

Weerklank op Fontaine

Tijdschrift van de
vereniging van docenten
in geschiedenis en
staatsinrichting
in Nederland (VGN)

KLEIO

24e jaargang nr. 7
september 1983



Inhoud

Piet Fontaine – wegwijzer in de geschiedenisdidactiek J. G. Toebe	2
Leerstofordening opnieuw ter discussie – de concentrische methode H. A. Molenkamp	7
De ontbrekende Eva G. Huisman	10
Het spiegelend détail W. Otterspeer	16
Werken met historische teksten; Geschiedenis en Nederlands M. Langenbach	21
De Turkse paradox E. M. Janssen Perio	27
Historisering van het heden – mythisering van de geschiedenis N. Bakker	32
Bibliografie Dr. P. F. M. Fontaine Mevr. A. Fontaine-Thomassen, J. G. Toebe	38

De omslagtekening stelt Papageno voor, der Vögelhandler bin ich ja, hoofdfiguur uit Mozarts opera 'Die Zauberflöte'.

Redactie

Drs. C. Bogaerts, *voorzitter*
Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein.
Tel. 03408-83576.
Drs. F.R. Kat, *secretaris*,
Jeudestraat 4, 4011 GL Zoelen.
Tel. 03448-1686.
Drs. J. Harderwijk, Oud-Zuilen.
Dr. A.J.L. van Hooff, Malden.
Dr. E.M. Janssen Perio, Rotterdam.
Drs. E. Jonker, Utrecht.
Mevr. Drs. J. Rijken, Amsterdam.
Mevr. T. Bogaerts-Stoopman, IJsselstein.

Het geheel of gedeeltelijk overnemen van artikelen is slechts toegestaan na schriftelijke goedkeuring van de redactie. Bij inzending van kopij gaat de redactie ervan uit dat deze niet tevens elders ter publicatie wordt aangeboden. Kopij gaarne in tweevoud, op eenzijdig betypte vellen. Voorgedrukt kopijpapier wordt op aanvraag toegezonden.

Adressen VGN

Algemeen Bestuur
Dr. N.J. Maarsen, *voorzitter*, Hazelaarstraat 38, 4131 AC Vianen. Tel. 03473-72749.
Drs. W.A. Kattenberg, *vice-voorzitter*, Aalsburg 2624, 6602 WG Wychen. Tel. 08894-14837.
W. Bouwman, *1e secretaris*, Kloosterstraat 47, 5708 GM Helmond. Tel. 04920-34709.
E. Boerhout, *2e secretaris*, Androsdreef 14, 3562 XA Utrecht. Tel. 030-617769.
Mevr. H. Mulkens-Harmeyer, *penningmeester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.). Tel. 05923-424.
Drs. C.G. van der Kooij, *sectie (1) Pedak/Basisonderwijs*, Schuitendiep 39A, 9711 RB Groningen. Tel. 050-128542.
T. van der Geugten, *sectie (3) Havo/Vwo*, Bruggestraat 22, 2314 BB Leiden. Tel. 071-413925.
R. van der Geest, *sectie (4) Tertiair Onderwijs*, Plantsoen 71, 2311 KJ Leiden. Tel. 071-125325.
Drs. C.A.M.J. Bogaerts, *redactie Kleio*, Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein (Utr.). Tel. 03408-83576.
Mevr. D. H. Verhagen, *Didaktiekcommissie*, Tiboel Siegenbeekstraat 28, 2313 HB Leiden. Tel. 071-122697.
K.G. van Manen, *Onderwijsadviescommissie*, Beukenlaan 34, 3927 AK Renswoude. Tel. 08387-1661.

Correspondenten

Sectie (1) Pedak/Basisonderwijs
Drs. C.G. van der Kooij, Schuitendiep 39a, 9711 RB Groningen. Tel. 050-128542.
Sectie (2) Mavo/Lbo
S. Erich, Rysloane 15, 9283 XS Surhuizum, tel. 05123-1607
Sectie (3) Havo/Vwo
Mevr. drs. E. Karreman, Van Limburg Stirumstraat 13, 3581 VA Utrecht, tel. 030-514052
Sectie (4) Tertiair Onderwijs
Drs. J. Baalbergen, Sandbergstraat 8, 1391 EL Abcoude. Tel. 02946-3207
Didactiekcommissie
H. van Duysen, Van Baerlestraat 65 IV, 1071 AR Amsterdam, tel. 020-799976
Onderwijsadviescommissie
Drs. H. Nolles, Stevensweg 22, 2141 VL Vijfhuizen, tel. 02508-1934
Commissie Volwassenenonderwijs
F. Thijssen, Potgieterstraat 32 bis, 3532 VS, Utrecht, tel. 030-948310

Ledenadministratie en abonnementen

Leden van de VGN ontvangen Kleio kosteloos.

Aangifte, wijzigingen en opzegging van het lidmaatschap **schriftelijk** meedelen aan: **Administratie VGN, Vreeswijkstraat 319, 2546 AJ 's Gravenhage**. Aan nieuwe leden wordt verzocht bij hun aangifte mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, huisadres, telefoonnummer, adres van de school waar men de hoofdbetrekking heeft en ook de sectie of het soort lidmaatschap waartoe men wenst te behoren. Betaling na ontvangst acceptgirokaart.

Niet-leden kunnen zich na goedkeuring van het bestuur abonneren op Kleio à f 65,— per jaar. Voor aanvraag richt men zich tot de penningmeester van het bestuur, Mevr. H. Mulkens-Harmijer, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen. Reglementair komen alleen diegenen in aanmerking voor een abonnement, die geen docent geschiedenis en staatsinrichting zijn.

Contributies

Voor 1983 bedragen de contributies:

Gewone leden

- a. docenten PA's, Havo, Vwo en tertiair onderwijs f 90,—
- b. docenten Mavo, Lbo, basisonderwijs f 70,—
- c. buitengewone leden f 65,—
- d. studentleden f 65,—

Leden, die minder dan 16 uur per week lesgeven, kunnen in aanmerking komen voor een verminderde contributie. Hiertoe moet men een schriftelijk verzoek indienen bij de penningmeester, met vermelding van naam, adres, naam van de school, aantal te geven uren en de categorie waartoe men behoort.

Vermindering van contributie moet elk jaar opnieuw worden aangevraagd voor 1 december van het nieuwe kalenderjaar.

Losse nummers

Kleio f 7,50 tenzij anders vermeld. Leerlingenmateriaal Kleio-Didactica: f 5,00, 5 tot 10 ex. f 3,50 per ex., meer dan 10 f 3,— per ex., meer dan 20 f 2,50 per ex. Gelieve het bedrag onder vermelding van het gewenste nummer(s) te storten op giro 128701 t.n.v. penningmeester VGN te Den Haag.

Ten geleide



Op 1 juli 1983 gaat Piet Fontaine, vakdidacticus voor geschiedenis aan de Rijksuniversiteit te Utrecht, en sinds kort erelid van de VGN, met pensioen. De *'Godfather van het Nederlands geschiedenisonderwijs'* werd hij een tijdje geleden in Kleio genoemd. Hij had toen op een forumbijeenkomst van de VGN het woord gevoerd over de toekomst van het geschiedenisonderwijs. Vanzelfsprekend moest hij daar zijn zegje doen, zoals op zoveel bijeenkomsten, nationaal en internationaal. Bij dergelijke gelegenheden blijkt zonneklaar dat hier een gedrevene spreekt die het geschiedenisonderwijs na aan het hart ligt.

Maar in zijn lange loopbaan heeft hij het niet alleen bij spreken gelaten. Al in de jaren '50 experimenteerde hij als leraar met de methode van zelfwerkzaamheid; in 1966 publiceerde hij daarover in Kleio-Didactica. Hij was een van de initiatiefnemers van een Kleio-Didactica-serie, die zich speciaal met didactiek zou bezighouden, zij het in een meer beschrijvend-theoretiserende vorm dan de opzet van de huidige Kleio-Didactica. Ook heeft hij zich sterk gemaakt voor de verspreiding in Nederland van de exemplarische methode en in samenhang daarmee van een andere leerstofkeuze dan toen (nu) gebruikelijk was (is).

Dit Kleio-nummer is bedoeld als een weerklink op zijn werk die recht doet aan zijn grote verdienste en inzet voor het geschiedenisonderwijs. Joop Toebes zal in zijn bijdrage uitvoeriger ingaan op de didacticus Fontaine en daarmee tevens het kader schetsen van dit nummer. Daarin zullen, de omslag daargelaten, film, beeldende kunst en muziek – Fontaine is een enthousiast opera en Mozart liefhebber – onbesproken blijven. Het aantal resterende onderwerpen is overigens groot genoeg.

Bert Molenkamp en Willem Otterspeer schrijven over respectievelijk de concentrische en de exemplarische methode. De plaats van vrouwen en de Turken in het geschiedenisonderwijs wordt besproken door achtereenvolgens Greddy Huisman en Evert Janssen Perio. Marian Langenbach brengt in haar artikel over 'Werken

met historische teksten – Geschiedenis en Nederlands' raakvlakken en scheidslijnen ter sprake, waarbij ze ook ingaat op Fontaines pleidooi voor een methode van zelfwerkzaamheid in de geschiedenisles. Nico Bakker tenslotte besteedt aandacht aan het fenomeen 'historische roman'. Door zijn keuze voor een novelle van Thomas Mann over Mozes honoreert hij tegelijkertijd Fontaines grote liefde voor de Bijbel als levensbron.



Allen die aan dit nummer hebben meegewerkt hopen op deze wijze niet alleen een weerklink geboden te hebben van Fontaines belangstelling, maar ook van die van U, Kleio lezers.

Marian Langenbach,
Joop Toebes,
en voor de Kleio redactie,
Tineke Bogaerts-Stoopman,
Kees Bogaerts.

Piet Fontaine wegwijzer in de geschiedenisdidactiek

Joop Toebees



Een beschrijving van Fontaine's persoon en werk in een vakblad voor geschiedenisleraren, waarin natuurlijk vooral aan 'het vak' aandacht besteed zal worden, kan hem niet volledig recht doen. Het kenmerk van Piet Fontaine is namelijk zijn uitermate brede belangstelling die zich niet beperkt tot theologie, filosofie, psychologie, pedagogiek; hij houdt zich ook volop bezig met literatuur, film, muziek en beeldende kunst.

Wie Piet kent, begrijpt op den duur hoezeer diens achtergrond nog steeds een rol speelt in zijn denken en doen. Hij stamt uit een degelijk katholieke familie, waar onderwijzen al 100 jaar in het bloed zit. Geen wonder dat hij, toen hij talenten bleek te bezitten, op een gymnasium geleid door Jezuïeten terecht kwam (St. Ignatiuscollege te Amsterdam).

In zeker opzicht is hij altijd traditioneel katholiek gebleven, al is het duidelijk dat zijn universalistische geest nooit zal passen in een 'confrontatie'-katholicisme.

Zijn studie in Amsterdam (1939-1947) onder de door hem vereerde Romein en zijn redacteurschap van *Propria Cures* (juni '45-mei '46) duiden al op interesses die niet direct in de katholieke sfeer van die dagen liggen.

In 1947 studeerde hij af en van 1948-1975 was hij leraar aan zijn oude school, het Ignatiuscollege. Blijkbaar had hij als beginnend leraar toch ook nog tijd over om verder te studeren: in 1954 promoveerde hij bij Romein op *De Raad van State. Zijn taak, organisatie en werkzaamheden in de jaren 1588-1590*, een nog steeds geraadpleegd werk.

Een enthousiast leraar

Zou hij een door het leraarschap gefrustreerde wetenschapper worden? Integendeel, hij werd zelfs erg enthousiast voor het leraarschap. Dit had behalve met zijn persoonlijkheid ook te maken met het karakter van de school waar hij aan verbonden was en de leiding ervan. Met name de toenmalige directeur van de HBS-afdeling, dr. C. Jansen s.j., bleek open te staan voor nieuwe onderwijskundige denkbeelden, die hij trachtte over te dragen op zijn docenten. In zgn. 'c-klassen' werden zwakkere HBS-leerlingen op een speciale manier opgevangen, via een leerstofindeling in 'kern- en keuzestof', een soort voorloper van 'Mastery-learning' dus. Het is onmiskenbaar dat Piet Fontaine daardoor tot didactische experimenten is gekomen.

Dat resulteerde in een *methode van zelfwerkzaamheid*, gestart in 1956, die hij in een *Klei-Didactica* in 1966 heeft beschreven. Belangrijkste kenmerk daarvan was dat leerlingen zelfstandig met het schoolboek of een ander boek leerden werken, waarbij voor de 'vluggen' de keuzestof was weggelegd, waarvoor ze ook hogere cijfers konden halen. (Kernstof alleen leverde hoogstens een 6 op.)

In de tijd dat de geschiedenisleraar via vertelling en betoog bijna steeds zelf in het middelpunt stond, was zo'n aanpak bepaald revolutionair te noemen.

In die jaren werd de kiem van zijn didactische ideeën gelegd, namelijk afkeer van de, destijds sterk opkomende, semi-concentrische methode en – zoals gezegd – een principiële keuze voor de zelfwerkzaamheid van de leerling. Wel moest aan de leerling dan goed geschreven en interessant materiaal gepresenteerd worden. En dat was er bijna niet. Daarom ging hij al spoedig na zijn promotie, op uitnodiging van de uitgever Malmberg te Den Bosch, een schoolboek schrijven: *Van oermens tot wereldburger*, dat mede wegens de levendige schrijfstijl een groot succes werd, althans op katholieke scholen, waarvoor het ook uitdrukkelijk bedoeld was. Diverse drukken zagen het licht; in totaal werden er ± 75.000 exemplaren van verkocht.

Curieus is het de enkele recensies ervan – en de replieken van de auteur erop – te lezen. Bornewasser, destijds leraar op het Canisiuscollege te Nijmegen en ook nog part-time didactiekdocent aan de Katholieke Universiteit, vond dat Fontaine door

zijn verhalende schrijfstijl de leraar overbodig maakte), in didactisch opzicht blijkbaar een bezwaar...¹

De ongenueanceerde felle kritiek van K.F. Bouman op deel 4b in Kleio was vooral inhoudelijk van aard.² Deze nam de katholiek-apologetische karaktertrekken van het boek op de korrel en... niet geheel ten onrechte. Want Fontaine's mening (ook later herhaaldelijk door hem verwoord) dat de docent duidelijk blijk moet geven van zijn overtuiging kwam hierin m.i. nogal eens in botsing met de ook door hem voorgestane opvoeding tot zelfstandigheid. Welke ruimte kreeg de leerling voor het vormen van een eigen oordeel als het boek al kant-en-klare conclusies had getrokken?

Blijkbaar begon de auteur zelf dit manco van het fenomeen 'schoolboek' te ontdekken. De reeks was n.l. nog maar net afgesloten of Piet was al bezig die op zijn eigen school overbodig te maken. Dat hing samen met het in 1966 begonnen HAVO-experiment, een soort vervolg op het 'c-klassen-systeem'.



ILLUSTRATIE VOOR DE GEDICHTEN VAN DEN SCHOOLMEESTER. ANTH. DE VRIES

Didactische reflectie

Toebedeeld met drie taakuren begon hij te werken aan een bronnenexperiment, waarin nieuwe ideeën over leerstofkeuze werden verwerkt. Hierbij werd uitgegaan van de concentrische methode, d.w.z. geschiedenisonderwijs zou de zich geleidelijk expanderende leefwereld van het kind moeten volgen: van lokale geschiedenis, via regionale geschiedenis naar nationale en wereldgeschiedenis.

Uiteraard zou de leerling daarbij al zelf,

JUNI 1945

JAARGANG LVI Nr. I

PROPRIA CURES

✕ **Amsterdamsch Studenten Weekblad sinds 1890**

✕ Onder redactie van: J. A. P. BRÜGGEN F. C. INGEN-HOUSZ
 ✕ J. GERBRANDY Mej. M. D. HEYERMANS
 Mej. A. G. HOOYMEYER P. FONTAINE

UITGAVE EN DRUK:

C.V. Electr. Boek- en Handelsdrukkerij J. Clausen - St. Jansstraat 38-40, A'dam

Bijdragen, die te laat zijn ingekomen worden eerst de volgende week behandeld, tenzij de Redactie een uitzondering maakt. Schrijvers van opgenomen artikelen hebben recht op 3 exemplaren. Artikelen zijn uitsluitend „redactioneel”, als zij met „de Redactie” zijn ondertekend. *De Redactie*

TROONREDE

Medical team 12

„Da diese Zeitschrift wiederholt zu Beschwerden Anlass gegeben hat, bitte ich mit sofortiger Wirkung ihre Einstellung und Auflösung zu Verfügen”, zo schreef op 28 Maart 1941 zekere heer J. Albrecht „in Auftrage des Reichskommissars für die besetzten Niederländischen Gebiete” aan „den Generalsekretär für Erziehung, Wissenschaft und Kulturverwaltung Herr Prof. Dr. J. van Dam, im Hause”. P.C. verscheen niet meer.

En nu herneemt het zijn plaats in het Amsterdams studentenleven, publicatiemogelijkheid biedend, zij het voorlopig nog beperkt.

Wat de redactie betreft: in verloren ogenblikken de nodige manifesten en officiële begroetingen omlijstend met wat we kwijt willen, af en toe, nog in overall, zelf éven het woord nemend, bereiden we ons, koffiedrinkend in de Cluyse, voor op onberispelijke parade en losse acrobatiek. Of wat we te zijner tijd dienstig of plezierig achten.

DE REDACTIE

*

*D*e verschijning van het eerste nummer van *Propria Cures* in een vrij Nederland zal door de Amsterdamsche universitaire gemeenschap met blijdschap worden begroet. Velen herinneren zich met erkentelijkheid, hoe dapper het blad zich in het begin van den oorlogstaande hield en aldus een hartstochtelijk verzet tegen onrecht en gruwel heeft ingeleid.

Naar dit verzet richten zich, nu Nederlands vrijheid is herwonnen, heden onze eerste gedachten. Met eerbied gedenken wij de offers, door zoovele jonge mensen gebracht.

De in den nood gewekte geestdrift moge het teeken zijn, waarin wij de toekomst tegemoet gaan. De vragen, die ons gesteld zullen worden, de botsingen van meeningen en overtuigingen, waarin wij zullen worden betrokken, zijn nog niet te overzien. Maar ons vertrouwen wordt gesterkt door het bewustzijn te leven in een vrij land met een vrije pers.

Zoo moge ook *Propria Cures* zijn belangrijke functie in de Amsterdamsche studentenwereld hervatten. In zijn kolommen zal het in komende jaren warm toegaan. Behoudzucht om wat er in het verleden goeds was, zal kampen met een drang naar het betere onzer idealen.

Dat de Amsterdamsche student begrip moge toonen voor hetgeen dit blad, getrouw aan zijn verleden, tot de verheffing van het studentenleven zal kunnen bijdragen is, bij de verschijning van dit eerste nummer na den oorlog, mijn hartgrondige wensch.

J. J. VAN LOGHEM.

via het gebruik van bronnen met vragen en opdrachten, aan het werk moeten gaan. Als resultaat van het eerste project, de lokale geschiedenis, produceerde hij een reeks gestencilde bronnenboeken over de geschiedenis van Amsterdam.³ Daarin paste ook een serie stadswandelingen door Amsterdam, die later door het Amsterdams Historisch Museum werden overgenomen.

Een dergelijke aanpak vraagt uiteraard om een sterke beperking van de leerstof. Vandaar zijn interesse voor de *exemplarische methode*, ontstaan in Duitsland; ook wel 'de tweede golf' van de onderwijsvernieuwing genoemd. Nu hij 'de eerste golf', die van de 'Arbeitschule', die de zelfwerkzaamheid van de leerlingen wilde bevorderen, inderdaad in zijn eigen lessen had verwezenlijkt, wilde hij de volgende stap zetten. Daarvoor was – dat was hij zich bewust – niet alleen een analyse van de opkomst en ondergang van de Duitse exemplarische beweging nodig, maar ook een bezinning op de geschiedtheoretische antropologische grondslagen van de stofkeuze, die in Duitsland onvoldoende had plaatsgevonden.⁴ Aangezien dit een nogal veelomvattende problematiek is, kwam hij hier aanvankelijk niet meteen uit. Het lijkt erop dat dit wel het geval is in zijn (nog te verschijnen) boek *Historia Nova. Ontwerp voor een pedagogisch-didactische theorie van de geschiedenis, in het bijzonder met betrekking tot de stofkeuze*, waarover straks meer.

Dat hij de reflectie op het vak al vroeg als een noodzaak zag bewijst wel zijn stuk over de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs uit 1964, dat diende als discussiestuk voor het Gezelschap van vakdidactici geschiedenis.⁵ Zoals de auteur later zelf verklaarde viel het stuk als een 'steen' in die club. Er werd door de VGN een doelstellingscommissie zonder hem ingesteld. Deze publiceerde in 1967 het bekende *Doelstellingsrapport*, waarmee Piet het – uiteraard – niet eens was. Het voornaamste bezwaar van zijn kant ertegen was dat de geformuleerde doelstellingen geen of te weinig relatie vertoonden met algemene (religieuze, ethische of politieke) overtuigingen: de 'causa finalis'. Voor hem is die relatie fundamenteel. In zijn formulering van 1964 stond dit ook centraal.⁶ En ook uit latere geschriften blijkt hoe belangrijk hij de explicitering van die overtuigingen vindt voor het nadenken over de richting en de inhoud van het geschiedenisonderwijs.⁷ Het eerder genoemde *Historia nova* is dan ook uitdrukkelijk gebaseerd op zijn overtuiging, de 'bijbelse christelijke'. Iemand die de grondslagen van het geschiedenisonderwijs vooral zoekt in le-

Intrede

Deze intrede is een uittreden: uit de lange verlamming die ontstond doordat de vijand daadgebied na daadgebied verwoestte en alleen heel diep verborgen de gedachtenvlam bleef branden, gevoed uit herinnering en hoop. IJzeren wil en brandend vuur zegevierden over elke smartelijke lege dag, waarvan elk uur, elke minuut de beste gedachten en het fijnste voelen ontvoerden naar woelende angst om vrienden, land en leven. Uittreden uit de gevangenis die de krampachtige vrees van bulderende dwazen van ons leven maakte, dwazen die met woedende vuisten alle liefs en schoons stuksloegen.

Dit uittreden is een intrede: voor de wijdgeopende gevangenispoort staat een gloeiende gestalte die in de linkerhand de vlamme fakkels der vrijheid, in de rechterhand het flitsende zwaard van de wet draagt. Zij voert binnen in een land waar aan alle hemelen licht blinkt en de steeds wijkende horizons steeds dieper leiden in het steeds doordringender Licht. Wankelend als van een geboeide zijn de eerste schreden in dit onmetelijk land. Daad en droom trekken ter weerszijden mee.

