald Hirsch (in antwoord op kritieken die hij kreeg op de lijst voor zijn *cultural literacy* programma heeft Hirsch inmiddels een serie wat massief maar fraai uitgevoerde schoolboekjes op de markt gebracht), is mijn advies aan de minister/de commissie om de indruk van een lijst van namen en gebeurtenissen – hoe historisch verantwoord ook – sowieso te mijden en uit te zien naar literaire en andere kunstzinnige middelen. Productietijd noch onkosten mogen daarbij als overwegende problemen gelden.

Met vriendelijke groet,
Dr. G. Everts, pedagoog

Spiegel

historiael

geschiedenis en archeologie

Themanummer: Van kind tot burger

Verlichting in Nederland: de droom van de volksschool burger. • Oude in de klas.
Hoe het onderwijs veranderde in de rode stroom. • Voor de gegoede klas:
opvoeding in brieven. • Maatschappijwetenschappers en burgerwetenschap.
Schrijven in een schoolmuseum. • Oomars der onderwijzers.

Spiegel

historiael



Bestel nu het unieke themanummer **Van Kind tot burger**, 76 pagina's boordevol toegankelijke informatie over het eindexamenonderwerp van 2006 voor u en natuurlijk ook voor uw leerlingen.

Bestellen kan heel eenvoudig via onderstaande bon of via www.spiegelhistoriael.nl. Bij bestellingen van boven de 7 exemplaren ontvangt u een aantrekkelijke **korting van 38%**.

Loopt u ook warm voor geschiedenis?

Ja, ik bestel exempla(a)r(en) van het Thema nummer Van kind tot burger van Spiegel historiael voor € 6,45 per nummer exclusief € 1,95 verzendkosten.

Naam _____
Adres _____
Postcode _____
Plaats _____
Telefoonnummer _____
E-mailadres _____

Stuur deze bon in een envelop **zonder postzegel** naar: Spiegel historiael, antwoordnummer 17, 7940 VB Meppel of via www.spiegelhistoriael.nl

Kijk voor meer informatie op www.spiegelhistoriael.nl

PLEIN M



Fundament voor actief en geïntegreerd leren

Plein M is een geïntegreerde methode voor actief leren met aardrijkskunde, geschiedenis, economie en levensbeschouwing. De thema's worden chronologisch behandeld en er zijn edities voor lwoo/vmbo bk en voor vmbo kgt. In samenwerking met docenten is deze praktijkgerichte methode ontstaan met onderwerpen die de leerlingen aanspreken en (open) praktijkgerichte taken die aansluiten bij hun mogelijkheden. Plein M bestaat uit leerwerkboeken en heel veel digitaal materiaal. Bovendien sluit Plein M naadloos aan bij de kern-doelen uit het leergebied mens en maatschappij.

Sterke punten van Plein M:

- Volledige integratie van memijvakken
- Actief leren met praktische taken
- Thematisch en chronologisch
- Aparte edities voor lwoo/vmbo bk en vmbo kgt
- Sluit aan en bereidt voor op de bovenbouw
- ICT
- Flexibele opbouw

Meer informatie vindt u op: www.pleinm.wolters.nl

Op deze site kunt u ook schoolbezoeken aanvragen.

Wolters
Noordhoff

MeMo

de geschiedenismethode die u op het lijf geschreven is



Geen tijd om uw eigen geschiedenisboeken te schrijven, maar wel behoefte aan een vmbo bovenbouw methode die u écht op het lijf geschreven is?

Kijk op www.mijngeschiedenismethode.nl en u ziet in één oogopslag waarom de nieuwe MeMo best van uw eigen hand had kunnen zijn.

Uw eigen signatuur

Met uw persoonlijke keuze uit de vele lesideeën, werkvormen, oefenmaterialen en tips geeft u de methode uw eigen signatuur.

Actief & motiverend

Actieve, creatieve en zeer afwisselende opdrachten prikkelen uw leerlingen constant!

Als een spannend verhaal

De anecdotische schrijfwijze en de persoonlijke intro's sluiten prima aan bij de belevingswereld van uw leerlingen.

Uniek! Volledige ict-integratie

Vrijwel elke paragraaf kan uw leerling zelfstandig doorlopen op de methodesite. De stof wordt hier ondersteund door gesproken tekstfragmenten, bewegende beelden en animaties.

NIEUW! MeMo ePack

Examentrainers, proefexamens én leermateriaal zoals Timeliner, Samenvatter, een begrippenlijst en de online Encarta Winkler Prins Naslagbibliotheek maken Memo compleet!

Benieuwd?

Vraag op www.mijngeschiedenismethode.nl uw eigen beoordelingsexemplaar aan of boek een gesprek met de vmbo-deskundige van Malmberg. Bellen kan natuurlijk ook (073) 628 7554.

Scoor bij uw leerlingen!

Maak uw lessen nóg actueler en aantrekkelijker. Beantwoord de drie actuele vragen op www.mijngeschiedenismethode.nl en u maakt kans op een geheel verzorgd klasse-uitje dat aansluit bij uw vakgebied.



Malmberg