Het bliksemt boven de kim. Een ondeelbaar ogenblik schijnt iets wonderbaar schoons zichtbaar. Verblind begin ik te lopen. . . .

PIET FONTAINE.

Uit: Propria Cures, jg. LVI, nr. 1 juni 1945.

vensovertuigingen is uiteraard zeer huiverig voor overheidsingrijpen in het onderwijs, ook het geschiedenisonderwijs. Hij vond en vindt dat scholen en docenten zich teveel laten leiden door 'the powers that be'. Dit blijkt z.i. bijvoorbeeld uit het veelal klakkeloos accepteren door de bijzondere scholen van het Rijksleerplan voor geschiedenis.⁸ Scholen en docenten zou volgens hem veel meer hun eigen gezicht (= levensvisie) moeten laten zien. Vandaar ook zijn afkeer van het centraal schriftelijk eindexamen.

De consensus-traditie met betrekking tot de stofkeuze en – nog erger – de neutraliteit en zgn. objectiviteit, zoals die in de laatste decennia gestalte heeft gekregen in de schoolboeken, vindt hij daarom uit den boze. In hoeverre de vier levensvisies die hij onderscheidt: de conservatieve, de liberaal-humanistische, de (neo) marxistische en de bijbels-christelijke in onze samen-

ving in werkelijkheid of als 'ideaal' aanwezig zijn, is overigens de vraag. Met name de liberaal-humanistische en de bijbels-christelijke vertonen m.i. tegenwoordig veel overeenkomst, evenals bij sommigen de bijbels-christelijke en de neo-marxistische.

Overigens is het spreken over een 'bijbels-christelijke' visie een hachelijke zaak: behoren daartoe niet zowel de denkbeelden van Schillebeeckx als die van Gijsen?

De belangstelling van Piet Fontaine voor filosofische en theologische literatuur is uiteraard niet los te denken van het bovenstaande. In zijn manuscript *Historia Nova*, meent hij de grondslagen van de bijbelse antropologie, waarop z.i. de stofkeuze in de geschiedenis moet worden gebaseerd, te hebben gevonden in de Genesis-verhaal.⁹ Een absurde, verouderde gedachte? Degene die het manuscript

gelezen heeft zal dat nooit zeggen, ook al zal hij het, zoals ik, met veel van Piets denkbelden oneens zijn. Zijn ideeën zijn namelijk, hoe controversieel ook, bijna altijd inspirerend en uitdagend. Dit komt ook door zijn levendige schrijfrant. Daarin manifesteert zich trouwens – naar zijn eigen woorden – meer de essayist dan de wetenschapsman, met alle voor en nadelen van dien.

'Communicatie'

Zijn schrijfdrift vraagt om communicatie: hij wil gelezen en gehoord worden. En daarvoor trad hij in contact met alle mogelijke bladen, van *De Wortel*, het blaadje van de geschiedenisstudenten in Utrecht, tot het *Tijdschrift voor Geschiedenis*. Daarnaast bombardeerde hij zijn studenten en collega's nog met hele pakken stencils over *Overheid en geschiedenisonderwijs*, *Filosofie en geschiedenisonderwijs*, *Psychologie van het geschiedenisonderwijs* en nog veel meer, samen goed voor een flink handboek voor geschiedenisdidactiek. Ik heb hem nooit durven vragen wat zijn studenten van die – vaak diepzinnige – papers gezegd hebben.

Diepzinnig waren ook de artikelen over het probleem van de tijd, waarvoor hij zich sterk interesseert, afgedrukt in het *Weekblad voor leraren*.¹⁰ Ook een breder publiek wist hij voor zich te winnen met diverse artikelen over 'de leraar'. Vooral die over 'de orde' en 'de rol van de leraar' bezorgden hem veel reacties.¹¹

Niet altijd en overal kon zijn schrijfdrift gehonoreerd worden. Zijn interesses waren soms niet identiek met de interesses van hen die de communicatiemiddelen beheersten. Dit bleek o.a. in zijn relatie met *Kleio*. Hij meende dat daarin plaats zou moeten zijn voor artikelen over het ontstaan en de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs (o.a. over Luther,



DE LESSEN ZIJN WEL GRATIS, MAAR ZE KOSTEN MOEITE CHAM

UITLUI

De kragen zetten we hoog op. Onze ogen knippen en als koude wintermussen zitten we bijeen. Waarom is het hier zo leeg en tochtig? Wij staren naar een vier kanten blinde muur en toch is het ons merg-en-beenkil, van een kippenvelachtige onbehagelijkheid die geen tien elektrische struikelkoordkacheltjes zouden kunnen verhelpen. Alleen de buitenlandse ring glimt eenzaam-vrolijk in de triestheid. T. E. ziet rood van diep verdriet en de Ivoren Torens hebben alle gordijnen neergelaten, geen vaal vertoon maar eigen rouw ten dienste.

Het kwinkelen en rinkelen van Joker's schone narrenpak is er niet meer, en P. C. mist pijnlijk-bewust zijn sociaal-gevoelig brein, zijn klinkdichterlijke inspiratie en zijn dierbaar tegenspreken of protest. De Tijd vliedt heen en de Nieuwe Dag breekt aan voor Joker. Alleen een schetterige trompet kan hem in de hotse botserige courantenkoppen nog maar baten.

Ook de andere lichtzinnige zwarte: Pierre François heeft ons verlaten. Waar is nu de subtiliteit en waardige exquise? De onverstoorbare rust en voet-bij-stuk-nijver bijenwerk? Boeken en dictaten bedekken nu wijsdopengeslagen het bureau in zijn studiecél.

Waar eens de ganzenvederkrassen riemen papiers vol-sierden glijdt nu de zakelijke vulpen in droge studieboogjes.

In de kantoorcluyze blijven de vier achter met droeve maar goede herinneringen en beleven er alle gewaarwordingen van een uiteen geopereerde Slameese tweeling. Pieter rookt voor de grachtenramen sigaren met grote heren in diepe fauteuils, terwijl onze gedachten worden teruggetrokken naar de tijd van eendrachtig zagen aan de nieuwe zitbalk, aan het gemeenschappelijk opmeten, uitmeten en overmeten, het gezamenlijk plaats nemen, zit-zoeken, doorzakken, tot het ging bevalen en ook de rotte tomaten wonden en minderden.

Ach, P. F. en Kr., wij voelen ons te magertjes in de door ons allen uitgesleten zit. Wij wuiven jullie na; later zullen wij lichtseinen stoken uit afvalhoek en map, en jullie zult ons vanaf de erewolkjes nog wel toeschrijven, opdoemend met wederwif of aanzwervende post-proprie bijdrage, maar het zwaarste afscheid valt hier ter plaatse.

De tijd zal wonden helen; andere, raardere lieden misschien komen en gaan. Maar te meer benauwt de vraag:

Propria Cures, quo vadis?

Uit: Propria Cures, jg. LVI, nr. 35 mei 1946.

Melanchton, Peucer, Buschius en Sleidanus), maar daarover dacht de toenmalige redactie anders. Zij vond – bij monde van wijlen Huib de Ruijter – dit soort artikelen 'te zeer godsdienstwijzgerig en dogmenhistorisch', volgens Piet 'hogere prietpraat'. Daarover ontstond een conflict dat zich enige jaren voortsleepte.¹²

Een tweede communicatiemedium kreeg hij vanaf 1976 steeds meer in het internationale circuit van de conferenties, waarvan hij er in zes jaar wel veertien meemaakte... Hij werd één van de oprichters van de International Society for History Didactics. Een hoogtepunt in het korte bestaan ervan werd – niet alleen voor hem – een conferentie in Kerkrade, de eerste van die soort in Nederland.¹³ Ook stelde hij, op verzoek van de Raad van Europa, een *International Workplan for History Teaching and History Didactics* op, dat door deze Raad geaccepteerd, een belangrijk document werd.¹⁴

La condition humaine

Zijn literaire belangstelling manifesteerde zich met name in zijn voordracht *Ersatz Für Geschichte?*, gehouden op een conferentie in Osnabrück in 1977.¹⁵ Daarin omschreef hij 'echte' literatuur en 'grote' films als mythologie, waarvan aandacht voor het gelijkblijvende, algemeen-

menselijke en typische z.i. kenmerkend is. Geschiedeniswetenschap en geschiedenisonderwijs met hun voorkeur voor het unieke en tijdgebundene staan daar tegenover. Volgens hem zou het geschiedenisonderwijs van deze 'mythologie', ook door de concreetheid ervan, veel kunnen leren.¹⁶



Hij ging in deze richting verder in zijn rede *Ce que la mémoire oublie: l'histoire et la vision tragique du monde*, gehouden op een colloquium te Parijs in 1981. Opnieuw constateerde hij dat films (bijv. Kramer vs. Kramer) en romans (bijv. die van Proust), maar ook opera (Mozart) en tragedie (bijv. de Griekse en Shakespeare) belangrijke elementen van het menszijn aan de orde stellen, en in het geschiedenisonderwijs worden verwaarloosd. Ook zijn eigen levensvisie kwam naar voren toen hij zijn welsprekend betoog als volgt beëindigde: *'Toute histoire véritable et authentique doit être écrite à la manière de la Bible, ce que veut dire: partir de la condition humaine, englober toute notre réalité, avec le tragique et l'absurde, et être marquée par le signe du salut'*.¹⁷

Vertrekken bij 'la condition humaine': dat lijkt me inderdaad een uitstekend advies voor de vernieuwing van het geschiedenisonderwijs. Laten we hopen dat Piet Fontaine aan die vernieuwing nog lang zijn bijdrage kan geven.



Noten

1. J.A. Bornewasser, Schreef een uitstekend leraar ook een uitstekend boek?, in *Kleio* (1959-'60), nr. 2, pp. 13-16, P.F.M. Fontaine, Een repliek aan collega Bornewasser, in *Kleio* (1959-'60), nr. 3, pp. 14-18.
2. K.F. Bouman, in: *Kleio* 5 (1964), pp. 65-69, met een repliek daarop van Fontaine op pp. 70-73.
3. De gang van zaken beschreef hij uitvoerig in een 'experiment' (zie bibliografie). Daaruit bleek dat deze werkwijze een groot succes was. Of die echter veel is nagevolgd is de vraag. In essentie komt zijn pleidooi voor bronnengebruik in het geschiedenisonderwijs terug in het *Kleio*-artikel over 'bronnen' (zie bibliografie), later, enigszins gewijzigd, opgenomen in *Geschiedenis op school* (1976¹ en 1977²) en nu, in een synthese met het hoofdstuk van L.G. Dalhuisen over 'de onderzoekende methode' in de nieuwe *Geschiedenis op school*, deel 2 verschenen onder dezelfde titel. Delen van de bronnenbundel vindt men in de reeks *Historische Teksten* van het KPC (zie bibliografie).
4. Namelijk in zijn artikelenreeks 'De tweede golf' (Zie bibliografie).
5. Zie bibliografie.
6. In zijn 'Doelstellingen van het geschiedenisonderwijs. Status quaestionis I' (zie bibliografie), p. 175.
7. In 1973 herformuleerde hij deze als volgt: *'Het doel van het geschiedenisonderwijs (...) is de leerlingen door de ontmoeting met de historische werkelijkheid tot de dialoog met het anders-menzijn van de historische mens te brengen, opdat de jon-*

ge mens zich bewust worde van zijn eigen historische situatie als betrokkenheid en hij zo leert aan zijn eigen bestaan in vrijheid zin te geven' (a.w., p. 176).

8. O.a. in 'Een noodzakelijke rechtzetting' *Kleio* 20 (1979), pp. 413-414.
9. Zie ook zijn 'vijf stellige stellingen', a.w., p. 5.
10. Zie bibliografie.
11. Zie bibliografie.
12. Overigens werden – soms met vertraging – de meeste van deze artikelen in *Kleio* opgenomen. Dat over Melanchton verscheen elders en wel in twee versies: een uitgebreide in het *Tijdschrift voor Geschiedenis* en een beknopte in het *Weekblad voor Leraren* (zie bibliografie). Het artikel over Luther ligt, aldus de auteur, 'in een diepe slaap verzonken'.
13. Zie mijn artikel 'Contemporaine geschiedenis in Kerkrade' in: *Kleio* 23 (1982), nr. 3, pp. 18-20. Inmiddels is van deze conferentie ook een officieel verslag verschenen (zowel in het Frans als het Engels) bij de Raad van Europa in Staatsburg (DECS/EGT (82) 47).
14. Zie bibliografie.
15. Zie bibliografie.
16. Later, in zijn 'vijf stellige stellingen' (zie bibliografie) relativeerde hij dat door aandacht te besteden aan de bezwaren van aanwezige 'mythische' voorstellingen, die *'belemmeren (namelijk) het opnemen van kritische historische voorstellingen ten zeerste'*. Het zou, aldus Fontaine, *'heel goed zijn als historici en geschiedeniscenten daar wat meer van wisten'* a.w., p. 6.
17. a.w. (zie bibliografie), p. 14.

**VERKLARING VAN HET ALGEMEEN BESTUUR IN VERBAND MET HET
CENTRAAL SCHRIFTELIJK EINDEXAMEN GESCHIEDENIS 1983.**

In l e i d i n g

Al vele malen is in Kleio aandacht besteed aan het CSEgs. Sinds 1973 werd verslag gedaan van de activiteiten van de CEGES; gecoördineerde proefwerken en experimentele CSE's werden uitgebreid becommentarieerd. Het bestuur van de VGN heeft in het verleden meerdere malen op duidelijke wijze zijn standpunt kenbaar gemaakt in zake de wenselijkheid van een verplicht CSEgs. Nu het er sinds 1982 eenmaal is, wenst het bestuur loyaal mee te werken aan het CSE en ijvert het voor een werkelijk goed CSEgs. Daartoe volgt het kritisch de verrichtingen van de verschillende commissies die bij de samenstelling ervan betrokken zijn.

D e t o t s t a n d k o m i n g v a n h e t C S E g s

In Kleio '82 1 en 10 is uitgebreid beschreven hoe het CSEgs tot stand komt. In de procedure zijn kort samengevat vier fasen te onderscheiden.

1. Een door het Ministerie benoemde Werkgroep Eindexamenonderwerpen stelt de onderwerpen, met stofomschrijving en literatuuroverzicht, vast en verzamelt historisch materiaal, resulterend in de bekende kleine boekjes die elke school twee jaar voor het betreffende examen ontvangt.
2. Twee Advies Commissies Docenten (ACD), elk bestaande uit zes collega's, resp. voor Mavo en Havo/Vwo, stellen opgaven samen.
3. De vaksectie Gs. en Si. van de CEVO (Centrale Examencommissie Vaststelling opgaven), bestaande uit inspecteurs-vakcoördinatoren, twee leden (historici) voorgedragen door bonden als NGL, ABOP enz. en twee leden voorgedragen door de VGN, stellen de opgaven vast, d.w.z. kiezen voor de verschillende niveau's en de tijdvakken uit het aanbod van de ACD's en brengen ook wijzigingen in de opgaven aan, als daar reden voor is.
4. Twee CITO medewerkers Geschiedenis, belast met de organisatorische en technische aspecten van al het werk, gieten de examens in hun definitieve vorm.

In tegenstelling tot wat nog wel eens gedacht wordt, is het CSEgs dus geen product van "enkel hoge, maar wellicht onwetende heren in Den Haag", maar van echte historici van vlees en bloed, van wie bovendien de meesten gewoon voor de klas staan. Het is en blijft mensenwerk dat veel tijd vergt.

K r i t i e k u i t h e t v e l d

Heeft het dan nog zin om bv. via normbesprekingen kritiek te leveren op het CSE? Komt iets van die kritiek uit het veld bij de betrokken commissies terecht?

We mogen ervan uitgaan dat dit laatste, op termijn, wel degelijk gebeurt. Verschillende kwesties inzake het CSEgs 1982 zijn besproken in Kleio '82/10. We weten dat de betrokken commissies hier goed nota van hebben genomen.

Dit kan echter pas blijken in het CSEgs 1984!

Het blijft, met vallen en opstaan, zoeken naar een zo goed mogelijk resultaat, waar elke docent in Nederland zich redelijk in kan herkennen. Alle op- en aanmerkingen uit het veld dragen daaraan bij!

D e b e t r o k k e n h e i d v a n d e V G N

In de bovengenoemde commissies zitten verschillende VGN-leden, op voordracht van het VGN-bestuur. Dat wil uiteraard niet zeggen, dat zij hun werk doen met last van of in ruggespraak met het bestuur. Zij hebben op persoonlijke titel zitting in die commissies en kunnen dan ook niet formeel ter verantwoording worden geroepen. Wel is het beleid van het bestuur erop gericht om met diegenen die op zijn voordracht benoemd zijn, een goed contact te bewaren.

De VGN speelt ook een belangrijke rol bij het CSE door het jaarlijks organiseren van normbesprekingen in het hele land. Dit heeft tenminste twee doelen:

1. Leden (en niet-leden) wordt de service geboden om kort na het CSE met elkaar te overleggen over interpretatie van vragen en antwoorden (met inachtneming van het befaamde artikel 8 in het correctievoorschrift). Hierdoor wordt enige uniformiteit bij de beoordeling bereikt en overleg van 1e en 2e corrector versneld.
2. Punten van kritiek uit het veld worden via evaluatieformulieren op zeer korte termijn doorgespeeld aan de VGN-leden in de CEVO.

Vorig jaar vond U een samenvatting van dergelijke kritiek in het decembernummer van Kleio: volgens velen wel wat laat. Ook dit jaar heeft het CSE het nodige stof doen opwaaien. Het Algemeen Bestuur heeft daarom besloten:

- 1- om het CSEgs als vast agendapunt op zijn vergaderingen op te voeren;
- 2- om in het septembernummer van Kleio een verklaring uit te geven, waarin een aantal kritiekpunten uit het veld -die het tot de zijne heeft gemaakt- aan de orde komen;
- 3- om d.m.v. deze verklaring alle VGN-leden uit te nodigen tot deelname aan een doorlopende "ingezonden brieven" discussie over het CSEgs, waarvoor in elke Kleio ruimte zal worden gereserveerd.

D e n o r m b e s p r e k i n g e n

Op 4 mei was het CSEgs eerste tijdvak. Op 10 mei werden in bijna alle VGN-afdelingen afzonderlijke Mavo-, Havo- en Vwo-normbesprekingen gehouden. Vroeger dan

zes dagen na het CSEgs is, i.v.m. de voorbereiding, niet mogelijk. Het ging dit jaar een stuk beter dan in 1982, toen het de eerste keer was dat de VGN ervoor zorgde. Dit jaar waren de voorzitters van alle besprekingen per regio (er zijn er drie) te voren bijeen geweest om het werk te bespreken. Hierdoor werd op de normbesprekingen van 10 mei veel tijdovende discussie voorkomen. Meestal was men het vrij snel eens over voorgestelde varianten, waardoor een zekere uniformiteit per regio ontstond. In het algemeen zijn de besprekingen als steun gevend, zakelijk, soepel, geanimeerd, kortom als positief ervaren. We hopen dat, door een nog betere aankondiging in de vakbladen, steeds meer collega's van deze VGN-service gebruik maken: hier immers is duidelijk de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs in het geding. Het bestuur beschouwt het uiteraard als een taak van de VGN om deze normbesprekingen te organiseren.

Samenvatting van de kritiek

A. Opmerkingen van algemene, organisatorische aard, mede betrekking hebbend op de formulering van de vragen.

1. Er zou duidelijkheid moeten komen of er, en zo ja, op welk niveau, een essay-vraag te verwachten is als vast onderdeel van het examen.
2. Een essay-vraag dient bij het begin van het examen te worden aangekondigd.
3. Bij elke vraag moet aangegeven worden:
 - a- het aantal te verdienen punten,
 - b- de hoeveelheid tijd, die bij benadering voor het antwoord moet worden uitgetrokken.
4. Stapelvragen dienen zoveel mogelijk vermeden te worden in verband met problemen bij de beoordeling van de voortgezette fout.
5. Ook één-puntsvragen dienen zo min mogelijk voor te komen. In de waardering is immers geen nuancering mogelijk (bv. Vwo I, vraag 7 t/m 10).
6. Vragen kunnen vaak zorgvuldiger worden geformuleerd. Duidelijk moet zijn wat bij beantwoording wordt verwacht. Het is nogal onbevredigend als je leerlingen vaak het voordeel van de twijfel moet geven (bv. Mavo-D I, vr. 27, Havo I, 10b).
7. Bij werkmateriaal moet de lengte van een leestekst in redelijke verhouding staan tot de bijbehorende hoeveelheid vragen (bv. Havo I, onderdeel G).
8. Velen vonden dat er teveel feitjes zonder meer werden gevraagd, terwijl het werkmateriaal nogal eens aanleiding gaf tot meer (niet gestelde) inzichtvragen (bv. Mavo-D I, vr. 24 t/m 26 en Havo I, onderdeel G).
9. Voorzichtig moet men zijn met het bekend achten van bepaalde begrippen (bv. "deviezen" in Havo I, onderdeel F); zeker als ze niet zijn opgenomen in de begrippenlijst (bv. "Weermacht/Wehrmacht" in Mavo-D I, vr. 5a en "burgerlijk (politie-)standrecht" in het correctievoorschrift van Havo I, vr. 10a), of als men van mening kan verschillen over de inhoud ervan (bv. het begrip "gebeurtenis" zoals in Mavo-D I, vr. 22 en Vwo I, vr. 24a).
10. In het hele land is nogal wat deining ontstaan over de vragen naar het lot van de Joden in de Tweede Wereldoorlog (Vwo I, onderdeel F). We kunnen er slechts met de grootst mogelijke nadruk op aandringen zorgvuldig om te springen met onderwerpen, die (mogelijk) een emotionele reactie kunnen opwekken bij (delen van) de bevolking. Zeker bij recente geschiedenis (bv. de dekolonisatie van Nederlands Indië) is dat een grote opgave.
11. Het aanbrengen van een niveauverschil tussen Mavo-C en D was dit jaar weer een opgave waar de samenstellers van het CSEgs niet echt zijn uitgekomen. Velen vonden Mavo-C moeilijker dan Mavo-D!
12. Bij velen is bezwaar naar voren gekomen tegen het langer worden van de periodes waarover de examenonderwerpen handelen.

B. Opmerkingen n.a.v. het correctievoorschrift en de puntenwaardering.

1. Groot was de verontwaardiging over de mogelijkheid punten af te trekken (Vwo I). Voor velen was dit een regelrechte uitnodiging tot burgerlijke ongehoorzaamheid.
2. Vragen, die met een enkel ja of nee beantwoord kunnen worden, vindt men uit den boze.
3. Er zou meer samenhang moeten zijn tussen de moeilijkheidsgraad van de vragen en het te verdienen aantal punten (bv. Havo I, vr. 21b).

S l o t o p m e r k i n g e n

We zijn ervan overtuigd dat veel wrevel bij docenten en leerlingen zal verdwijnen, als bij de samenstelling van het CSEgs zo veel mogelijk rekening wordt gehouden met de hier opgesomde kritiek.

We herhalen hier onze uitnodiging aan de VGN-leden om deel te nemen aan een doorlopende discussie middels ingezonden brieven, die dan gestuurd dienen te worden aan VGN, p/a Bruggestr. 22, 2314 BB Leiden. We roepen U zelfs met nadruk op om op deze verklaring te reageren.

T.F. van der Geugten, CSEgs-zaken
N.J. Maarsen, voorzitter VGN.

didactiekconferentie
oosterbeek, 11-12 november 1983

KLEIO A LA CARTE

met de historische kaart langs hoofdwegen en
slingerspaden

programma:

1. kaarten en kaartenmakers (lezing)
2. kaarten en simulatiespelen (lesmateriaal)
 - terpen
 - middeleeuwse stad
3. kaarten en onderzoek (lesmateriaal)
 - 17^e eeuwse stad
 - veenkolonien
4. kaarten en revolutie (bronnenmateriaal)
 - de franse revolutie in de
groninger ommelanden
5. kaarten en beeldvorming (audio-visueel)
 - de watersnood van 1825 in Friesland
6. kaarten en aktualiteit

Het materiaal zal op de conferentie in syllabusvorm worden
uitgereikt.

aanmelding als deelnemer geschiedt door overschrijving
van f 125,- op postrekeningnummer 2634219 t.n.v. penning-
meester N.L.O. 11bbo Emmius te Leeuwarden.
reis- en verblijfskosten boven een bedrag van f 100,- (met
een minimum van f 110,-) kunnen worden gedeclareerd
bij de organiserende instelling.
de V.G.N. onderzoekt op dit moment de mogelijkheid
per deelnemer een subsidie te verstrekken op de
deelnemerskosten.

DISCUSSIEDAG

5 NOV. 1983.

naar een nieuw eindexamen: doelstellingen en voorstellen.

1973--Het Nationaal-socialisme in Duitsland, 1918-1939.

1974--De onderdrukking van de Joden tijdens de Tweede Wereldoorlog in Nederland en het verzet daartegen.

1976--De Koloniale

Van Nederland

1977--Nederland in de Tweede Wereldoorlog
Het Midden-Oosten, 1948-1949

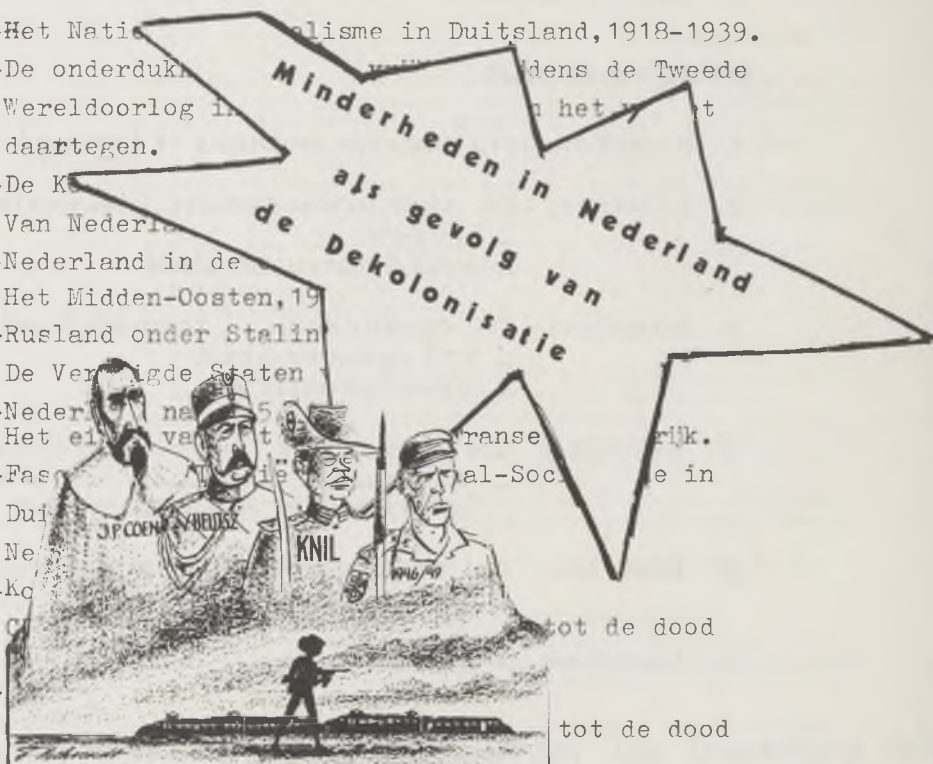
1978--Rusland onder Stalin
De Verenigde Staten

1979--Nederland na de Tweede Wereldoorlog
Het einde van het Franse koloniale rijk.

1980--Fascisme in Nederland
Duitsland
Nederland
Het Nationaal-Socialisme in Duitsland, 1918-1945.

1981--Koloniale

1982--



1983--Cartoon van Fritz Behrendt in Het Parool.

1939-1946.

Het Nationaal-Socialisme in Duitsland, 1918-1945.

Plaats:

Bonifatius College
Fockema Andreaelaan 3,
Utrecht.

Opgeven vóór 1 okt. 1983:

H. Ketelaars
Fluitersdreef 27,
6871 LR Renkum.
tel: 08373-15958

Leerstofordening opnieuw ter discussie – de concentrische methode

Bert Molenkamp

Discussies over leerstofordening in het geschiedenisonderwijs zijn er de laatste tijd weinig gevoerd. In de jaren '60 gonsde het in Kleio daarvan. Termen als thematisch, exemplarisch en semi-concentrisch kende toen iedereen.

Bert Molenkamp, leraar geschiedenis in Uden en vakdidacticus in Nijmegen, haalt in dit artikel de concentrische methode onder het stof vandaan. Hij ziet er nieuwe mogelijkheden in.

In de jaren zestig ontbrandde onder geschiedenisleraren een discussie over de vraag hoe de beperking van de stof gelijke tred kon houden met de beperking van het aantal lesuren die door de invoering van de Mammoetwet vrij aanzienlijk was. Duidelijk werd dat toepassing van de cursorische methode, waarbij een overzicht wordt gegeven van de gehele geschiedenis, binnen het beperkt aantal lesuren moest leiden tot een onaanvaardbare verdunning en verschraving van het geschiedenisonderwijs. Van verschillende kanten werden oplossingen aangedragen.

Zo pleitte men voor de invoering van de semi-concentrische methode, waarbij in de onderbouw een globale rondgang door de geschiedenis wordt gemaakt die dan in de bovenbouw wordt uitgediept. Dit bleek in de praktijk geen oplossing te bieden voor het 'globalisme', reden waarom er stemmen opgingen om in de onderbouw thematisch te gaan werken.¹

In deze discussie, die in wezen ging over de vraag hoe de leerstof geordend moet worden, bracht Fontaine in 1973 een nieuwe dimensie.² Daarop wil ik in dit artikel ingaan.

Voordelen van de concentrische methode

De cursorische methode en de semi-concentrische methode hebben beide het nadeel van globalisme en, hetgeen vanuit pedagogisch oogpunt nog bezwaarlijker is, zij dwingen de docent aan leerlingen leerstof voor te leggen waar zij niet aan toe zijn. Het is immers geen verbetering als bij invoering van de semi-concentrische methode 'De Renaissance' uit de derde klas, waarin ze bij de cursorische methode werd behandeld, verhuist naar de tweede klas.

Aan beide bezwaren kan de thematische methode tegemoet komen. Maar zij brengt op haar beurt het probleem met zich mee dat de geschiedenis in stukken gehakt wordt, waardoor de leerlingen het idee krijgen dat de werkelijkheid uit fragmenten bestaat.

De Scylla van globalisme en de Charibdis van verbrokkeling kan, aldus Fontaine, door de concentrische methode omzeild worden.³ Wil men afstappen van de globale methode en tevens kiezen voor het uitgangspunt dat de docent die leerstof aanbiedt die past bij het niveau van een bepaalde leerling of groep, dan komt men terecht bij de concentrische methode, om-

dat dan mogelijkheid ontstaat het geheel van de geschiedenis zo onder te verdelen dat geschikte stof op het geschikte moment behandeld wordt. De leerstof wordt immers verdeeld over een aantal leerkringen waarbij de stof steeds opnieuw ter sprake komt, zij het dan op een hoger niveau, meer uitgebreid of vanuit een ander gezichtspunt.

De concentrische methode biedt nog een voordeel. Wanneer het leerproces op deze manier verloopt wordt longitudinale leerstofplanning mogelijk en kunnen problemen of situaties uit de ene leerkring verbonden worden met problemen of situaties uit een latere leerkring. De voordelen van zo'n longitudinale leerstofplanning zijn velerlei, maar twee voordelen springen onmiddellijk in het oog. Het principe van de herhaling en de mogelijkheid om geschiedenis als een geheel aan te bieden. Het principe van de herhaling heeft, zo blijkt uit leerpsychologische onderzoekingen, het effect dat de aangeboden stof beter beklijft en de aangeleerde vaardigheden langer iemands eigendom blijven. De huidige benadering van het geschiedenisonderwijs biedt die mogelijkheid niet omdat bij de chronologisch-thematische aanpak, die overwegend in ons onderwijs wordt gehanteerd en die spreekt uit bijna alle leerboeken, elk thema grotendeels op zichzelf staat. Het heeft dan geen of bijna geen, relatie met het voorafgaande of het volgende dan alleen dat het eerder of later in de tijd speelt. De leerling ontdekt geen herkenningpunten en ervaart dus ook niet dat het vroeger geleerde helpt bij het oplossen van problemen in een latere leer-situatie.

Door daarentegen geschiedenis als een geheel aan te bieden, als een proces dus waarin op een of andere manier samenhang is, wordt de leerling in de gelegenheid gesteld langzaam tot het besef te komen dat binnen de verleden werkelijkheid wel steeds verwante problemen spelen, maar dat die toch ook verschillen omdat de context zowel naar tijd als naar ruimte anders is. Op die manier dringen leerlingen door tot wat volgens velen het wezen van ons vak is: dat de werkelijkheid relatief is, dat wil zeggen voortdurend aan verandering onderworpen is, maar dat daarin tevens blijvende elementen zijn, omdat we te doen hebben met de mens.

Zo'n concentrische aanpak van de stof lijkt onze voorkeur te verdienen, ze sluit bovendien goed aan bij het door de psy-

choloog Bruner geponeerde idee en door velen geprezen 'Spiral Curriculum'.

Concentrische methode: het criterium van de ruimte

Na het mislukken van de semiconcentrische aanpak is het begrijpelijk dat geen enkel modern geschiedenisleerboek voor het voortgezet onderwijs in Nederland een concentrische methode biedt waarbij de tijd als ordeningscriterium is gebruikt. Het geschiedenisonderwijs in de brugklas en in hoger jaren zou bij zo'n werkwijze (elk jaar een rondgang door de hele geschiedenis met per jaar andere accenten en verdiepingen) ontaarden in een skeletachtig procedé, waarin jaartallen en feiten de hoofdschotel zouden gaan vormen zonder dat de leerlingen een echte kans zouden krijgen er enige eenheid en samenhang in te ontdekken.

Fontaine zocht het concentrische element dan ook ergens anders, in de ruimte. Hij koos de weg van dicht bij huis naar de wereld; van regionaal via nationaal naar Europa om tenslotte te komen tot vraagstukken op wereldniveau. Het motief voor deze keuze ligt op het opvoedkundige vlak, gebaseerd op de veronderstelling dat de brugklassers een natuurlijke belangstelling zullen bezitten voor de eigen stad of streek, waarin zij immers dagelijks bivakkeren. Er is alle reden om de streekgeschiedenis 'institutioneel' de school binnen te halen, want het gaat in feite niet aan kinderen wel de geschiedenis van verre en vreemde volkeren en rijken te leren kennen, maar die van hun eigen stad of streek buiten hun gezichtsveld te laten.

Het door Fontaine voorgestelde concentrische systeem verloopt volgens een vaste procedure. De ene leerkring bereidt de andere steeds voor zodat regio's aan elkaar worden gekoppeld. Op die manier krijgen de leerlingen een steeds ruimer gezichtskring.

In de *regionale* geschiedenis komt de leerling ongetwijfeld de gilden, de reformatie, de Franse Revolutie tegen. Vrijwel zeker liggen in de streek de sporen van de 80-jarige oorlog, in ieder geval van de Duitse bezetting.

In de *nationale* geschiedenis brengen de kerstening, de Franse Tijd, de bezettingstijd de leerlingen op Europees terrein. En vanuit *Europa* komen zij via ontdekkingen, imperialisme en wereldoorlogen in contact met vraagstukken van wereldniveau.

Een nadere uitwerking van zo'n leerplan ziet er in de ogen van Fontaine als volgt uit. Allereerst de behandeling van de regionale geschiedenis; de duur hier van

hangt af van het voorhanden zijn van geschikt materiaal en kan variëren van enkele lessen tot een paar maanden. Aan de Vaderlandse geschiedenis kan ongeveer een jaar besteed worden en aan de regio Europa ruim een jaar. Minstens twee jaar moet uitgetrokken worden voor de behandeling van vraagstukken op wereldniveau. Dit betekent dat de vier leerkringen tezamen zes of vijf leerjaren beslaan. Wanneer hiervoor slechts drie jaar beschikbaar zijn, dan moeten de cirkels kleiner en de aangeboden leerinhouden naar rato verminderd worden.

Overdenken we de consequenties van het voorstel van Fontaine dan zou een driejarig leerplan er schematisch aldus kunnen uitzien:

- Brugklas:* behandeling van een aantal onderwerpen uit de regionale en nationale geschiedenis, met een uitloop naar de leefruimte Europa;
- 2e klas:* behandeling van een aantal onderwerpen uit de ruimte Europa met een uitloop naar de vraagstukken van wereldniveau;
- 3e klas:* behandeling van onderwerpen uit de wereldgeschiedenis.

Duidelijk is dat, indien men ervan uitgaat dat alleen behandeling in de diepte zin heeft, binnen dit geheel een rigoureuze selectie moet plaats vinden. Want ervan uitgaande dat per leerjaar een zestal thema's behandeld moet worden, omvat een dergelijk leerplan niet meer dan 18 thema's. Een oplossing voor dit selectievraagstuk heeft Fontaine niet gepubliceerd. Het kan ook niet mijn bedoeling zijn om in dit artikel het vraagstuk van de leerstofkeuze met concrete voorstellen uit de wereld te helpen. Een bijdrage in die richting wil ik wel bieden.

Concentrische methode en leerstofkeuze: problemen en mogelijke oplossingen

Laten wij eerst eens zien welke praktische moeilijkheden zich voordoen bij invoering van een 'ruimtelijk' concentrisch leerplan. Wanneer de leerling het voortgezet onderwijs binnen komt betekent hantering van zo'n leerplan dat in de eerste schoolmaanden één of meer thema's uit de regionale geschiedenis behandeld worden. Welke thema's dat zijn is sterk afhankelijk van twee voorwaarden: de beschikbaarheid van het materiaal en de mogelijke relateerbaarheid ervan met de volgende leerkring – in Fontaines opzet het nationale niveau.

In veel streken is situatie waarschijnlijk zo

dat, hoe dicht er bij het heden komen, des te uitgebreider de bronnen zijn. Dat impliceert allereerst dat het tijdsperspectief onder druk komt te staan of zelfs vervalt. Een regelrechte bedreiging van één van de voordelen van de methode: de leerling de geschiedenis als een geheel laten ervaren.

Dit probleem doet zich in principe bij alle leerkringen voor. Het lijkt me echter niet onoplosbaar. Het behoeft geen ramp te zijn wanneer er enige variatie in de chronologie wordt gebracht, als het maar niet al te veel heen en weer springen in de tijd wordt en overmatige accenten op het heden worden vermeden. Dat is mogelijk binnen een ruimtelijk concentrische leerplan.

Een ander zeker zo belangrijk probleem van deze aanpak is dat de leerstofkeuze teveel bepaald gaat worden door de vraag of er van het te behandelen onderwerp voldoende materiaal te vinden is. Willem immers leerlingen een idee krijgen van de eenheid van het historische proces, dan moeten zij tot de ontdekking komen dat datgene wat dichtbij huis speelt ook iets is waarmee anderen, ver en verder weg, geconfronteerd worden.

De door Fontaine voorgestelde concentrische methode heeft het grote voordeel dat de eigen streek en het eigen land meer dan tot nu het geval is de aandacht krijgen – en dat is uit een oogpunt van opvoeding van niet te onderschatten betekenis. Het dreigende nadeel is dat de ruimte een te grote druk op de leerstofkeuze gaat leggen.

Het lijkt erop dat een oplossing voor dit probleem gezocht kan worden in probleemgeoriënteerd geschiedenisonderwijs waarbij de regio's onmiddellijk aan elkaar gekoppeld worden, dus zonder tussenpoze van één of twee jaar.

Een voorbeeld moge dit verduidelijken. Stel, we vinden de vraag hoe de mens in de loop van de geschiedenis aan zijn eten gekomen is, de moeite waard om in de brugklas ter sprake te brengen. Instap bij de behandeling kan dan de regio zijn, waarbij ook uitgegaan kan worden van de huidige situatie. Met de vraag hoe tegenwoordig de mensen aan de kost komen wordt dan het probleem ingeleid. Is dit eenmaal vastgesteld dan kunnen we het verleden induiken en wel naar de tijd van de oudste bronnen over de regio. Niet iedere streek heeft al in de prehistorie een rol van betekenis gespeeld, zodat we dan zullen moeten overstappen naar een ruimer leerkring, de natie of, b.v. voor de verzamelen- en jagersculturen, naar Europa en de wereld.

De start in de regio kan dus een uitsteken-de instap zijn om het probleem helder te krijgen, maar uitdieping ervan maakt uit-

stapjes naar andere leefruimten noodzakelijk. Het blijkt bij dit voorbeeld vanzelfsprekend de behandeling van Europa en de wereld niet uit te stellen tot een later tijdstip: de eenheid van het probleem gaat anders voor leerlingen verloren.

Concentrische methode en longitudinale leerstofplanning – enkele voorstellen

Is het niet frustrerend dat er zo bitter weinig blijft hangen van één, twee, ja zelfs drie jaar geschiedenisonderwijs; dat leerlingen zo weinig verband zien tussen het behandelde in de onderbouw?

Een goed opgebouwd leerplan, waarin structureel herhalingsmomenten zijn ingebouwd kan hierin verandering brengen. De concentrische methode maakt zulke veranderingen mogelijk. Nu is het hier niet de plaats om een uitgebreid longitudinaal leerplan op tafel te leggen, maar enige aanzetten wil ik wel geven. Een concentrisch leerplan geschiedenis moet een aantal zich herhalende elementen bevatten, die zowel op het gebied van kennis als op dat van de vaardigheden liggen. Zonder volledig te willen of kunnen zijn volgen hieronder enige elementen voor zo'n leerplan.⁴

– *Zich herhalende informatie*: welke informatie dat is, hangt merendeels af van de vraag waaraan men in het historisch gebeuren belang hecht en van de opvatting die men heeft over het geschiedenisonderwijs.

Gezien de tendens van de laatste jaren zouden we die informatie in hoofdzaak willen zoeken in het mentale, sociale en economische vlak. Concreet betekent dit dat de leerinhouden aaneengeschakeld moeten worden door een aantal centrale begrippen, die regelmatig, al dan niet op hoger niveau terugkeren, en die expliciet steeds opnieuw onder de aandacht van de leerlingen worden gebracht met verwijzing naar situaties waarin dit begrip eerder ter sprake is gekomen. Voorbeelden

van centrale begrippen kunnen zijn: demografie, conjunctuur, sociale groepen, sociale stratificatie, economische differentiatie, bestuur, kennis en kunst.

– *Zich herhalende optiek*: de exploratie van deze centrale begrippen die betrekking hebben op maatschappelijke aspecten dient te geschieden vanuit de leerwereld van de twaalf tot zestienjarigen. Concreet betekent dit dat, indien materiaal aanwezig is, het leerplan cirkelt rond situaties als gezin, school, de straat, de buurt, de wijk. Dit betekent uiteraard niet dat het bij deze situaties blijft, maar dat deze uitdrukkelijk de functie hebben van instap.

– *Zich herhalende vragen*: de leerling moet leren vragen te stellen aan de geschiedenis. Training is hiervoor nodig en wel zodanig dat er opbouw zit in dat leerproces van eenvoudig naar meer complex. Dit heeft ook het voordeel dat langzamerhand de complexiteit van het gebeuren aan de leerlingen duidelijk wordt.

– *Zich herhalende vaardigheden*: bijvoorbeeld het lezen en reproduceren van teksten; het opzoeken en doorzien van begrippen; het lezen en analyseren van kaarten; het analyseren van een betoog; het schrijven van een verhaal. Ook dit proces moet geleidelijk opgebouwd worden.

Het soort vragen dat men stelt is wederom afhankelijk van wat men belangrijk vindt in het historisch gebeuren. Maar als we het belangrijk vinden dat leerlingen zicht krijgen op samenlevingen uit het verleden om zo beter in staat te zijn hun eigen samenleving te analyseren dan kunnen steeds terugkerende vragen zich richten op:

- kenmerken van die samenleving;
- overeenkomsten met de huidige samenleving;
- verschillen met de huidige samenleving;
- resten in de tegenwoordige tijd van de verleden samenlevingen.

Indien we deze structuur hanteren dan kunnen we inderdaad van eenvoudig naar complex door aanvankelijk slechts enkele elementen terug te vragen en langzamerhand het aantal uit te breiden. We zouden bijvoorbeeld eerst de aandacht van de leerlingen kunnen richten op de sociale gelaagdheid, een belangrijk element van een samenleving. In de loop van het leerproces kunnen daaraan elementen toegevoegd worden als economische differentiatie, bestuur, kennis, enz. Binnen deze elementen kan dan weer gedifferentieerd worden, door eerst de grove indeling te geven, die langzamerhand steeds verfijnder wordt.

– *Zich herhalend materiaal*: het materiaal dat de leerling aangeboden wordt moet enerzijds een duidelijke structuur vertonen en anderzijds afwisseling. Concreet betekent dit dat men gebruik maakt van een scala aan materialen, kaarten, teksten, grafieken enz. en dat in de aanbieding ervan naar afwisseling wordt gezocht.

Indien men genoemde elementen, die overigens alle op het cognitieve vlak liggen en zeker aangevuld moeten worden met affectieve elementen, inbouwt dan bestaat de kans dat een echt concentrisch leerplan ontstaat waardoor leerlingen in de gaten krijgen dat er grote samenhang bestaat tussen datgene wat in de brugklas geleerd is en dat wat in de derde klas ter sprake komt. Het leerplan van de bovenbouw kan dan op die basiskennis en basisvaardigheden voortbouwen. Ook dat zou een aanwinst zijn.

Noten

1. P.A.M. Geurts, De thematische methode in het geschiedenisonderwijs, *Kleio-Didactica*, Van Goor en Zonen, Den Haag 1964.
2. P.F.M. Fontaine, Een experiment, in *Kleio*, jrg. 14, 1973, p. 561-579.
3. Zie noot 2.
4. Deze gedachten zijn ontwikkeld in samenwerking met mijn collega Harrie Jansen.

De ontbrekende Eva

Greddy Huisman

Meisjes en jongens in (en) het geschiedenisonderwijs

Onder invloed van de tweede golf van het feminisme is er de laatste tijd meer belangstelling gekomen voor de rol van meisjes en vrouwen in het onderwijs. Ten aanzien van die rol in het *geschiedenisonderwijs* bleef het echter merkwaardig stil.

Greddy Huisman, vakdidactica geschiedenis aan de Rijksuniversiteit te Groningen, geeft hier een aanzet om er over na te denken.

Met dank aan Ine Megens en Annelies de Vries.

Een groot aantal jaren geleden vroeg ik Piet Fontaine of hij mij iets kon melden over het al of niet aanwezig zijn van verschillen in belangstelling voor de geschiedenis in het algemeen of aspecten daarvan tussen meisjes en jongens. Als antwoord kreeg ik een klein, ongepubliceerd, artikel van zijn hand. Enkele citaten hier uit:

Over de vraag of er tussen jongens en meisjes verschil bestaat inzake hun belangstelling voor het geschiedenisonderricht en in de aard van die belangstelling is buitengewoon weinig met zekerheid te zeggen. Roth leidt het weinige wat hij hierover te zeggen heeft, met een vraag in: 'Komen op deze leeftijd (nl. van twaalf jaar) al bepaalde interesses van de meisjes aan het licht?' – welke vraag dan eigenlijk geen antwoord krijgt.' Wel meent Roth dat meisjes lang niet zo vaak geschiedenis als hun lievelingsvak noemen als jongens; hij verklaart ook dat meisjes meer belangstelling tonen voor bijzonderheden (dan voor het algemene) en dat het dan vooral om details uit het persoonlijk leven van historische figuren gaat. "Het zuiver menselijke, het familieleven, het intieme, het feestelijke en de mode staan op de voorgrond".

(...) 'Verder meent mej. Küppers, dat de jongens de meisjes aanzienlijk overtreffen in de kennis van de geschiedenis, met dien verstande dat de meisjes die achterstand tijdens het secundair onderwijs vrij sterk inlopen.' Meisjes tonen dus meer belangstelling voor het biografische en vooral voor de details, maar ze weten toch minder van geschiedenis af; dit verschil tussen de twee geslachten worden tussen de leeftijden van twaalf en achttien jaar wel minder, maar verdwijnt niet geheel. Hoe is dit te verklaren? Men kan het gebleken onderscheid terugvoeren op de 'natuurlijke aard' van de jongen en het meisje: in dat geval heeft het meisje 'nu eenmaal' meer belangstelling voor mensen en voor details, de jongen meer voor zaken en voor het algemene. Men kan ook zeggen, dat de psychologische verschillen tussen de seksen door de opvoeding worden veroorzaakt, nl. doordat ouders en onderwijzers aan de kinderen de 'seksrollen' opdringen, die de maatschappij voor betekenisvol houdt – zodat de kinderen al spoedig aan die 'rolverwachtingen' gaan voldoen. Ook het geschiedenisonderwijs heeft daar dan zijn aandeel in. Het zou kunnen zijn, dat het geschiedenisonderwijs van huis uit geheel op jongens is ingesteld en dat de meisjes maar mee

moeten in een onderwijs, dat hun eigenlijk niet ligt, zodat zij uitwijken naar gebieden die minder 'gevaarlijk' zijn en waar ze zich krachtens de hun toebedeelde rol meer thuis voelen: het persoonlijke, de bijzonderheden, de cultuurgeschiedenis – en wraak nemen door tenslotte toch minder van de hele zaak te onthouden.

Roth zelf vroeg zich af of die anders gerichte belangstelling van de meisjes niet een gevolg is van de manier waarop we het vak onderwijzen.'

(...) 'Hoe summier de berichten van Roth en Küppers ook zijn, men ontkomt toch niet helemaal aan de indruk, dat op onze scholen de meisjes ook in de geschiedenisles niet volledig aan hun trekken komen. (...) Maar wat moeten we dan? De meisjes tegemoet komen door hun in ruime mate 'persoonlijkheden, details, familieleven, mode' te verschaffen? Of hen juist wennen aan het algemene, abstracte en politieke?'

Het citaat van Fontaine eindigt met een vraag waar ik hoopte op een antwoord. Het is heel waarschijnlijk dat achteraf gezien een concreet antwoord voor mij ook niet zo interessant geweest zou zijn. 'Antwoorden hebben iets inherent teleurstellends. Je weet ze al, of je begrijpt ze niet of je kunt ze niet onthouden, of ze zijn, en dat is meestal, zoveel beperkter dan de vraag.'³

De aanleiding tot mijn vraag was zeer concreet.

Terwijl ik al meer dan tien jaren les gaf in geschiedenis was de vraag naar verschil in belangstelling tussen meisjes en jongens voor de historie (of aspecten daarvan) niet bij mij opgekomen.

Dat de sexe een deel van die belangstelling zou kunnen bepalen daarvan was ik mij niet of nauwelijks bewust. Zoals mij de geschiedenis altijd had geboeid, zo zou het ook anderen – vrouwen én mannen – boeien, of niet. Dat was mijn (naïeve?) gedachte. Tot ik in het begin van de jaren '70 les gaf in een tweetal 2Havo klassen. Ze waren gemengd maar terwille van de gymnastiekles werden ze opgedeeld in jongens en meisjes.

Het vierde morgen uur vervoegden de meisjes van 2a en 2b zich bij mij. Het uur daarna, meestal 10 minuten te laat en verhit van douche of regen, de jongens. In deze ongemengde klassen stuitte ik voor het eerst echt op verschillen in reactie op de (mijn) historische verhalen. In deze

samenstelling bleken de lessen bij de meisjes meer, of minder of andere vragen op te roepen dan bij de jongens. Het leek soms of ik een ander verhaal had verteld. Merkbaar was het al bij de behandeling van thema's als *Het leven in een middeleeuwse stad* of *Jeanne d'Arc*.

Een nog duidelijker voorbeeld was één van de volgende kleine thema's, door mij genoemd 'de Vaders en de Zonen' en bedoeld als introductie op het thema De Tachtigjarige Oorlog. De vaders en de zonen waren respectievelijk Willem van Oranje en Philips Willem tegenover Philips II en Don Carlos. Met behulp van o.a. J. Brouwer's *Philips Willem* werd het een verhaal dat het drama niet schuwde. De jongens luisterden, welwillend, maar niet

Kortom, sindsdien ben ik mij iets bewuster geworden van wat leerlingen, meisjes en jongens, (kunnen) distilleren uit historische verhalen. Het zou toch ook wel heel verwonderlijk zijn als de historie zoals die via docenten, leerboeken of op andere wijze leerlingen bereikt voor de meisjes dezelfde kleuring heeft als voor de jongens. De berichten werden (worden) vaak verzameld en geschreven door mannen. De berichten worden meestal becommentarieerd door mannen. De docent is in veel gevallen een man.

De historische verhalen aan leerlingen verteld zullen door hen, bewust of onbewust, gerelateerd worden aan hun eigen leven. Aan wat ze horen, zien, beleven en/of gehoord, gezien, beleefd hebben.



bijzonder geïnteresseerd. Althans uiterlijke blijken daarvan ontbraken. Anders ging het in de meisjesklas (omdat ik ook eens een meisje was?).

Hier kwamen opmerkingen ('wat zielig') en vragen. Heeft Philips Willem zijn vader ooit nog weer gezien? Heeft hij zijn broers wel eens ontmoet en hoe ging dat? Kon hij met ze praten? Sprak hij ook nog goed Nederlands? Hoe oud was hij precies toen hij ontvoerd werd? Kon dat maar zo? Wat was dat voor een ziekte van Carlos? Heeft Philips II echt zijn zoon vermoord of toch niet?

Dat eigen leven van meisjes en jongens verschilt op die leeftijd oppervlakkig gezien nog niet wezenlijk. Maar het leven van vrouwen in het algemeen speelde en speelt zich af in de privé-sfeer, het leven van mannen in het algemeen in de openbare sfeer. Het is deze sfeer die in de schoolboeken wordt weergegeven.

Historische belangstelling van jongens en meisjes

De vraag naar historische belangstelling

bleef mij dus bezighouden. Duidelijke antwoorden uit onderzoek waren er eigenlijk niet. Een dergelijk onderzoek is ook niet eenvoudig om vele redenen. Er spelen zoveel factoren mee dat meetbaarheid twijfelachtig wordt. Desondanks een paar cijfers.

Uit het bekende onderzoek van *Mary Price* (1968 in Engeland, onder 10.000 scholieren) blijkt dat geschiedenis een lievelingsvak is voor 5,8% van de meisjes, voor de jongens 9%.⁴ Als 'gehaat vak' scoort geschiedenis bij de meisjes 40%. Bij de jongens 26%.

Roth probeerde in zijn onderzoek (1955, Duitsland) de aard van de belangstelling te peilen. Hij vraagt aan 12 jarige leerlingen, meisjes en jongens, een antwoord te geven op de vraag: Wat interesseert jou in de geschiedenis? Hier volgen een aantal van de antwoorden.

- Moeilijke vraag, er is zoveel, over keizers, koningen, uitvinders, ontdekkingen, beroemde veldheren, bv. Daimler, Columbus.
- Frankrijk interesseert mij, vooral de Franse Revolutie. Dat waren wilde jaren.
- Dat vond ik niet leuk dat de Jacobijnen Lodewijk onthoofd hebben, ze hadden hem toch ook het land uit kunnen zetten.
- Mij interesseert wat in vreemde landen gebeurt.
- Hoe onze stad er in de Middeleeuwen uitzag, hoe de mensen er uitzagen en hoe ze gekleed waren.
- Over uitvinders, dat vind ik leuk, hoe die op zulke ideeën komen b.v. Rudolf Diesel.
- Toen moesten kinderen in de fabriek werken, de ellende hield maar niet op.
- De huidige techniek - als je er over nadenkt hoeveel mensen vroeger moesten werken en nu heb je bij één machine maar 5 mensen nodig (...) Dat alles interesseert mij omdat er tijden kunnen komen dat de hele techniek weer in elkaar klappt. En dan moeten we weer opnieuw beginnen.
- Kepler's moeder werd van hekserij beschuldigd en toen nam Kepler haar bij zich in huis.
- Anne Frank vond ik erg zielig en eng, dat ze gingen onderduiken en dat de soldaten kwamen.
- Ik vind de Pruisen wel leuk met Frederik de Grote die een leger had met alleen maar grote brede mannen van 2 meter of zo terwijl hij zelf maar heel klein was en hoe hij die andere legers in de pan hakte.

Willekeurig staan hier antwoorden van meisjes en jongens dooreen. Aan U de keuze.⁵

Ondanks enkele aanwijsbare tendenzen blijkt het trekken van conclusies moeilijk. Roth zegt dat er óók meisjes zijn die wel van Frederik de Grote en Bismarck houden en jongens die niet van politiek houden. Toch luidt zijn laatste zin hierover: *'Offensichtlich verlangt der Geschichtsunterricht bei Mädchen ein anderes Kolorit und Detail'*.

De nadruk ligt bij Roth enigszins op de aanpassing van het geschiedenisonderwijs ten behoeve van de meisjes. Dit lijkt mij niet volledig en niet juist. Ook voor jongens is dat 'andere Kolorit' van groot belang voor het beeld van de geschiedenis.

'Wenn wir beim Jungen Verständnis für den weiblichen Bereich im Rahmen der Geschichte und für die besonderen Anliegen der Frau wecken wollen, müssen wir gerade ihm geschichtliche Bilder bieten, in deren Mitte weibliche Gestalten stehen, Frauen der Tat insbesondere, die handelnd in die Geschichte eingegriffen haben oder ihr Zeitalter verkörpern'.⁶

Met deze uitspraak verklaart Döhn zich een tegenstander van een apart leerplan voor meisjesklassen. Hij vervolgt: *'Stoffauswahl und Unterrichtsgestaltung sollten vielmehr – ganz gleich ob für Knaben- oder Mädchenklassen – neben dem männlichen auch den weiblichen Lebenskreis berücksichtigen'*. Terecht.

Een hoofdstuk apart vormt overigens de wijze waarop de keuze voor het vak geschiedenis als eindexamenvak bij meisjes en jongens tot stand komt.⁷

Het beeld van de vrouw (vrouwen) in schoolboeken voor het geschiedenisonderwijs

Schoolboeken beschrijven voornamelijk de geschiedenis van het menselijk leven in de openbare sfeer: geschiedenis van de politiek, de staat, de arbeid (buitenshuis!), de kerk, de economie, instituties en in mindere mate de cultuur.

Bieden de schoolboeken überhaupt een beeld van de vrouwenrol? Zijn er identificatiemogelijkheden voor meisjes? Krijgen meisjes en jongens een beeld van de sociale werkelijkheid waarin beide sexen een rol spelen?

In een aardig artikel (uit 1975) geeft Bodo van Borries een overzicht van de rollen waarin vrouwen in Duitse geschiedenisboeken voorkomen (of voorkwamen).⁸ Zijn conclusie is dat vrouwen niet vaak als

zelfstandige wezens worden genoemd. Vaker in hun relatie tot een ander, man, zoon of vader. Als ze wel voorkomen dikwijls in stereotype rollen. Voorbeelden?

Als echtgenote, helpster van de man in directe of indirecte zin: keizerin Theodora, Chadidja, de vrouw van Mohammed (zoals in onze schoolboeken Amalia van Solms of Maria van Reygersbergh).

Als verderver van man en/of maatschappij, soms voorzien van kwalijke karaktertrekken als ijdel, trots, jaloers, spijziek: Cleopatra, Xantippe, Marie Antoinette, de zelfstandige vrouwen uit de gay twinties.

Als surrogaat-man, pseudoman; ze had a.h.w. man kunnen zijn, gedroeg zich even standvastig, met evenveel inzicht, vocht net zo dapper: Elisabeth I van Engeland,



Catharina van Rusland, Jeanne d'Arc (!).

Als slachtoffer, treurende, vervolgd, het (nood)lot ondergaand zonder deel te hebben aan de oorzaken ervan: slachtoffers van oorlog en bombardementen, treurend om de mannen aan het front, heksen.

En natuurlijk als huisvrouw, moeder en verzorgster: de anonieme verzamelaarster uit de prehistorie, de immer in huis verborgen Griekse vrouw, Florence Nightingale.

Op deze wijze gerubriceerd wordt de indruk gewekt alsof schoolboeken zich aan opvallend sexisme schuldig maken (of maakten). De tendens is er inderdaad maar enige relativisering is nodig. De schoolboeken zijn het afgelopen decennium wel veranderd. In vele moderne schoolboeken neemt het dagelijks leven

van 'gewone mensen' een grote plaats in. Daarmee zijn veel stereotypen van beroemde personen – vrouwen én mannen – vervallen. Maar niet alle.

Een juist begrip van het leven van alledag en van de gewone mens kan ontstaan als ook de ongewone mens, de uitzonderlijke (om welke reden dan ook) mens, in onze geschiedenisboeken een plaats blijft behouden.

Misschien zouden schrijvers van schoolboeken bij een minder obligate keuze (want het is uiteindelijk een keuze) van uitzonderlijke mensen wat meer uitzonderlijke vrouwen (en dan op de juiste wijze) aan bod kunnen laten komen. Waarom een zeer bijzondere vrouw als Aletta Jacobs altijd afgedaan in één zin? Zoiets is toch historisch gegroeid?

Op verschillende manieren, eenvoudig of gecompliceerd, is na te gaan hoe het met de Nederlandse schoolboeken in dit opzicht is gesteld. Allereerst een eenvoudige steekproef in 2 methoden n.a.v. de vraag: Hoe vaak wordt een vrouw genoemd?

		mannen	vrouwen
Podium	I	52	2/3*
	II	53	8/10*
	III	72	5/8*
Kijk op de Tijd	I	58	1/2*
	II	85	1/4*
	III	54	1/2*

De getallen voorzien van een * geven het aantal vrouwen aan dat ontstaat indien ook die vrouwen worden meegeteld die 'alleen maar' dienen om nadere informatie over een man te geven: de rijke weduwe die Mohammed tijd gaf voor studie en meditatie, de afkomst van de moeder van Willem van Oranje, de vrouw van Marx. De vrouwen die wel zelfstandig genoemd worden zijn Jeanne d'Arc, Mathilde van Toscane, Margaretha van Parma, Elisabeth I, Maria Stuart, Katharina de Grote, Aletta Jacobs, Koningin Victoria, Bertha Krupp en Rosa Luxemburg.

Door de geringe omvang van de steekproef geeft deze telling slechts een beperkte indicatie omtrent een verschaald historisch beeld. Maar toch...

Hetzelfde geldt ook voor de volgende telling, een antwoord op de vraag: Hoe vaak komen vrouwen voor op afbeeldingen?

	man	vrouw	beide
Podim I	20	4*	15
Kijk op de Tijd	65	5	49

1. Over onderwijs

In Athene hoefde je niet naar school, er bestond geen leerplicht. Toch stuurden vele ouders hun zonen (meisjes telden nauwelijks mee) naar school. Er waren geen aparte schoolgebouwen, je kreeg onderwijs in een willekeurig vertrek dat voorzien was van een aantal banken en krukjes. Aan de leermeesters moest lesgeld worden betaald. Hoeveel weten we niet, maar omdat ook arme jongens naar school gingen, zal het wel niet veel zijn geweest. Je leerde er schrijven en lezen en je moest werken van grote dichters (Homerus) gedeeltelijk uit je hoofd leren. Het schrijven gebeurde op een plankje dat met was bestreken was. De leerlingen krassten met een griffel de woorden in de was . . .

Uit: Kijk op de tijd, deel 1.

2. Het huiselijk leven in de keizertijd

We hebben al gezien dat de Romeinen bij het aanbreken van de dag opstonden. Dat was in de zomer wel heel erg vroeg. Een echt ontbijt kende men niet. Meestal was een slok water, soms met wat brood en kaas er bij, het enige. De middagmaaltijd was eveneens eenvoudig, een stuk brood, wat koud vlees, groente, vruchten en een beker wijn. De avondmaaltijd werd vlak voor het slapengaan gebruikt. Men nam dan rustig de tijd om uitgebreid te eten. In de huizen van de rijken begonnen de slaven 's morgens met veel kabaal hun schoonmaakwerkzaamheden. De werkende mannen gingen vroeg de deur uit. De armen gingen de straat op, bijv. naar een rijk heer om geld of voedsel te ontvangen of naar de korenuitleidingen.

Weelde en genotzucht tastten ook het gezinsleven aan. Van de strengheid van de pater familias bleef weinig over. Niet zelden speelden de vrouwen nu de baas over hun mannen. Veel kinderen waren slap en verwend. Orde en regelmaat verdwenen. De godsdienstige gewoonten werden nog in acht genomen, maar het vroegere geloof in de goden was verdwenen. Trouw in het huwelijk tussen man en vrouw kwam steeds minder voor. Vanaf de tijd van Augustus waren ook echtscheidingen aan de orde van de dag. Ouderdom, ziekte of vertrek naar het front van hun man, was voor veel vrouwen voldoende reden om echtscheiding te vragen . . .

Uit: Geschiedenis in onderwerpen, deel 1.

3. Veranderingen

De eerste wereldoorlog, met zijn miljoenen doden, vermisten en verminkten en zijn enorme verwoestingen, heeft grote veranderingen veroorzaakt. Velen verloren het vertrouwen in de toekomst. De 'degelijkheid', waar het Europa van vóór 1914 zoveel prijs op stelde, maakte nogal eens plaats voor het verlangen om te genieten wat er te genieten viel. Daarbij werden de mensen geholpen door de nieuwigheden, die pas na 1918 populair werden. De film, een Franse, en de auto, een Duitse uitvinding, kregen door de nieuwe Amerikaanse produktiemethoden een grote verbreiding. Met de Amerikaanse film en de grammofoon werden ook de Amerikaanse negermuziek, de jazz, en de nieuwe dansvormen die erbij hoorden geliefd. Sport, vóór 1914 voornamelijk een aangelegenheid voor 'heren', werd na de eerste wereldoorlog een tijdverdrijf met duizenden beoefenaren en vele tienduizenden toeschouwers. Bij vele ouderen wekten deze nieuwe vormen van vrijetijdsbesteding en de nieuwe mode met de korte rokken voor de dames en de sterk vereenvoudigde zwemkleding grote bezorgdheid. Bezorgdheid was er ook om de grotere vrijheid en zelfstandigheid van de vrouw. Deze ontwikkeling was deels het gevolg van het algemene onderwijs, maar was toch ook bespoedigd door de eerste wereldoorlog, toen miljoenen vrouwen huiskamers en keukens verlieten om in de fabrieken de plaats in te nemen van de naar het front vertrokken mannen . . .

Uit: Podium van het verleden, deel 1

4.

Voortaan zou iedereen mogen kiezen die, in de plechtige woorden van de grondwet, blijk gaf van 'kentekenen van geschiktheid en maatschappelijke welstand'. Dat was natuurlijk nogal een vage bepaling. Die vaagheid is op zichzelf overigens niet zo vreemd, want de grondwet geeft altijd alleen maar de principes. De praktische uitwerking wordt dan geregeld in een

* Het betreft hier 4× een afbeelding van Jeanne d'Arc. De in Kijk op de Tijd afgebeelde vrouwen zijn: Prinses Juliana, Fanny Blankers-Koen (als standbeeld) een anonieme apothekersassistente, twee bedoeïenenvrouwen, twee meisjes op een Griekse vaas.

Maar belangrijker misschien dan het kwantitatieve aspect is het kwalitatieve; hoe komen vrouwen voor in de schoolboeken?

Hier geen analyse van een of meer historische thema's waarbinnen de beeldvorming betreffende de rol van de vrouw aan de orde komt.⁹ Wél een aantal willekeurig gekozen fragmenten uit oudere en nieuwere geschiedenismethoden.

Uit de fragmenten blijkt dat:

- vrouwen onzichtbaar worden gemaakt, de geschiedschrijving lacunes vertoont. (1)
- suggestieve uitspraken over vrouwen worden gedaan die wetenschappelijk (via de bronnen) nauwelijks verantwoord kunnen worden. Boosaardig als ik ben denk ik dan dat die uitspraken meer zeggen over de schrijver dan over zijn subject. (2, 3)
- de vrouwelijke variant van een situatie of verschijnsel totaal wordt genegeerd. (4)
- soms onjuiste beweringen worden gedaan. (5)
- door de keuze, van bepaalde illustraties met verklarende tekst, subjectieve (negatieve) beeldvorming het gevolg is. (6)
- vrouwenemancipatie als een eenvoudig vrijwel opgelost (en dat nog wel zonder strijd!) probleem wordt voorgesteld. (7)

Maar wie zoekt, wie wil zoeken zal ongetwijfeld in de literatuur veel vinden dat een bijdragen kan leveren aan een genuanceerde en juistere beeldvorming omtrent het verleden van mensen, mannen en vrouwen.

Vrouwengeschiedenis in het voortgezet onderwijs

Sinds 1970 heeft onder invloed van de tweede (of zo men wil derde) feministische golf de vrouwengeschiedenis een sterke ontwikkeling doorgemaakt.

Met de nieuwe vragen aan de historie gesteld is ook de theorievorming op gang gekomen. Via biografieën van beroemde vrouwen (de vraag: Wie waren onze voorgangsters?), de geschiedschrijving van de eigen beweging (de vraag: Hoe verliep de strijd voor bv. het vrouwenkiesrecht en welke mechanismen zijn in die strijd te herkennen?) werd het onderzoek uitge-

gewone wet, in dit geval de kieswet. Er kwam dan ook een nieuwe kieswet, die bepaalde dat het kiesrecht aanzienlijk werd uitgebreid, maar toch naar de mening van velen nog niet genoeg. Zij maakten in 1894 een ontwerp voor een nieuwe wet, dat praktisch neerkwam op algemeen kiesrecht. Dat ging de meerderheid echter toch te ver. Als tussenoplossing werd toen een heel ingewikkeld systeem ingevoerd met allerlei vereisten waaraan je moest voldoen om te mogen stemmen. Pas in 1917, tijdens de eerste wereldoorlog, werd het algemeen kiesrecht voor mannen in de grondwet vastgelegd.

Conclusie

Zo kregen de progressieve liberalen dus uiteindelijk toch hun zin. Maar het verrassende is dat ze er niet veel van profiteerden. De uitbreiding van het kiesrecht zou in de praktijk juist gunstig zijn voor de confessionele partijen. Een groot deel van de katholieke en protestantse arbeiders voelde zich namelijk bij de ongodsdienstige partijen niet thuis. Zij stemden op de confessionelen, die hierdoor veel zetels in de Kamer kregen.

Er was bovendien nog een andere politieke groep die van de uitbreiding van het kiesrecht zou profiteren. Een groep die we nog niet genoemd hebben, omdat zij pas na 1900 een rol van betekenis zou gaan spelen in de Nederlandse politiek, namelijk de socialisten. In het begin hadden zij in de Kamer maar een paar zetels, maar toen steeds meer arbeiders het kiesrecht kregen, bleek dat deze meer vertrouwen hadden in de socialisten dan in de liberalen. Ze zagen in de liberalen toch vooral een partij van kapitalisten. Velen stemden daarom op de Sociaal-Democratische Arbeiders Partij (S.D.A.P.), die onder leiding van Troelstra na 1900 steeds groter werd. Omdat de liberalen het bovendien onderling steeds meer oneens werden, vielen ze in kleine groepen uiteen.

Uit: Kijk op de tijd, deel 2.

5.

Het waren naast de Vrijzinnig-Democratische Bond en de antirevolutionairen uiteraard de socialisten, die onvermoeid voor algemeen (actief en passief) kiesrecht voor mannen en vrouwen streden . . .

Uit: Speurtocht door de eeuwen, deel 3.

6. Strijd om de emancipatie van de vrouw te Londen.

Mrs. Pankhurst, leidster van de 'suffragettes', wordt met behulp van de sterke arm tot kalmte gemaand.

Uit: Wereld in wording, deel 4 havo/vwo

7.

Maar vooral vrouwen werden aangemoedigd om mannenwerk te gaan doen. Duizenden vrouwen gingen werken in wapenfabrieken: maar ook in treinen, autobussen, kantoren enz. Veel vrouwen uit de burgerij zochten bezigheid in Rodekruiswerk, of in clubjes waar kleding of verbandmiddelen voor soldaten werden gemaakt.

De man van huis en de vrouw zelfstandig geld verdienend, dat versterkte bij veel vrouwen het besef van eigenwaarde en onafhankelijkheid. Betaald of niet voor hun werk: alle vrouwen die veelal alleen in het huishouden bezig waren geweest ontdekten nieuwe mogelijkheden in en voor zichzelf. De oorlog bevorderde dus de emancipatie.

Dat was aan allerlei kleinigheden te merken. De kleding bijvoorbeeld: de dameskleding werd gemakkelijker, praktischer en de korte rok deed zijn intree. Voorbij was ook de tijd dat een 'fatsoenlijke' vrouw niet alleen over straat of in de tram ging . . .

Uit: Kijk op de tijd, deel 3 V

breid naar andere terreinen. Titels van boeken verwijzen naar het streven de rol van de vrouw in de geschiedenis zichtbaar te maken daar waar zij lange tijd onzichtbaar was.¹⁰

In het begin werd de vrouw veelal gezien als slachtoffer, al snel daarna ontstond de behoefte ook het verzet van vrouwen te herkennen. In de openbare sfeer – de strijd voor het kiesrecht, voor arbeid, in het verzet en in de vakbonden –. En in de privésfeer – onderzoek naar de relaties van de vrouw aldaar: huishouding en mechanisatie, de geschiedenis van het moederschap en de moederrol, sexualiteit etc. De studies zijn talrijk en vaak van goede kwaliteit.

Toch is de stroom van publicaties betreffende de vrouwengeschiedenis in de ruimste zin in de schoolboeken nog weinig terecht gekomen als wij zagen. Dat is jammer, maar niet verwonderlijk.

– De traditie is taai, een docent is gewend aan wat hij denkt dat het rijksleerplan voorschrijft. De traditionele thema's zijn hem vertrouwd. De reacties van leerlingen daarop zijn bekend. De eisen die aan hen gesteld kunnen worden op het gebied van kennis en vaardigheden zijn in de praktijk gegroeid, getoetst en bieden zekerheid.



– Er zullen onder de docenten – zowel vrouwen als mannen – wellicht weerstanden bestaan tegen invoering in welke vorm dan ook van vrouwengeschiedenis als aparte categorie binnen de schoolgeschiedenis. Maar hoe integratie te verwezenlijken? Dit is (nog) niet zo eenvoudig. Aparte bestudering van de geschiedenis van vrouwen zal vaak nodig zijn alvorens integratie van verkregen onderzoeksresultaten binnen de geschiedwetenschap mogelijk is. In dit stadium is dit nog lang niet op alle terreinen mogelijk.

– De vrouwengeschiedenis bedient zich voor haar onderzoek soms van andere hulpwetenschappen dan de traditionele. Bv. de sociologie, de sociale psychologie, de culturele antropologie.

Niet alle historici werkzaam in het onderwijs zullen zich deskundig voelen op dit terrein. Daarbij komt dat publicaties vaak elders geschieden, niet in de tijdschriften waarmee de historicus vertrouwd is, maar in het Tijdschrift voor Criminologie, de Sociologische Gids of in De Gids.¹¹

– De vrouwengeschiedenis is (maar) één van de vele nieuwe aspecten die de geschiedwetenschap de afgelopen 10 à 20 jaar is gaan bestuderen. Er is ruimere en meer gewaardeerde aandacht voor bv. lokale/regionale geschiedenis, cultuurgeschiedenis, polemologie, rechtshistorie, psychohistorie enz. Hoe moet een docent dit alles verwerken, laat staan in zijn lessen invlechten?

De vrouwengeschiedenis bedient zich enerzijds van andere, specifieke onderzoekstechnieken (interview b.v.), anderzijds van andere bronnen. De traditionele bronnen moeten 'opnieuw' gelezen worden, ahw. door een andere bril en zonder (voor)oordelen. Een aardig voorbeeld ter illustratie hiervan is te vinden in het *Jaarboek voor vrouwengeschiedenis*.¹²

De vrouwengeschiedenis grijpt, omdat de officiële bronnen te kort schieten, voor haar onderzoek dan ook vaak naar minder officiële bronnen. De literatuur bv. in vele vormen – literaire fictie, lectuur, brieven, dagboeken. Vooral vóór de 19e eeuw hebben vrouwen minder sporen in de geschiedenis nagelaten. Dit alles kan een gevoel van onzekerheid geven. Is dit nog geschiedenis? En hoe moet dit geïnterpreteerd worden? Waar zijn de feiten?

Samengevat: eenvoudig is het niet. Maar als wij willen waarmaken wat Roth en Döhn ons voorhouden zijn er toch mogelijkheden, op langere termijn zeker, maar ook op korte termijn.

Enige suggesties

1. Bij het aanschaffen en gebruik van het schoolboek alert zijn op de expliciete of impliciete rolpatronen.

2. Met de leerlingen discussiëren over lacunes en onjuistheden en deze door hen zelf laten ontdekken.

3. Daar waar dat mogelijk is naast het schoolboek andere bronnen en informatie gebruiken ter illustratie binnen bepaalde thema's.

De mogelijkheden zijn legio.

Bij het thema Verlichting kan naast of i.p.v. het klassieke drietal Rousseau, Montesquieu en Voltaire belangstelling worden gewekt voor Mary Wollstonecraft.

Bij het thema Franse Revolutie: Olympe de Gouges, Theroigne de Méricourt en de Groningse Etta Palm waren niet minder belangrijk dan sommige wel

genoemde mannen.

4. Als eindexamenwerkstuk is hier heel goed én eigen belangstelling van de leerling én eigen onderzoek te stimuleren.

5. Specifieke aandacht vestigen op dat wat bepaalde uitvindingen of gebeurtenissen voor vrouwen hebben betekend. In plaats van 'verstoppen' (onbewust) juist de rol van de vrouw(en) ter sprake brengen, vanzelfsprekendheden doorbreken.

Een groot aantal thema's leent zich hiertoe. Sommige voegen zich makkelijk binnen het bestaande programma, andere boren nieuwe mogelijkheden



aan, b.v. Vrouwen en fascisme, Vrouwen in de 2e W.O., Vrouwen binnen de Islam, Heksen, Gezinsgeschiedenis, Vrouwenarbeid in vele vormen (geschiedenis van de dienstbode bv), Vrouwen in de crisis van de jaren '30, Vrouwenkloosters in de M.E.

Maar ook: De mechanisatie van de huishouding, Geschiedenis van onderwijs aan jongens en meisjes tussen 1850-1901, Het moederschap tussen 1900 en 1980, Trouwen en rouwen, Geschiedenis van voedsel en voedselbereiding, Geschiedenis van de stoffelijke dingen waarmee mensen zich omringen: huisraad, kleding, werktuigen ed. En toch ook: Beroemde vrouwen als Germaine de Staël, Belle van Zuylen, Etta Palm, Anna Maria van Schuurman, Emma Goldwin, Rosa Luxemburg, Madame Curie, Mary Wollstonecraft, Emmeline Pankhurst, Koningin Sophie, Hildegard von Bingen etc. etc.

Deze willekeurig gekozen groep vrouwen heeft uiteraard niets gemeen dan dat ze vrouw en mens zijn. Maar juist bestudering van hun leven – naast dat van vele anonieme vrouwen – kan het besef versterken dat ook vrouwen geen homogene groep vormen. Natuurlijk niet.

Een dergelijke opsomming zal bij sommigen de vraag oproepen: ja, maar hoe doe ik dat in de praktijk; hoe kom ik aan materiaal? Daarop hopen we in een volgend

Kleio-nummer terug te komen, zo mogelijk met een uitgewerkt voorbeeld.¹³

Noten

1. H. Roth, *Kind und Geschichte*, München 1968, p. 17 e.v.

2. W. Küppers, *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts*. Bern/Stuttgart 1961, p. 135 e.v.

3. R. Rubinstein, *Ieder woelt hier om verandering*. Amsterdam 1979, p. 71.

4. M. Price, *History in Danger?*, in: *History* 53 (1968).

5. Behalve aan H. Roth, *ibid.*, ook dank aan klas 1 E.R.S.G. Heerenveen, voor hun antwoorden op dezelfde vraag.

6. H. Döhn, *Der Geschichtsunterricht in Volks- und Realschulen*. Hannover 1967, p. 61.

7. Vgl. *Kleio*, 24e jrg. nr. 5, p. 1-6.

8. B. von Borries, *Frauen in Schulgeschichtsbüchern*. Zum Problem der Benachteiligung von Mädchen im Unterricht, in: *Westermann's Pädagogische Beiträge* 27 (1975), pp. 601-618. Ook in: E.H. Schallenberger/G. Stein (Hrsg.), *Das Schulgeschichtsbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen*. Kastellaun 1978, pp. 187-222.

9. In een Nijmeegse scriptie (Anita Burlet e.a., *Vrouwengeschiedenis in de schoolboeken*). Een onderzoek naar de plaats van vrouwen in schoolboeken voor het geschiedenisonderwijs op Middelbare Scholen, Nijmegen april 1979) is dit wel gebeurd en wel aan de hand van een drietal thema's: Industrialisatie, Socialisme en Feminisme rond 1900 en Fascisme. Daarbij werden een tiental schoolboeken geanalyseerd. De conclusie van de schrijfsters is dat er nog wel het een en ander kan en moet veranderen.

10. 'Becoming visible', 'Hidden from history', 'Verborgen arbeid, vergeten arbeid', 'The hidden face of Eve', 'Een tipje van de sluier'.

11. A. de Swaan, *Uitgaansbeperking en uitgaansangst*. Over de verschuiving van bevelshuishouding naar onderhandelingshuishouding, in: *De Gids* 142 (1979), nr. 8, p. 483 e.v.

12. *Tweede Jaarboek voor Vrouwengeschiedenis*, Nijmegen 1981. Hierin: Heleen Sancisi-Weerdenburg, *Exit Atassa*. Vrouwen in het Achaemenidenrijk, p. 14 e.v.

13. Ikzelf heb veel materiaal verzameld (voornamelijk prenten) om het onderwerp 'De strijd om het vrouwenkiesrecht'. Misschien dat collega's die ander materiaal, geschikt voor de school hebben, met mij kunnen overleggen (p.a. Instituut voor Geschiedenis, Grote Rozenstraat 38, 9712 TJ Groningen) om tot één of meer uitgaven op het gebied van de vrouwengeschiedenis te komen.

Het spiegelend détail

Willem Otterspeer

Aantekeningen rond het exemplarisch beginsel

In de jaren '50 kwam er in Duitsland, ook in historisch-didactische kring, aandacht voor de zgn. exemplarische methode. De voorstanders ervan wilden (o.a.) in plaats van de gewone doorgang door de stof een drastische keuze daarin maken via zgn. exempels. De laatste tijd is de belangstelling daarvoor sterk verminderd, behalve bij P. Fontaine, die er nog steeds een warm voorstander van is.

Willem Otterspeer, verbonden aan het Academisch Historisch Museum van de Rijksuniversiteit te Leiden, en leerling van Fontaine, neemt in dit artikel de draad weer op.

Hij schetst kort de voorgeschiedenis van het exemplarisch principe, die z.i. al teruggaat tot Melanchton. De 'exemplarische beweging' uit de jaren '50 en '60 ziet hij vooral als een strijd tegen het heersende materialisme en encyclopedisme uit de 19e eeuw.

Nadat hij summier de paradoxale herleving van het evenement temidden van een structuralistische geschiedbeschouwing heeft beschreven, wijst hij op een verwante beweging in de amateuristische geschiedbeoefening en in de kunstgeschiedenis. Zo komt de schrijver op de beeldvorming bij de historicus, waarin ook – vaak uit esthetische motieven – een liefde voor het detail is waar te nemen.

Via Ankersmits 'Narrative Logic' wijst hij op het subjectieve van deze beeldvorming, evenals van de historische vergelijking, in het bijzonder de metafoor. Deze zijn z.i. echter tegelijk de enige specifieke mogelijkheden voor de historicus om de werkelijkheid van het verleden te leren kennen. Het gebruik van metaforen in het onderwijs komt – aldus Otterspeer – tegemoet aan de hoge eisen die het exemplarisch denken aan de vorming stelt.

In het Kleio-nummer dat een cerbetoon wil zijn voor Piet Fontaine bij zijn afscheid als universitair didactiek docent, mag een beschouwing over het exemplarisch beginsel niet ontbreken. Voor het zelfde geld en minder inspanning had het overigens wel ontbroken, want al ruim tien jaar heeft de beweging die het beginsel uitdroeg er het zwijgen toe gedaan. De inspanning van Fontaine om te komen tot 'een hoogst noodzakelijke voortzetting van de discussie' is op weinig uitgelopen.¹ Dat is jammer om verschillende redenen. Het werk van Fontaine alleen is al voldoende om het belang van de exemplarische methode te doen inzien. Maar daarnaast sluit een indrukwekkende nieuwe stroming in de theorie en de praktijk van de hedendaagse geschiedschrijving – zonder dat de relatie met de didactiek expressis verbis gelegd wordt – hierop aan.

De geschiedenis van het 'Exemplarische Prinzip' speelt voornamelijk in Duitsland, tussen 1951 en het eind van de jaren '60. Het is hier niet de plaats uitgebreid in te gaan op die geschiedenis, maar omdat de discussie al zolang stilgevalen is moet het principe zelf wel even nader omschreven worden. Het begrip 'exemplarisch' dekt drie ladingen. In de eerste plaats is het een principe van stofkeuze, verder een didactische methode en tenslotte stelt het ook 'in laatste instantie de vraag naar een nieuwe anthropologie'.² Gedrieën hangen ze ten nauwste samen, al zal mijn belangstelling hoofdzakelijk uitgaan naar het stofkeuzemoment.

Op zoek naar 'het eeuwig ware'

Met problemen over de stofkeuze kampen de eerste geschiedenisleraren al. Al voor Melanchton – Fontaine doopte hem 'praeceptor historiae' – gold dat alles wat hij beschreef beschouwd moest worden als evenzovele leerzame exempla 'van Gods altijd en overal gelijk handelen in heils- en wereldregering'.³ Melanchton gaf hiermee zijn oppositie weer tegen het verschralend effect van de scholastiek op school en universiteit waartegen hij en zijn humanistische collega's zich te weer stelden. Het scholastiek curriculum, met haar abstracte inhoud en deductieve methode was verzand in een dorre memotechniek van rijmpjes en regels.

Eerst door de pedagogische bezetenheid van de noordelijke humanisten zou het inzicht postvatten dat leerstof en methode

noodzakelijkerwijs aangepast moesten worden aan de jeugdigheid van het gehoor, aan hun ontwikkeling en bevattingsvermogen.⁴ Men leerde uitgaan van het eenvoudige om geleidelijk over te gaan tot het meer ingewikkelde; van het concrete om te komen tot het abstracte. Zo vloeide Melanchtons stofkeuze automatisch voort, enerzijds uit zijn bijbels-christelijke anthropologie, anderzijds uit het neo-platonisme dat hij in zijn Italiaanse vorm had leren kennen via zijn oud-oom Reuchlin: *'In datgene wat de mens zich van de geschiedenis herinnert komt het eeuwig ware tot uiting.'*⁵

Deze geschiedenis als herinnering van ideeën, dit neo-platonisme heeft zich met wortel en tak vastgezet in de bestudering en beschrijving van de geschiedenis. In de formulering van Plotinus vol schoonheid, want voortgebracht naar het voorbeeld van de Geest, die op zijn beurt weer beeld is van het Ene, de volstreckte volheid en eenheid. En die werkelijkheid doet ons het middel aan de hand de waarheid te leren kennen door hem als beeld te leren zien.

Het is vooral de kunstenaar die daartoe in staat is, die kan zien hoe elk ding, hoe individueel ook en voorzien van een eigen waarde, het beeld draagt van het beginsel.

In al hun fundamentele vaagheid heeft deze opvatting een ononderschatbare invloed uitgeoefend op het westerse denken. In *The Great Chain of Being* schetste Arthur Lovejoy er de geschiedenis van, met de Romantiek als grote erfgenaam. Bij Goethe valt te lezen:

Ewig wird er euch sein der Eine, der sich in Viele teilt, und Einer jedoch, ewig der Einzige bleibt.

Findet in Einem die Vielen, empfindet die Vielen wie Einen

Und ihr habet den Begin, habet das Ende der Kunst.

Deze filosofie stelde ieder in staat, al naar gelang zijn definitie van het Ene luidde, al naar gelang zijn anthropologie was, te komen tot een selectie van de stof, voor welk doel die ook gebruikt werd. Bovendien koesterde men de overtuiging – Melanchton zei het – dat *'exempla plus faciunt quam praecepta'*, voorbeelden zijn

effectiever dan voorschriften, een overtuiging die allereerst blijkt geeft van een normatieve instelling, maar ook van het inzicht dat, in zake de opvoeding, de leerling geen daadloze ontvanger of mechanische herhaler is maar een eigen bijdrage in het leerproces heeft.

Tegen materialisme en encyclopedisme

Al deze gedachten keren terug in de exemplarische beweging. Met enig recht laat het elan van deze beweging zich vergelijken met de didactische drang van het humanisme. Zoals het humanisme de strijd aanbod met de scholastiek, zo bevocht de exemplarische beweging het materialisme. Dit materialisme liet het opvoedkundig doel samenvallen met de verwerving van een zekere hoeveelheid kennis; ze zag van de stof zelf dus de vormende werking uitgaan en leidde uiteindelijk, net als de scholastiek, tot een mechanische geheugentraining. Het grote voordeel dat het 19de eeuwse materialisme kende, was dat er nog een onaangevochten kanon van vormende waarden bestond, dat er geen probleem bestond over de vraag wat 'vorming' eigenlijk was.

Dat was na twee wereldoorlogen niet meer zo duidelijk. Op een grote didactiek-conferentie in Tübingen in 1951 – de geboorteplaats van de exemplarische stroming – verklaarde Heinrich Heimpel: *'De vorming van onze tijd is niet zo pluralistisch als de staat van onze tijd, we bezitten geen algemene cultuur meer.'*⁶ En hij wist van deze nood een deugd te maken. Want het bezit van die algemene cultuur kan tegelijk de criteria voor een stofkeuze aanreiken alsook die criteria overbodig doen lijken. Het kan aanleiding zijn tot een zinvolle beperking en een oppervlakkig encyclopedisme. Het ontbreken van een algemene cultuur maakt stofkeuze in ieder geval noodzakelijk, ook al onthoudt het meteen de criteria daaraan. Niettemin geldt de opdracht, volgens Heimpel, *'in het bijzonder het algemene te vinden'*, in een druppel de wereld te zien, *'mundus in gutta'*.

Dit zijn de metaforen die steeds weer zullen opduiken. De grote voorttrekker van de exemplarische beweging, de natuurkundige Martin Wagenschein, werd niet moe te verklaren dat het *'Einzelne'*, *'Spiegel des Ganzen'* moest zijn, dat het niet zinvol was de leerling een verdunde systematiek van een heel vak in te stampen, maar dat het aankwam op het begrip. En dat men pas tot begrip kwam als de spontane interesse van de leerling gewekt was, als men in staat was een instap, een *'Einstieg'* te vinden, een probleem dat de

belangstelling van de leerling had. Het was Wagenschein allermint te doen de leerling een verkort overzicht te geven van een vakgebied alswel hem inzicht bij te brengen in het wetenschappelijk denken en onderzoek, in de wetenschappelijke methode of zelfs de wetenschappelijke ethiek. De eigen ervaring, de zelfwerkzaamheid van de leerling stond daarbij centraal.

Een van de grote problemen waar de exemplaristen mee te kampen hadden was de heersende materialistische wetenschapsopvatting. Een ander exemplarist van het eerste uur, de classicus Joseph Derbolav, heeft de positivistische wetenschap als volgt afgezet tegen het exemplarisch beginsel. De wetenschap vormt een logisch-systematisch geheel, ze vertoont de trekken van haar progressief, cumulatief karakter, dat wil zeggen, een zekere dogmatisch docerende gebondenheid aan de stand van zaken en een afwezigheid van belangstelling voor overwonnen gezichtspunten. Een daarmee samenhangende scientistische, zakelijk-objectieve instelling. Daar tegenover gaat het exemplarisch onderwijs thematisch te werk, is veeleer heuristisch in de zin dat de leerling zelf aan onderzoek moet doen; de geschiedenis van het vak eerder dan de bereikte stand van zaken is van belang, en niet de leerling als (bijvoorbeeld) historicus in de dop is belangrijk maar de leerling als (niet minder dan) mens. Niet scholing maar vorming is het adagium.

De paradox van het evenement

Hiermee viel, na enig gerommel, de discussie stil, zeker wat het geschiedenisonderwijs betreft. Want enerzijds was men theoretisch niet in staat het *'exemplum'* te definiëren en praktisch niet er enige aan te wijzen. Bovendien haalde niet minder dan Joachim Rohlfes de oude rankeaanse koe van stal dat elke periode rechtstreeks voor God zou staan en onvergankelijk was.⁷ Anderzijds bereikte het positivisme in de geschiedwetenschap juist in de jaren '50 en '60 zijn grote triomfen. De Annales-school van de Franse historici koppelde een oudere belangstelling voor historische geografie en demografie aan een kwantificerende methode van indrukwekkende reikwijdte. De Amerikaanse cliometrici bouwden zelfs in hun algebraïsche almacht, op grond van door horden vlijtige assistenten bijeengebracht materiaal, historische werelden die helemaal niet bestaan hadden.⁸ Nooit om een slogan verlegen zei de Franse historicus E. Le Roy Ladurie: *'Geschiedenis die niet te kwantificeren is, kan niet beweren wetenschappelijk te zijn. L'historien de demain sera*

*programmeur ou il ne sera plus.'*⁹

Niets dateert zo snel overigens als een slogan. Zeker de geschiedenis is eerder ironisch dan kwantificeerbaar. Want juist in een tijd dat de tempelbouwers *'longue durée'*, *'série'* en *'structure'* op elkaar stelden werd de evenementiële steen des aanstoots tot steun des hoeks gelegd. *'Het evenement'* zegt Pierre Nora in het hol van leeuw, *'is het wonder van de democratische maatschappij.'*¹⁰ Door massamedia gemaakt, geboren uit het *faits divers*, regeert het evenement met zijn dramatische, magische, poëtische kracht, met zijn vermogen tot identificatie en compensatie, de verbeelding van de massa der 20ste eeuw. De eerste Amerikaanse maanlanding wordt door Nora als voorbeeld gebruikt: *'Werkelijkheid, informatie en divertissement waren in één geval verenigd: de maanlanding werd het model voor het moderne evenement.'* Inderdaad, en Nora noemt het niet, maar Young zei het wel: het was een kleine stap voor een mens die hij zette, maar een grote voor de mensheid. Direct waren we erbij betrokken, via de satelliet als Goethe te Valmy. Even direct waren we getuige van de bokswedstrijd tussen Mohammed Ali en George Forman, in het hart van Afrika, door de mythomaan Norman Mailer beschreven als *The Fight*, *'het ongelukkigste gevecht van de eeuw.'*

Nora wenst overigens geen afwijking van het Annales-standpunt te geven. Hij is allereerst uit op de *'paradox van het evenement'*, op het structurele van het evenement, als instantie van een collectieve mentaliteit. Maar dan zijn er die woorden weer: het evenement zou zijn een echo, *'een spiegel van de maatschappij.'* En zo had Nora de sociale context geschilderd van wat als *'mentaliteitsgeschiedenis'* de geschiedenisbeoefening van de jaren '70 een ander aanzien zou geven. Want hand in hand met de vooral uit die jaren stammende belangstelling van historici voor gevoelens en emoties in het verleden, voor gedragspatronen en mentale attitudes herleefde het historische verhaal, het aloude verhaal, meestal in zinrijk-concrete gedaante.

George Duby belichtte aan de hand van één veldslag, die van Bouvines, de belangrijkste kenmerken van de vroeg 13de eeuwse Franse feodale maatschappij.¹¹ Carlo Ginzburg maakte een eenvoudige alhoewel geletterde molenaar uit Friule, Menocchio genaamd, tot een 16de eeuwse representant van een oeroude, slechts oppervlakkig door het Christendom beroerde volkskultuur.¹² En Emmanuel Le Roy (des quantificateurs) Ladurie luimême schilderde in een van de grootste bestsellers uit de historische literatuur het kleine dorpje Montaillou, *'een plaatsje in*

het zuiden; maar men weet wel, aangezien dit een studie in de franse agrarische geschiedenis is, dat het zuiden, volens nolens, bij de zeshoek zal horen (bij Frankrijk dus, W.O.) en dat op haar beurt zelfs...'¹³ En waarom was het Le Roy Ladurie te doen? Om 'de directe kijk: het getuigenis, zonder tussenpersoon, dat op de boer zelf betrekking heeft.'

Schatgraven naar het bekrachtigend détail

Wat de wetenschappelijke geschiedschrijving terugvond nadat pogingen om een coherente en wetenschappelijke verklaring van het verleden te produceren mislukten waren, nadat economische, demografische en sociologische invalshoeken gehanteerd waren als model voor een historische wetmatigheid, wisten de amateurs al lang. Barbara Tuchman – bestselling author of *A Distant Mirror*, alweer die spiegel – spreekt onbekommerd van de biografie als een 'prisma van de geschiedenis', en gebruikt haar bastaard Coucy 'als middel om een hele eeuw te laten zien.' 'Niet het geheel heb ik op het oog,' zegt ze bescheiden, 'maar wat daarvoor werkelijk typerend is.' Ze beoefent de geschiedenis als een schatgraven naar 'het bekrachtigend détail.'¹⁴ Haar succes staat in ieder geval buiten kijf en al zegt ze zelf dat goede verkoop geen maat voor kwaliteit is, het is in ieder geval wel een maat voor communicatie.

Wat Tuchmann weet, weten de kunstenaars al eeuwen. Vanaf Cicero mogen zij in een notepad stoppen wat eigenlijk in een foliant gaat. 'Le bon dieu est dans le détail,' sprak Flaubert en hij zei niets anders dan William Blake, toen deze in *Auguries of Innocence* dichtte: *To see a World in an Grain of Sand And a Haven in a Wild Flower Hold Infinity in the palm of your hand And Eternity in an hour.*

En Leopold zei hem na: *Des waterdruppels helderte doorturend beseft ik den wereld oceaan en zonnestofjes in hun spel beglurend heb ik het wezen van de zon verstaan.*

In de kunstgeschiedenis werd deze wijsheid al even snel een topos. 'Der liebe Gott steckt im Detail,' zei Aby Warburg Flaubert na en hij kon dat doen als leerling van Heinrich Wölfflin, die in *der Zeichnung eines blossen Nasenflügels... schon das Wesentliche des Stilcharakters* wilde zien.¹⁵ Wölfflin op zijn beurt ontleende dat weer aan Morelli, die er op wees dat wanneer je in de schilderkunst een meester wilde onderscheiden van een kopiist of falsaris

je niet moest kijken naar de opvallende kenmerken van de meester, maar naar schijnbaar onbelangrijkste details, naar oorlellen, nagels, de vorm van de vingers en tenen. Daar verraadt de falsaris zich. Niet voor niets heeft Carlo Ginzburg, de man die Menocchio uitvergrootte naar een hele volkscultuur, over deze Morelli een fascinerend essay geschreven, waarin hij deze kunsthistoricus op één lijn stelt met de detectiveschrijver Conan Doyle en de psycholoog Freud, omdat hij bij alle drie iets terugvond van de medische semiothiek (alle drie hadden ze een graad in de medicijnen), de wetenschap van de diagnose van ziekten die niet herkenbaar zijn via directe waarneming, met behulp van oppervlakkige symptomen die soms zonder betekenis zijn voor de leek.¹⁶ En inderdaad, Freud baseerde zijn theorie van de verdringing op de lectuur van o.a. Morelli's opstellen en wie 'the last and Highets Court of Appeal in detection,' Sherlock Holmes, aan het woord laat, ervaart een regelrechte schok der herkenning:

*'Uit een waterdruppel zou een logicus de mogelijkheid van een Atlantische Oceaan of Niagara Waterval kunnen afleiden zonder een van beide gezien of gehoord te hebben. Zo is het leven één grote keten, waarvan de aard bekend is zodra ons één schakel ervan getoond wordt. Evenals al de andere kunsten is de wetenschap van deductie en analyse iets dat alleen geleerd kan worden via lange en geduldige studie, en het leven is ook niet lang genoeg om een sterveling de hoogstmogelijke perfectie erin te laten bereiken... De vingernagels van een man, de mouwen van zijn jas, zijn schoenen, de knieën van zijn broek, het eelt op zijn wijsvinger en duim, zijn gelaatsuitdrukking, de manchetten van zijn overhemd, elk van deze dingen afzonderlijk verraadt het beroep van een man. Dat ze gezamenlijk een competent onderzoeker niet op de hoogte zouden brengen is onvoorstelbaar.'*¹⁷

Men verbaast zich nauwelijks meer als Barbara Tuchman, onder de invloeden die haar gevormd hebben, Conan Doyle noemt.

Esthetisering van het verleden

Deze noties staan niet op zichzelf. Wie het rijke gedachtengoed van de Romantiek doorzoekt, komt een weelde van vergelijkbare opvattingen tegen, allen gericht op de wederopstanding van het verleden. Meestal wordt hierbij gebruik gemaakt van literair-historische begrippen, zoals 'couleur locale', 'beeld', 'spiegel', maar juist die hebben weer veel van hun waarde herkregen door de overtuiging dat de his-

torische tekst beschouwd kan worden als een literair maakwerk.¹⁸

Waar we de laatste jaren mee te maken hebben is een fundamentele esthetisering van het verleden, die neerkomt op een herwaardering van het oude historicisme en het oude verhaal. 'De kunst,' zegt Jörn Rüsen, 'speelt in deze geschied- en methodeopvatting van het historicisme een vooraanstaande rol.'¹⁹ Ze is het enige verschijnsel in de geschiedenis dat tegelijk de geschiedenis als geheel zou bepalen. De kunst is, in de opvallende beschrijving van de historicus J.G. Droysen, geschiedenis van de geschiedenis.

En inderdaad, de vele crises ten spijt die het historicisme heeft doorgemaakt, steeds vond ze in haar eigen esthetiek de haren om zich uit het moeras omhoog te trekken. En steeds ging dat gepaard met een hernieuwde interpretatie van het eigen verleden en een heroverweging van doelstellingen en maatschappelijke relevantie. Als zodanig heeft het historicisme altijd ook een vanzelfsprekende didactische component gehad. Vorming kon door Droysen, met grote innerlijke logica omschreven worden als 'Traditionsvermittlung'. In de 20ste eeuw is dat doorgeven van de traditie echter omgeslagen in kritiek, maar zonder aan logica in te boeten kan Rüsen dan zeggen: 'Veeleer ligt in de wetenschappelijke grondbeginselen van de geschiedwetenschap zelf een didactische functie. De geschiedtheorie kan tonen dat de normen waartoe de historicus zich als wetenschapper verplicht ook factoren van de historische werkelijkheid zijn.'²⁰

Een en ander laat zich fraai illustreren aan de hand van een vaderlandse historicus van deze eeuw, Johan Huizinga. Eerste opgave van de historicus is volgens Huizinga zo dicht mogelijk de werkelijkheid te benaderen. Hij spreekt in dit verband van de neiging van het historisch besef 'door zijn natuurlijke aanleg naar den kant van het bijzondere, het aanschouwelijke, van het concrete, van het eenmalige, van het persoonlijke.'²¹ Maar de wetenschap moet verder, moet 'in den baaiend van het waarneembare afzonderen zekere samengestelde eenheden.' Het is hem te doen om het geheel, om hetgeen de mensen in het verleden bindt, 'om de vormen van het leven, de kunst, de gedachte, om de structuur van de samenleving.' En die vormen vat de historicus in een beeld.

De historicus en zijn beeld van het verleden

Op dit beeld is Huizinga herhaaldelijk teruggekomen. De historicus moet het verleden 'opnieuw doen leven,' aanschou-

welijkheid is de hoofdvoorwaarde van zijn werktuigen. Hij moet *'met bewustheid de grenzen van wat in begrippen te erkennen is overschrijden en een aanschouwelijk voorstellingscomplex voor oogen brengen, met andere woorden, een beeld.'*

Een beeld zoals dat kan groeien uit het schriekste feit, uit de kleinste anecdote – elke eenheid in het gebeuren is een microcosmos – zoals de historicus het *'in den geest'* aanschouwt en zoals *'het geringste historische document, prent of woord'* het hem suggereert. En *'het is de aesthetische aanleg, die het best het veld bereidt voor de historische verbeeldingskracht.'*

Zo'n beeld is overigens altijd anachronistisch, het bezit *'een samenhang, die zelf in het verleden, zoals het geleefd werd, nog niet gerealiseerd was.'* En dat komt omdat het beeld van de historicus 'zin' moet hebben, het moet *'reeds bepaald zijn door een voorstelling van een zekere logische en historische eenheid.'*

Zo had Huizinga geen enkel probleem met het vergelijken van de unieke historische gegevenheden. In zijn Leidse oratie uit 1915 *Over Historische Levensidealen* behandelt hij het fenomeen van vorstelijke modellering naar historische voorbeelden en grijpt van de vroege Middeleeuwen tot de late 17de eeuw zijn voorbeelden. Even gemakkelijk preekt hij van het 'schema van het Barok' in de vormelijkheid en onderdanigheid, de pracht en de waardigheid, de dynastieke machtspolitiek van de absolute monarch, als het 'patroon' van de staten die de Republiek in de 17de eeuw omgaven en waarvan zij een afwijking vormde.

De theoretische rechtvaardiging van deze praktijk is onlangs, met grote overtuigingskracht, gegeven door F.R. Ankersmit, in zijn proefschrift *Narrative Logic*. Het voert te ver dit werkelijk tot de verbeelding sprekende boek uitgebreid te behandelen, vooral omdat hij in een vorig nummer van dit tijdschrift enkele van zijn inzichten uiteengezet heeft.²² Maar twee dingen moeten even genoemd worden.

Ten eerste dat het juist het gebrek aan onderscheid tussen de historische werkelijkheid en het beeld dat de historicus zich daarvan maakt was, dat er voor zorgde dat men elke historische entiteit als uniek en onvergelijkbaar ging beschouwen. Ankersmit maakt duidelijk dat *met historische verhalen en historische interpretaties niet op een eenduidige manier iets in het verleden zelf correspondeert.*²³ De historicus 'maakt' zijn eigen verleden, geeft er zijn samenhang aan. Maar als het zijn beeld is, is het ook zijn vergelijking.

Zo'n beeld komt natuurlijk niet uit de lucht vallen. Ook al is er geen sprake van

directe verwijzing naar de werkelijkheid, in laatste instantie is het gebaseerd op uitspraken met individuele dingen in de werkelijkheid als onderwerp. Zo is het ook met de vergelijking of de representatie. Een uitgebreide literatuur in de psychologie van de perceptie toont aan waarom wij niet een canvas met linnen en patronen zien maar een bepaalde voorstelling op een schilderij en waarom we niet alleen bepaalde vervormingen of afwijkingen van de werkelijkheid van portret of scene toestaan maar zelfs nodig hebben. Onze perceptie wordt geleid door herinneringen en verwachtingen, de fundamentele kenmerken van pictoriale weergave worden aangeleerd in onze omgang met de werkelijkheid. Maar daarmee blijft het beeld en de vergelijking nog wel het specifieke voorstel van de historicus de werkelijkheid zo te zien en niet op een van de vele andere mogelijkheden.

Ten tweede moet het inzicht van Ankersmit genoemd worden dat er tussen het verhaal – of liever gezegd, de narratieve substantie, zoals hij dat noemt – en de metafoor een duidelijke overeenkomst bestaat. Metaforen zijn uitstekende samenvatters van verhalen.

Wijzen van representatie

En dan zitten we midden in het probleem van de exemplarische methode. In een van de laatste grote boeken over het exemplarisch beginsel, *Die exemplarische Lehre*, komt Hans Scheuerl tot de volgende manieren waarop iets representatief voor het geheel kan zijn: paradigma-exemplaar-exempel-type-geval-model-gelijkenis-pars pro toto-analogie.²⁴ Scheuerl doet zijn best om deze begrippen, op grond van hun etymologie of gebruiksgeschiedenis, van elkaar af te grenzen.

Hoewel een katalogus van de mogelijkheden altijd nuttig is, geloof ik niet dat de onderlinge afperking in het gebruik veel vruchten afwerpt. Bij hantering van al deze begrippen gaat het toch in eerste instantie om de mate van representatie en die maakt ze veelal onderling inwisselbaar. Dat neemt niet weg dat sommigen hun voorkeur voor één van de begrippen uitgesproken hebben en daarop hun exemplarische theorie gebaseerd hebben.

Fontaine bijvoorbeeld kiest, in zijn artikel 'Analogies in History', voor de analogie.²⁵ Hij houdt staande dat de geschiedenis een eenheid vormt juist omdat de delen ervan aan elkaar analoog zijn. Naast drie categorieën van analogie die op de chronologie, het verloop van de tijd en verandering betrekking hebben, noemt hij als vierde categorie dat de inhoud van de geschiedenis cultureel van aard is, en als vijfde dat

deel en geheel dezelfde historische factoren omvatten. Geschiedenis als cultureel proces bestaat uit personen-groepen-gebeurtenissen-processen-structuren-ideeën-ideologieën. Als deze categorieën genuanceerd worden door een aantal subcategorieën, kan er een systeem ontstaan dat ruim en buigbaar genoeg is om een bepaald deel die pregnantie, die lading te geven die het als representant nodig heeft.

Fontaine zelf heeft al een voorbeeld gegeven in *De val van de adelaar*, een verzameling van 120 bronteksten over een korte periode uit Napoleons leven, van Waterloo tot zijn inscheeping naar St. Helena, als dramatische illustratie van het probleem van de politieke verantwoordelijkheid, voor een heerserstype als Napoleon en zijn omgeving.²⁶

Ik denk dat dit een legitiem voorbeeld is en dat het tegen de door mij geschetste achtergrond van geschiedtheoretische en -praktische ontwikkeling alleen maar aan legitimiteit heeft gewonnen. Maar ik zou daaraan, gesteund door de recente literatuur over de metafoor, iets willen toevoegen.

Het begrip metafoor

Het begrip metafoor heeft de laatste 20 jaar een indrukwekkende carrière gemaakt in de wetenschapstheorie. De gigantische bibliografie die Warren Shibles er in 1971 over uitbracht geeft dit al aan en sedertdien is de productie alleen maar groter geworden.²⁷ Met voorsnog als belangrijkste recentelijke publicatie de uitgave van Andrew Ortony, *Metaphor and Thought*. Behalve dat dit boek een goed overzicht geeft van brede toepasbaarheid van het begrip, staan er ook een tweetal stukken over het educatief gebruik van de metafoor, als intensivering van het leerproces.

De metafoor, zo proberen Hugh Petric en Thomas Sticht aan te tonen, vergemakkelijkt de overgang van het bekende naar het minder bekende, maar ook, en dat is hun belangrijkste troef, de overgang van het bekende naar het onbekende, *'in de zin dat het voorziet in een mechanisme voor het veranderen van de manier waarop we de wereld in gedachten en taal weergeven.'* Een verandering van 'point of view' dus, van beeld. Een verandering ook waarbij de zelfwerkzaamheid van de leerling centraal zou staan.²⁸

Gevolgen voor het geschiedenisonderwijs

Ik denk dat de metafoor in die zin tegemoet komt aan de hoge eisen die het exem-

plarisch denken aan de vorming stelt. Toen Ankersmit in dit tijdschrift uiteenzette wat zijns inziens de gevolgen van het narrativisme voor het geschiedenisonderwijs waren, brak hij een lans voor de vertellende leraar en zijn brede overzichtsverhaal.

'Ten onrechte verlangt men,' zegt hij, *'dat het verleden uiteengetrokken wordt in een aantal détail-aspecten zodat alleen de ervaren historicus – de leraar zelf – nog een idee kan hebben hoe die détail-aspecten deel uitmaken van bepaalde synthetische visies op het verleden.'*²⁹

Gedeeltelijk heeft hij daarin gelijk, maar alleen voor het gedeelte waarin dat ook al door een pedagoog als Heinrich Roth gezegd is. Toch denk ik dat Ankersmit het 'teveel' wil dat al door de oudere exemplaristen bestreden is. *'Als men de onderzoeksresultaten van de geschiedschrijving wil overdragen ...'* zei hij. Maar dat wil in ieder geval een exemplaricus niet. Die noemt dat de opoffering van de leerling aan de systematiek van het vak. De exemplaricus heeft een heel andere doelstelling, zoals ik boven al heb laten zien. En al ziet hij in een selectief-verhalende fase of kant niet te kunnen missen, de diepgang van het begrip, de concentratie blijft hem heilig.

Maar Ankersmit maakte een andere, belangrijker opmerking, nl. dat het van belang is dat de leerling opmerkelijk gemaakt wordt op het interpretatief karakter van historische kennis. Uitgaande van die opmerking, heb ik het gevoel twee vliegen in een klap te kunnen slaan. Waarom niet, uitgaande van het brede overzichtsverhaal, ons geconcentreerd op de, meestal impliciete, vooronderstellingen met betrekking tot de zaken waaruit de geschiedenis (of in ieder geval dat verhaal) bestaat, hoe ze handelen, hoe ze samenhangen, hoe ze gekend kunnen worden? Waarom niet duidelijk gemaakt vanuit welke 'conceptuele archetypen', 'Weltanschauung', 'habitus mentalis', 'domain assumption' of hoe die vooronderstellingen ook mogen heten, het verhaal verteld kan worden? Kortom welke fundamentele metaforen er in omloop zijn.

En uitgaande van de suggestie van Richard Brown noem ik: het organisme, bijvoorbeeld de ontwikkeling van een cultuur omschreven als die van een plant, of de gang van een wereldrijk vergeleken met de stadia van een mens, of een maatschappij vergeleken met een moleculair systeem.³⁰ Diezelfde maatschappij kan benaderd worden als mechanisme, als klok of als automotor. Erg in de mode is nog steeds de metafoor van de taal voor de vele vormen van maatschappelijk contact het ritueel, het handeldrijven, de oorlog, de

kunst. Waarom niet de politieke geschiedenis uiteengezet als toneel, of de cultuurgeschiedenis als een spel, zoals zo briljant door Huizinga gedaan is?

Waarom niet, mijn eigen suggestie, de geschiedenis verteld als detectiveverhaal? Het is overigens helemaal mijn suggestie niet, maar die van een historicist als R.G. Collingwood. En hij wordt geëxpliciteerd door W.H. Walsh, een filosoof aan wie Ankersmit zich zeer verwant voelt: *'Een detective die een zaak in onderzoek neemt begint met te beslissen wat hij als onaangevochten feit kan beschouwen om zijn theorieën met dat gegeven als frame op te bouwen ... Als er geen resultaten uit volgen kan een fase worden bereikt waarin het noodzakelijk wordt terug te gaan naar het begin en een van de initiële feiten van de zaak in twijfel te trekken ... De zaak van de historicus loopt hiermee precies parallel.'*³¹ Als men er in slaagt de leerling het gevoel voor détail van een Sherlock Holmes bij te brengen, én de bereidheid een eerder ingenomen standpunt te verlaten, heeft men, denk ik, meer gewonnen, dan wanneer men hem kan vragen naar de laatste onderzoeksresultaten.

Dit is maar een suggestie, en misschien wel van *'a dullhead among windy spaces'*. Je kunt helemaal niet spreken van een exemplarische methode. Methodes zijn onzin. In de wetenschap komt het niet aan op methode maar op inventiviteit, creativiteit. Hoe we het eens worden over bepaalde zaken als bewijsvoering en beslissingsmoment is een tweede. In het onderwijs komt het niet aan op methode maar op enthousiasme en hoe we het eens worden over bereikte resultaten is ook een tweede.

Ik denk dat dat het is wat een anarcho-didacticus als Fontaine in het exemplarisch beginsel aantrekt, de weigering die erin vervat ligt *'uitgeleverd te zijn aan de universiteit met haar positivisme, ... aan de overheid met haar pseudo-efficiency en haar politieke eisen.'* Omdat het een beginsel is dat uitgaat *'van intelligente en ijverige kinderen, nog vol fantasie en lust tot ontdekkingen.'*³² Een docent zoals hij zelf altijd geweest is.

Het is natuurlijk een verlies dat hij als docent de pijp aan Maarten geeft. Maar zijn rusteloze otium cum dignitate zal in ieder geval de voltooiing brengen van de *Historia Nova*, zijn bijbels-christelijke anthropologie die de basis moet vormen voor een verantwoorde stofkeuze. En dat is voor het exemplarisch beginsel, ook voor de conservatieve, liberaal-humanistische en (neo)marxistische aanhangers daarvan, een winst.

Noten

1. P.F.M. Fontaine, 'De tweede golf', artikel over de exemplarische methode in acht afleveringen, in *Weekblad voor Leraren* 7 (1974/75) 698. Voor ieder die zich wil oriënteren vormt dit artikel het beste begin.
2. *Ibidem*, 822.
3. P.F.M. Fontaine, 'Praeceptor Historiae'. Philippus Melancthon als geschiedenisleraar', *Tijdschrift voor Geschiedenis* 88 (1975) 328.
4. Zie hierover P.N.M. Bot, *Humanisme en Onderwijs in Nederland* (Utrecht, Antwerpen 1955).
5. Fontaine, 'Praeceptor Historiae', 319.
6. Idem, 'De tweede golf', 781.
7. *Ibidem*, 1046.
8. Ik denk hierbij aan historici als P. Temin, R.W. Fogel, S.L. Engerman. Vergelijk Peter Temin (ed.), *New Economic History* (Penguin Books, 1973).
9. E. Le Roy Ladurie, *Le Territoire de l'Histoire* (Paris 1973).
10. Pierre Nora, 'Le retour de l'événement', in J. Le Goff et P. Nora (eds) *Faire de l'histoire. Nouveaux problèmes* (Paris 1974) 217.
11. G. Duby, *Le Dimanche de Bouvines: 27 Juillet 1214* (Paris 1973).
12. C. Ginzburg, *De Kaas en de Wormen* (Amsterdam 1982).
13. E. Le Roy Ladurie, *Montaillou, Village occitan de 1294 à 1324* (Paris 1979) 9.
14. Barbara W. Tuchman, *Practicing History* (New York 1981) passim.
15. Wölfflin en Warburg zijn de belangrijkste kunsthistorici uit het Duitse taalgebied van de eerste helft van deze eeuw. Ze stonden sterk onder invloed van het Historisme.
16. Carlo Ginzburg, 'Tekenen en symptomen. Morelli, Freud en Conan Doyle', in *De Gids* 141 (1978) 67-79.
17. *A Study in Scarlet*, opgenomen in *The Penguin Complete Sherlock Holmes* (Penguin Books 1982) 23.
18. Zie J. Kamerbeek Jr., *Tenants et aboutissants de la notion 'couleur locale'* (Utrecht 1962); P.N. Furbank, *Reflections on the word 'image'* (Londen 1970) en M.H. Abrams, *The Mirror and the Lamp* (Oxford 1953). Zie ook Hayden White, 'The historical text as literary artifact', in R.H. Canary and H. Kozicki (eds), *The Writing of History* (Wisconsin 1978) 41-63.
19. Jörn Rüsen, *Asthetik und Geschichte* (Stuttgart 1976) 89.
20. *Ibidem*, 109.
21. Zie over Huizinga en zijn achtergrond mijn artikel 'Tussen innerlijke vorm en structuur', *Hollands Maandblad* 23 (403/404) 1981, 42-50.
22. F.R. Ankersmit, 'Over geschiedonderwijs

- en historische begrippen', *Kleio* 23(8) 1982, 11-16.
23. *Ibidem*, 12.
24. H. Scheuerl, *Die exemplarische Lehre, Sinn und Grenze eines didaktischen Prinzips*. Tübingen 1958'.
25. In: *Informations/Mitteilungen/Communications* 4(1) 1983, 6-15.
26. De idee is dat de hoofdcategorie 'historische persoon' wordt onderverdeeld in de

- subcategorieën 'heerserstype' en 'politieke verantwoordelijkheid'. Samengebracht in die paar dagen tussen Waterloo en St. Helena worden de abstracte categorieën concreet.
27. Wisconsin 1971.
28. Andrew Ortony (ed) *Metaphor and Thought* (Cambridge 1979). Hierin Hugh G. Petrie, *Metaphor and Learning*, 438-462 en Thomas G. Sticht, *Educational*

- Uses of Metaphor*, 474-486.
29. Ankersmit, *Over geschiedonderwijs*, 13.
30. R. Brown, *A poetic for sociology*. Cambridge 1977, 125-172.
31. Zie het niet optimistische commentaar van Kees Bertels, *Geschiedenis tussen structuur en evenement* (Amsterdam 1973) 331-335.
32. Fontaine, *De tweede golf*, 1146.

Werken met historische teksten; Geschiedenis en Nederlands

Marian Langenbach

Marian Langenbach, vakdidactica aan de Rijksuniversiteit te Utrecht, brengt in dit artikel verslag uit van een onderzoek naar de problemen die teksten in het geschiedenisonderwijs geven. De zo voor de hand liggende samenwerking met Nederlands blijkt niet eenvoudig, vooral door de rol die kennis van inhouden speelt bij het geschiedenisonderwijs.

'Het is toch geen Nederlands.' Dat zeggen leerlingen wel eens tegen hun geschiedenisdocenten als ze met teksten moeten werken. In 1981/1982 hebben 3 studenten¹ en ik een veertiental geschiedenisdocenten die lesgaven in de brugklas² geïnterviewd. Wij vroegen of zij teksten³ gebruikten in hun les, of ze ook criteria konden noemen waardoor ze teksten bruikbaar vonden voor zo'n klas, of ze toetsten of hun leerlingen de teksten begrepen, en hoe ze dat dan toetsten.⁴

Er kwamen spontaan allerlei andere punten naar voren die te maken hebben met het lezen en begrijpen van historische teksten: de vermogens en motivatie van leerlingen, en vooral ook de lesdoelen van de betrokken docenten. Het bleek overduidelijk dat niet alleen de hoedanigheden van de tekst doorslaggevend zijn. Minstens even belangrijk is het lesdoel van de docent: zijn of haar onderwerp en wat de docent wil dat er uit de tekst gehaald moet worden of wat er mee gedaan moet worden. Daarnaast speelt mee of de leerlingen dat wel kunnen.

Bijna iedereen meldde ongevraagd dat de (brugklas)leerlingen veel problemen hebben met het werken met teksten.⁵ Dat speelt niet alleen een rol bij de keuze van teksten, ook bij de inhoud van de les; vanuit de meesten van de ondervraagden probeerden om er wat aan te doen.⁶ Enkelen waren zelfs zo geschrokken van het onvermogen van hun 4-Havo-leerlingen op dit gebied dat er daarom een nieuwe geschiedenismethode in de brugklas was ingevoerd waarin veel aandacht aan tekstverwerking wordt besteed.⁷ Zo hoopt men op den duur een aantal vaardigheden bij te brengen die voor Geschiedenis noodzakelijk worden geacht, althans door deze docenten. Niet iedereen is het daar mee eens, blijkbaar. Dalhuisen citeert in de nieuwste druk van *Geschiedenis op School* de leraar, en zelfs een enkele

De stringente verdeling in 'vakken', gangbaar bij het Voorbereidend Hoger en Middebaar Onderwijs, strekt tot schade van het onderwijs en van de ontwikkeling der leerlingen.

Stelling behorende bij het proefschrift van P.F.M. Fontaine 'De Raad van State' (1954).

didacticus, die meent dat het geschiedenisonderwijs geen boodschap heeft aan zulke dingen als tekstbegrip.⁸ 'We zijn per slot van rekening docenten Geschiedenis en geen docenten Nederlands.' Dalhuisen verzet zich tegen een dergelijke opvatting van het vak, evenals veel geïnterviewde leraren die zich er niet bij neerleggen dat hun leerlingen vinden dat ze dat alleen maar bij Nederlands moeten leren. En daarin hebben die leraren en Dalhuisen groot gelijk, want de vraag is natuurlijk niet bij welk schoolvak een vaardigheid uitsluitend ondergebracht zou moeten worden. De vraag is: wat wil je aan de leerlingen leren, en wat kun je aan de leerlingen leren uit, over, en met behulp van geschiedenis! Bovendien schiet je er niet veel mee op om, als de leerlingen iets voor jouw vak moeten kunnen, te wachten tot ze dat bij een ander vak geleerd hebben, en pas in 6-Vwo misschien, zoals bijvoorbeeld samenvatten.

Problemen met het leermiddel taal

De vraag bij welk schoolvak, Nederlands of Geschiedenis, je bijvoorbeeld moet leren samenvatten is dus een onbruikbare vraag.⁹ Het probleem waar het om gaat is dat taal het belangrijkste middel is waarmee geschiedenis geleerd en onderwezen wordt.



De geschiedenisstaal op school verschilt aanzienlijk van het taalgebruik buiten de school. Een geïnterviewde docent uit Limburg meldde zelfs dat zijn brugklassers de taal van het boek niet begrepen. Bij Geschiedenis moeten leerlingen *informatie kunnen opnemen en vastleggen* door bijvoorbeeld aantekeningen te maken van het betoog van de docent of het memoriseren van stukjes uit het schoolboek. Dat is een *traditionele* manier van *schools* taalgebruik.

Daardoor is de kans vrij groot dat leerlingen dat bij geschiedenis niet van het begin af behoeven te leren. Het patroon is immers uit andere lessen al enigszins bekend, veel ouders kennen dit ook, en het leerproces van deze vorm van informatie-opname verloopt daarom betrekkelijk snel, zeker als de docent in het begin enige aanwijzingen en kleine oefeningen geeft. De laatste jaren moeten de leerlingen ook, en dat is niet traditioneel, met behulp van een reeks opdrachten en materiaal *zelf denken*, en bovendien de resultaten van dat denken onder woorden brengen, mondeling of schriftelijk. Ze moeten bijvoorbeeld belangrijke elementen uit een tekst halen en die in begrijpelijke zinnen formuleren.¹⁰ Of ze moeten meerdere teksten *bundelen tot een nieuw geheel*. Deze manier van met taal omgaan is ook *schools*, maar zij is *niet traditioneel*. Het is niet gebruikelijk, ook niet bij andere schoolvakken, niet bekend uit de basisschool en ook de ouders kennen dit niet.¹¹ Daarom verloopt het leerproces van deze 'denkvaardigheden' stroever dan de vanouds bekende informatieopname. Het is dus wel begrijpelijk dat leerlingen reageren met 'Het is toch geen Nederlands' als wij proberen ze dat te leren. Het is schools, dat herkennen ze wel, en het enige schoolvak waar dit tegenwoordig algemeen en regelmatig beoefend wordt heet 'Nederlands'. En leerlingen menen dat ze bij ieder schoolvak iets anders doet. Ze hebben geleerd in hokjes te denken, met al die schoolvakken keurig in hun hokjes op het rooster.

We mogen zo'n 10 jaar na het verschijnen van Van Parreren's bekende boekjes veronderstellen dat het algemeen bekend is dat kennis en vaardigheden die bij het ene schoolvak zijn geleerd niet zomaar bruikbaar zijn bij een ander vak.¹²

Een voorbeeld: het Frans. Ook al voor 1967, toen elke leerling in het VHMO Frans leren moest, verzetten de leerlingen zich als ze bij Geschiedenis eenvoudige fragmentjes in het Frans kregen. De 'systeemscheiding', de term die van Parreren gaf aan het verschijnsel van de slechte toepasbaarheid van wat in het ene vak geleerd is bij andere vakken, geeft een ver-

klaring voor dat verzet. Daarvoor is nu nog meer reden: hoe meer een vak als Frans bijvoorbeeld zich richt op alledaags, niet-schools taalgebruik, hoe groter de weerstand van de leerlingen zal worden bij schools taalgebruik, en dan nog in een ander vak ook! Tout comprendre, c'est tout pardonner, n'est ce pas?¹³

Maar ook als we weten dat deze twee factoren, het leren in vakken-hokjes en het schoolse taalgebruik dat zo anders gaat dan het normale taalgebruik, het begrijpelijk maken dat onze leerlingen zich verzetten, dan nog is dat geen reden om maar gemakshalve de bestaande traditie te continueren. Nogmaals: de vraag is – en die vraag is langzamerhand wel erg urgent geworden – wat wil je en wat kun je aan de leerlingen leren. En als het antwoord op die vraag niet bestaat uit: *je leert op school ten behoeve van de school en nergens anders voor*, maar als we willen dat leerlingen op school iets leren voor 'later', dus na de school en buiten de schoolsituatie, dan zullen er toch verbanden met andere vakken moet zijn. En dan zullen we moeten overwegen of de traditionele wijze van informatie opnemen en vastleggen wel de meest efficiënte wijze van leren is, ook al is dat nu voor de leerlingen de vertrouwde en dus de veiligste manier om op school te leren.

Ik denk dat een legitiem uitgangspunt hierbij is ten eerste: dat geschiedenis in hoge mate via taal tot ons komt¹⁴, en ten tweede: dat mensen na hun schooltijd in staat moeten zijn om (historische) informatie uit geschreven bronnen¹⁵ gemakkelijk op te nemen en te koppelen aan de informatie die zij reeds bezitten. *Dat betekent dat het zelfstandig verwerken van historische teksten een legitieme doelstelling van het geschiedenisonderwijs is* (niet de enige), en dat de moeilijkheid van het soort teksten dat mensen zelfstandig kunnen leren verwerken bepaald wordt door hun aanleg en door de oefening die zij tijdens hun schooltijd daarmee hebben gehad. Daarbij is dan niet van betekenis of zij tot het enig juiste beeld komen (wat op school gehonoreerd pleegt te worden met 'goed' of 'fout'), maar daarbij is van de grootste betekenis dat zij uit zich zelf informatie vergelijken met de kennis die zij reeds bezitten, en zo tot een nieuw, vollediger beeld komen.

Wat deze doelstelling betreft lijkt het er zelfs op dat moedertaalonderwijs en geschiedenisonderwijs hetzelfde nastreven. Wie de doelstellingenlijsten die inmiddels voor Geschiedenis geproduceerd zijn doornemt constateert onmiddellijk de verwantschap met Nederlands.¹⁶ Enkele voorbeelden van Geschiedenisdoelstellingen:

- De leerling moet enkele (niet te omvangrijke en niet te moeilijke) bronnen kunnen interpreteren. Hiertoe moet hij o.a. soort, herkomst en doel van de bronnen (bedoeld is: van de schrijver, M.L.) bepalen – de inhoud ervan begrijpen en met eigen woorden weergeven – de informatie die de bron geeft met andere informatie over hetzelfde onderwerp confronteren – aangeven welke conclusies uit de bron getrokken kunnen worden.
- De leerling moet leren wetenschappelijke en populaire literatuur enzovoort kritisch te lezen. Hij moet in staat zijn het zakelijke van het tendentieuze, het grondige van het oppervlakkige te onderscheiden – hij moet altijd letten op de oorsprong van de bron, de methodische opzet en de vraagstelling – (...).¹⁷

De taal waarin deze doelstellingen zijn geformuleerd benadrukt erg het schoolse leren. *'Met eigen woorden weergeven'* en *'aangeven welke conclusies ... getrokken kunnen worden'* zijn typisch schoolse leersituaties. *'In staat zijn ... van ... te onderscheiden'* en *'altijd letten op ...'* zijn vermogens en gewoonten die op schoolse wijze geleerd kunnen worden, en die dan misschien toepasbaar zijn in alledaagse situaties, dat hopen we tenminste. De toepasbaarheid wordt zeker vergroot als de manier waarop deze vermogens en gewoonten geleerd worden zo veel mogelijk lijkt op de manier waarop men in het gewone leven informatie beoordeelt op zijn betrouwbaarheid, relevantie, enz. Bij het schoolvak Nederlands komen schoolse leersituaties zoals bij de genoemde voorbeelden natuurlijk veel voor, ook bij de allernieuwste methoden.¹⁸ Het is niet zo eenvoudig om de manier waarop in het gewone leven spontaan met informatie wordt omgegaan op school na te bootsen zonder dat het kunstmatig lijkt. We zullen dus wel, ook als we eigenlijk toepasbaarheid in niet-schoolse situaties willen, moeten oefenen op school met alle gevolgen vandie, waarbij het de leerling dan duidelijk moet worden dat je op die manier om kunt gaan met informatie en dat je daar *zelf* wat wijzer van wordt. Dat betekent dan wel dat de leerlingen veel meer aan het woord (mondeling of schriftelijk) zullen zijn dan bij de traditionele, op informatieoverdracht gerichte, werkvormen gebruikelijk is.

Tekstbegrip: doel of middel?

Niet alleen voor wat betreft dit soort doelstellingen, maar ook voor wat betreft de werkvormen gaat het geschiedenisonderwijs dan enigszins lijken op het moeder-

taalonderwijs. Geschiedenisdocenten die daar eigenlijk zeer in geïnteresseerd zijn hebben daar toch problemen mee, getuige de opmerkingen van een groot aantal van de geïnterviewde geschiedenisdocenten.

Bijvoorbeeld de volgende opmerkingen, letterlijk weergegeven zoals het gezegd is.

'We zouden (...) meer met de sectie Nederlands moeten samenwerken want er liggen natuurlijk best wel problemen nog hoor (...). Wij proberen dan in de loop der jaren toch de vaardigheden waarover we moeten beschikken om te gaan werken met die teksten, om die een beetje in te oefenen eigenlijk, maar ik denk dat je daar nog veel intensiever met inderdaad de sectie Nederlands overleg over zou moeten plegen. (...) Je zou kunnen zeggen: we hebben niet het apparaat ontwikkeld' (Docent A, zeer ervaren, lid schoolleiding van een brede S.G.).

'Je moet niet veel van de leesvaardigheid verwachten, de leerlingen moeten leren lezen, die vaardigheid moeten ze bezitten. (...) Daarom leer ik ze zelf het volgende stuk uit het boek voor te bereiden. (...) Nederlands is onontbeerlijk voor geschiedenis (...) ik wijs dan ook de kritiek van leerlingen af die vinden dat de geschiedenisles geen nederlandse les is.' (Docent B, zeer ervaren, grote S.G. Havo/Vwo).

'Wat er uit moet komen, daar heb je geen precieze voorstelling van, 't is een richting die je uit wilt. Een einddoel kun je niet zo precies stellen, de dommen ben je al blij als ze 't lezen, de goeien halen er veel meer uit. (...) De moeilijkheden zitten niet zozeer in het puur taalkundige, lettertjes en woordjes vermaken, dat is zo gepiept, maar veel meer in: wat wil de schrijver, is het vanzelfsprekend wat de schrijver zegt. (...) De volgorde van moeilijkheid bij vaardigheden leren met behulp van teksten is vaak betwistbaar: praktijk en theorie lijken niet te kloppen.'¹⁹ (...) Als je de leerlingen zelf vragen laat stellen bij een tekst springen de breinbaasjes eruit'. (Docent G, zeer ervaren, categoriaal Gymnasium in grote stad).

Ook twee andere leraren signaleerden het 'differentiatie-effect' van werken met teksten zoals zij het noemden (in toetsjargon heet dat 'discriminatie', het duidelijk onderscheid tussen de goede en de slechte leerlingen). En zij wezen op de overeenkomst in cijfers met Nederlands en met Aardrijkskunde waar ook zo gewerkt wordt. En de twee docenten die een nieuwe methode aanschafte om in hun lessen beter te kunnen oefenen noemde ik al.

Niets zou dus meer voor de hand liggen dan stevige samenwerking met het school-

vak Nederlands, tenminste wat het overgrote deel van de geïnterviewde docenten aangaat, en vermoedelijk ook vele andere geschiedenisleraren.

Waarom gebeurt het dan niet? Er zijn natuurlijk een heleboel redenen die te maken hebben met de zware belasting van de doorsnee leraar. Waar haal je de tijd vandaan, zijn de beide betrokken secties van een school redelijk gemotiveerd, wat voor andere claims legt de school, en bovendien is dit niet het enige probleem dat opgelost moet worden in het geschiedenisonderwijs. Dus proberen veruit de meeste docenten het zelf maar al dan niet systematisch en al dan niet met de steun van een methodisch schoolboek.²⁰

En omdat het zo lastig is en omdat de leraren er eigenlijk niet voldoende tijd en scholing voor hebben gaat het 'accidenteel', zoals Fontaine het noemt in zijn artikel in het oktobernummer van Kleio waarin hij van mening is dat het geschiedenisonderwijs niet werkelijk vernieuwd is.²¹ *'Immers, de lessen worden niet op zelfwerkzaamheid gebaseerd, (...) alle vernieuwingslessen moeten hun plaats krijgen in de geijkte modus van lesgeven'* (n.l. die van informatieoverdracht). Of, zoals docent A zei: *'het gebeurt er spelenderwijs tussendoor.'*

En zo lijkt het in de meeste gevallen ook te zijn. Slechts één geïnterviewde, de gymnasiodocent, schatte de tijd die aan tekstverwerking besteed werd op 50%, en dan waren er nog 2 uitzonderingen die verderop ter sprake zullen komen.

Het doorslaggevend belang van kennis.

Er is nog een reden voor het 'accidentele' karakter van de training in tekstverwerking. En ik denk dat daar ook een heel belangrijke verklaring ligt voor het mislukken van allerlei pogingen tot samenwerking met Nederlands die hier en daar geprobeerd zijn.²² Die reden is dat, ondanks de reeksen vaardigheidsdoelen waar de didactische literatuur bol van staat, het 'kritisch leren lezen' of het onder de knie krijgen van 'vaardigheden die de historicus ook beoefent' voor de geschiedenisdocent op zijn best een neven-doelstelling is en zeker geen *primaire doelstelling*.²³ Ik heb zelfs de indruk dat het voor velen niet eens een doel is, maar eerder een middel om het echte doel, historisch besef, te bereiken. Die mening van mij ontleen ik aan enkele nogal uiteenlopende bronnen: didactische literatuur, de gehouden interviews, en bestudering van lesmateriaal voor Geschiedenis dat uitdrukkelijk bedoeld is voor de verwerving van vaardigheden.

De didactische literatuur over doelstellingen geeft ons meestal series vaardigheden die geacht worden min of meer op te klimmen in moeilijkheidsgraad zodat er uiteindelijk een einddoel bereikt wordt.²⁴ Dat einddoel is dan, afhankelijk van de auteur, inzicht in de rol van 'standplaatsgebondenheid' en in de betrekkelijkheid van maatstaven waarmee verschijnselen beoordeeld worden etcetera²⁵, of 'oog en hart voor de historische dimensie' plus kennis en vaardigheden die in staat stellen beter deel te nemen aan (...) onze maatschappij²⁶, en nog meer moois (ik méén het) dat allemaal wat op elkaar lijkt, men leze er het Historisch Didactisch Cahier maar op na.

Het kortst in de formulering en het meest duidelijk in de ordening van doelstellingen is het Onderbouwrapport van de VGN, tegenwoordig te bestellen als *'Geschiedenis in de lagere klassen'*. Daarin noemt Gieles het einddoel van het geschiedenisonderwijs 'Historisch Besef', door mij met hoofdletters bedeed omdat dit de uitdrukking is die ik het meest gehoord heb als geschiedenisdocenten over het doel van hun onderwijs praten, en omdat ik denk dat dit de noemer is waaronder al die andere verwoorde en wat meer gespecificeerde en toch onvolledige doelstellingen te vangen zijn.

Wat is nu precies historisch besef? Zodra we gaan proberen om dat precies te definiëren, eens en voor altijd, zijn we het niet eens. Ankersmit meent dat historische begrippen niet eens en voor altijd vastgelegd mogen worden, en dat geldt eveneens voor het begrip historisch besef: wat je cronder verstaat wordt mede bepaald door je interpretatie van wat geschiedenis eigenlijk is, en waar de belangrijkste verdiensten van de historicus voor de samenleving liggen.²⁷ En daarover worden we het in een democratische en pluriforme samenleving niet helemaal eens, en dat is maar gelukkig ook.

En toch hanteren we het begrip en heeft het betekenis voor ons. Het moet dus mogelijk zijn om enkele kenmerken ervan te beschrijven op zo'n manier dat we het daarover eens kunnen zijn al zullen U en ik er misschien andere kenmerken aan toe willen voegen. Ik doe een poging.²⁸

Historisch besef betekent: weten dat het vroeger anders was dan nu, maar dat er nu dingen een rol spelen die vroeger ontstaan zijn.

Historisch besef betekent: weten dat er weliswaar veel veranderd is, maar dat er ook overeenkomsten zijn met hoe mensen vroeger leefden en met de voorwaarden van hun materieel en geestelijk bestaan.

Historisch besef betekent: weten dat er verandering is, en dat er verschillen zijn in

het tempo van veranderingen in verschillende perioden, in verschillende streken van de wereld, en in de verschillende sectoren van het menselijk bestaan.

Historisch besef is: weten dat opvattingen, omgangsvormen, arbeidsvoorwaarden, bestuursvormen, oorlog en vrede, en wat niet al, onherroepelijk verbonden zijn met een bepaalde tijd en een bepaalde plaats en met bepaalde groepen mensen. En tegelijk weten dat er toch overeenkomsten zijn (Fontaine spreekt over analogieën²⁹, anderen spreken liever over structuren en processen); weten dat er toch mogelijkheden zijn om door respectvol, inlevend, en afstandelijk en nadenkend kennismaken van die andere situaties wat wijzer te worden over die tijd toen, en over onszelf tevens.

Zeker zijn er nog wel een aantal kenmerken van historisch besef. Ik probeer niet uitputtend te zijn. Ik probeer duidelijk te maken wat voor het geschiedenisonderwijs doorslaggevend is, wil het zinnig zijn. En dat is in de eerste plaats dat er veel kennis van geschiedenis nodig is voor je enig historisch besef kunt verwachten. Die kennis behoort niet 'het' overzicht van de geschiedenis te zijn, omdat 'de' geschiedenis niet bestaat³⁰ noch 'het' overzicht daarvan.³¹ Die kennis van geschiedenis moet een flink aantal geschiedenissen zijn, van onderwerpen die politiek, sociaal, economisch en cultureel van betekenis zijn en die onderling samenhang vertonen.

Dat de keuze van dergelijke onderwerpen niet eenvoudig is, is nu even mijn punt niet.³² Mijn punt is dat historisch besef een grote dosis historische kennis vooronderstelt, want al het weten dat ik hiervoor als onderdeel van historisch besef noemde kan pas functioneren als er een reeks geschiedenissen bekend zijn waaraan dergelijke inzichten 'opgehangen' kunnen worden. Zijn die er niet, dan is er ook geen historisch besef, want alleen maar weten dat er bijvoorbeeld overeenkomsten zijn met mensen vroeger maar geen idee hebben wat voor overeenkomsten dat kunnen zijn is leeg, loos, zinloos weten, een holle frase.

Zijn al die lijsten met vaardigheden en al die pogingen van leraren en didactici om leerlingen zelf aan het werk te zetten en te leren denken tijdverspilling? Nee, natuurlijk niet. De tegenstelling tussen de leraar die zegt 'Ik ben geen docent Nederlands' en de leraar die zegt 'Mijn leerlingen moeten zelfstandig teksten kunnen verwerken' is te extreem. Zowel kennis als vaardigheden zijn nodig om ook maar iets van historisch besef buiten de schoolmuren te kunnen kweken. Het is niet nodig om alle onderdelen die maar bij historisch besef kunnen horen aan te kweken om zinvol

onderwijs te geven: in dat geval zouden veel beroepshistorici terug moeten naar de schoolbanken als er tenminste schoolmeesters zouden zijn die wel alle onderdelen beheersen. Je moet wel zelf kunnen lezen en informatie verwerken. Maar die vaardigheden zijn voor het schoolvak Geschiedenis (als we even buiten beschouwing laten dat dat ook moet bijdragen aan de algemene onderwijsdoelen van een school) geen doel op zichzelf, maar middelen om het uiteindelijke doel te bereiken.

Praktijkgegevens.

Dat is niet alleen maar een theorieetje van mij en een idee van veel geïnterviewde docenten, het blijkt ook als we het materiaal (teksten en opdrachten) bekijken dat speciaal gemaakt is met het doel leerlingen vaardigheden te leren die zo verwant zijn met Nederlands. Ik geef twee voorbeelden.

Het eerste voorbeeld is het materiaal van een onverdacht aanhanger van zelfwerkzaamheid: Fontaine. Zijn grootste prestatie op dit gebied is een *'Methode van zelfwerkzaamheid voor de lagere klassen in het VHMO'*³³, die is opgezet als een concentrische leergang waarbij de leerlingen van de eerste klas eerst zelfstandig en zonder met anderen samen te werken een reeks bronnen over de geschiedenis van Amsterdam moesten verwerken en daarna in groepen tot een gezamenlijk stukje geschiedschrijving moesten komen waaraan in een klasgesprek vastgesteld werd wat juist en wat onjuist was, en waarom dat zo was.³⁴ De leerlingen schreven dus kun eigen geschiedenis van Amsterdam, door de docent voorzien van materiaal in de vorm van originele (wel soms vertaalde) bronnen en kaarten en bijbehorende opdrachten, volgens een uitgewerkte procedure. Beoordeling niet op grond van kennis van geschiedenisgegevens, maar op grond van ijver, werktempo, netheid, nauwkeurigheid, verzorgd taalgebruik, meewerken in de groep, bijdragen aan het klasgesprek, en, ja toch, uitvoering van de opdrachten ('heb je de antwoorden kunnen geven? Zijn ze juist?'). Een revolutionaire methode dus, waarbij kennis nauwelijks een rol speelde. Lijkt het. Maar: wie door het materiaal bladert treft bladzijden vol historische gegevens aan, en opdrachten zoals 'Wie was de laatste bestuurder uit dit geslacht?'. 'Waar is hij volgens Vondel toen heen gegaan?'³⁵ Opdrachten die dus gericht zijn op het verzamelen van de kennis die de docent van belang vond voor het uiteindelijke inhoudelijk resultaat. Na zulke vragen

komt dan de vraag 'Is Vondel's bewering juist?' die alleen beantwoord kan worden door het vergelijken van meerdere teksten.

De leerlingen leerden bepaald niet alleen vaardigheden, ze leerden een heleboel over de geschiedenis van Amsterdam volgens een beeld dat Fontaine er van te voren met zorg in had gelegd. Het gewenste beeld werd na uitvoering van een lessencyclus nog bevestigd door het verstrekken van een samenvatting.

Inderdaad lijkt een aantal opdrachten op wat leerlingen bij Nederlands ook wel moeten doen, maar daaraan vooraf gaat altijd een serie opdrachten met als doel het verzamelen van door de docent gewenst geachte inhoudelijke kennis. Hoewel de werkvormen veel meer inbreng van de leerlingen vroegen dan (nog steeds, zo'n 18 jaar later) gebruikelijk is, is het gros van de werkzaamheden toch verschillend van de methoden die Nederlands hanteert: het kennis vergaren uit teksten is essentieel en gaat niet alleen vooraf aan samenvatten of tekstanalyse, maar het is een lesdoel op zich zelf. Bij Nederlands is de inhoud van de tekst veel meer middel en geen doel.³⁶

Dat is een handicap bij de samenwerking van deze twee schoolvakken zoals blijkt uit mijn tweede voorbeeld: het Paulusproject.³⁷ Dat is een experiment waarin Nederlands en (o.a.) Geschiedenis zoveel mogelijk geïntegreerd worden in de brugklas omdat op de betrokken school gemerkt was dat geschiedenisteksten zo moeilijk waren voor brugklassers.³⁸ Naar bleek, niet alleen 'omdat het taalgebruik (...) ervan zo ingewikkeld is, maar vooral omdat uit die (geschiedenis)taal een kijk op de werkelijkheid blijkt, een zingeving daarvan, die de leerling zich nog niet eigen heeft gemaakt.' Aldus Sturm, de vakdidacticus Nederlands die het project begeleidt.³⁹

Het leek zo eenvoudig: 'doelen van de neerlandicus (...) worden middelen, werkvormen, voor de "andere vakken" (...). Vandaar dat we gingen spreken van het integratiemodel als oplossing voor de geconstateerde problemen.'⁴⁰ Maar deze integratie was wel eenzijdig. De inhoudelijke doelen van Geschiedenis werden géén middelen bij Nederlands – begrijpelijk overigens omdat dat een aanzienlijke bijscholing van de moedertaalleraars gevraagd zou hebben die niet in kort bestek te geven is. Door tijdens de geschiedenislessen en de lessen Nederlands te oefenen met leestekniken en luisterstrategieën etc. zou de taal van het vak en daarmee het vak verkend en geleerd worden.

Het effect was aanvankelijk dat de leer-

lingen 'baalden van wat ze in onze lessen moesten doen' en dat ouders bezorgd informeerden of 'dat nieuwe gedoe niet ten koste (ging) van wat de kinderen eigenlijk moesten kennen'.⁴¹ Geen wonder, zeg je, als je leest dat men bij de start gezegd heeft 'Laten we alsjeblieft niet over doelstellingen praten, maar meteen aan de slag gaan!'⁴²

Daardoor bleven de toch al zo impliciete inhoudelijke doelstellingen van de geschiedenisdocenten onbesproken en dat leidde tot 'spanning tussen datgene wat ze wilden doen, op basis van de projectuitgangspunten en -doelstellingen, en datgene wat hun beroepsperspectief (de traditionele vakinhoud, de invloed van de opleiding, de invloed van de methode, de opvattingen over het vak, ontwikkeld in de voorafgaande lespraktijk) hen "voorschreef", waarvan ze zich overigens juist pas in het project duidelijker bewust werden'.⁴³ Zo meenden de geschiedenisleraren bijvoorbeeld dat feitenkennis nauwelijks belangrijk was, maar in de les bleek dat ze wel degelijk hechtten aan de feiten.

Het project loopt nog steeds. De geschiedenisleraren zullen intussen een stuk beter geschoold zijn in het oefenen met 'leesvaardigheden' etc. En hun leerlingen, die totaal niet gewend waren aan groepswork en zelfwerkzaamheid in de geschiedenislessen, als het een beetje goed gaat, ook wel wat meer plezier daarin hebben. Of je door 'integratie' met Nederlands leert hoe je leerlingen tot een acceptabele en volgens onze 'geschiedenis'-criteria geloofwaardige reconstructie van verleden kan brengen, dat weet ik nog niet, daarvoor zullen wij het volgende verslag van het project moeten afwachten. Maar dat is toch wel het voornaamste doel van zulke werkvormen.

Meer helderheid nodig over zinnvolle inhoud en vaardigheden.

Inhouden spelen bij geschiedenis altijd een grote rol. De 12 geïnterviewde leraren die geportretteerd waren voor het werken met teksten koppelden de teksten primair aan hun onderwerp, net als Fontaine dat deed. Een docent die door te strakke afspraken gebonden was aan een methode die de leerlingen aan het werk zette met door die methode bedachte opdrachten en die daardoor nauwelijks ruimte had voor het vertellen van de verhalen die hij zinvol vond of voor het doceren zoals hij het wilde betreurde het verlies van zijn 'eigen' onderwerpen en verloor veel van zijn plezier in zijn onderwijs, hoewel hij wel in zijn leerlingen geïnteresseerd was. En één docent die zijn leerlingen helemaal niet

met teksten liet werken omdat dat te moeilijk voor ze zou zijn, vertelde met groot plezier en veel liefde over zijn werk en zijn leerlingen en was overtuigd van het rendement van zijn onderwijs.⁴⁴

Dit zou kunnen betekenen dat de geschiedenisdocent grote behoefte heeft aan het kunnen tonen van de samenhangen die hij zelf ziet. Dat is wel verklaarbaar: we hebben immers slechts in theorie hetzelfde gestudeerd. De afstudeerrichtingen zijn verschillend, en wat we na de studie lezen is ook lang niet hetzelfde: we hebben onze eigen inhouden en zien daarin samenhangen. Hoezeer dat speelt blijkt ook uit de reactie van de geschiedenisleraren uit in het Paulusproject.

Het probleem van het slechte tekstbegrip wordt alom signaleerd. Dus uitsluitend frontaal docerend onderwijs leidt niet tot de leerresultaten die we uiteindelijk graag willen. Maar de valkuilen die samenwerking met Nederlands met zich mee brengt zijn niet te onderschatten. We moeten niet alleen ons nog eens goed bezinnen op het punt van vaardigheden – wat is middel, wat is doel – we moeten vooral ook oppassen dat we de rol die inhouden spelen voor ons niet onderschatten. De ongelukkige geïnterviewde illustreert dit overduidelijk.

Tenslotte: de tijd dat Geschiedenis een apart vak was voor haast alle leerlingen na het lager onderwijs (behalve o.a. die op de Ambachtsscholen) is binnenkort voorgoed voorbij. Er zijn argumenten om dat ook wel goed te vinden. En dan wordt er geïntegreerd of tenminste vergaand samengewerkt. Waarmee? Alles wat je daarover leest gaat over Aardrijkskunde, Maatschappijleer en dergelijke vakken. Zou dat nu heus de enige, de meest voor de hand liggende en de zinvolste samenwerking zijn?



EEN SLACHTOFFER VAN HET ALPHABET.
TRIMOLET

Noten

1. A. Volkers-Bulnes Nuñez, J. Paulussen en E. Porskamp. Het verslag van deze interviews is v.w.b. de gestelde vragen te vinden in: A. Volkers-Bulnes Nuñez en J. Paulussen, *Omtrent de keuze van teksten en de toetsing van tekstbegrip*, 1981. Gestencild doctoraalbijvak verslag, bibliotheek PDI, Utrecht.
2. Deze docenten waren verbonden aan Scholengemeenschappen Mavo/Havo/Vwo, of Havo/Vwo, één docent aan een categoriaal Gymnasium, één docent aan een categoriale Mavo, op een enkele uitzondering na binnen een straal van 60 km rondom Utrecht. Het waren 4 vrouwen en 10 mannen.
3. Teksten is: geschreven historische informatie die gebruikt wordt om leerlingen zelf (enigszins) mee te laten werken, i.t.t. memoriseren of steuntje bij het betoog van de docent.
4. Dit waren de enige vragen die gesteld zijn behalve de vraag naar het aantal jaren ervaring en de school waaraan zij verbonden waren. Het interview was een zgn. vrije-attitude interview.
5. Behalve de docent aan het categoriaal Gymnasium.
6. N.1 11 van de 13 die het probleem constateerden. De Mavodocent was van mening dat geschiedenis in de brugklas vooral een heerlijk vak moet zijn waarbij de leerlingen ook moeten leren dat de waarheid niet zo eenvoudig is. Eén docent van een Mavo/Havo/Vwo S.G. meende dat 'zijn' schoolboek te veel, te technisch en te onzinnig was overladen met allerlei opdrachten en klaagde daarover. Ook hij vond dat geschiedenis een 'sprookjeskarakter' moest hebben in de brugklas. Zie verder het laatste deel van dit artikel.
7. N.1 2 docenten aan dezelfde Havo/Vwo S.G.
8. L.G. Dalhuisen, Doelstellingen en de onderwijspraktijk, in: *Geschiedenis op School, deel 1, Grondslagen*, Groningen 1982, blz. 65.
9. Bovendien veroorzaakt de systeemscheiding die verderop in dit artikel even aan de orde komt dat wat bij het ene vak geleerd is niet vanzelf bij het andere vak wordt gebruikt.
10. Waarbij de leraar bepaalt wat de belangrijke elementen zijn. Laat men meerdere geschiedenisleraren dezelfde tekst analyseren, dan zijn zij het lang niet over alle belangrijke onderdelen eens! Dat hangt samen met het interpretatieve karakter van geschiedenis, en met de verschillende opvattingen over de essentie van historische kennis, zie o.a. F.R. Ankersmit, Over geschiedenisonderwijs en historische begrippen, in: *Kleio* 23, (1982), nr. 8, pp. 11-15.

11. Zie M. van der Aalsvoort en B. van der Leeuw, *Leerlingen taal en school*, ACLO Moedertaal en sectie Moedertaal van de SLO, SLO, Enschede 1982.
12. C.F. van Parreren, *Leren op school*, Groningen 1972, vele malen herdrukt.
13. Eventuele ergernis over dit Franse citaat kan toegeschreven worden aan systeem-scheiding...
14. Niet alleen via taal, natuurlijk ook via voorwerpen en afbeeldingen, maar die spelen een secundaire rol in het onderwijs, nog steeds.
15. Een keuze om mij te beperken. Taal is op school minstens even vaak gesproken (door de leraar) als geschreven, maar na de schooltijd komt de meeste historische informatie niet via het gesproken woord, maar via geschreven bronnen. Wel tegenwoordig ook via beeld en geluid (met gesproken woorden) door de massamedia, maar het voert te ver om daar nu op in te gaan. Je kunt je afvragen in hoeverre dat de historische informatie is die door leraren van betekenis geacht wordt. Dit probleem voert ons ver buiten het bestek van dit artikel.
16. Zie P.F.M. Fontaine, *Doelstellingen*, Historisch-didactische Cahiers 1, Groningen 1979.
17. Fontaine, *Doelstellingen*, pp 82 en 83.
18. Zie J. Sturm (red.), *Omgaan met teksten in de klas*, DCN cahier 8, Groningen 1979.
19. Zie ook L.G. Dalhuisen, *Doelstellingen en de onderwijspraktijk*, in: *Geschiedenis op School, deel 1, Grondslagen*, Groningen 1982, pp 77 e.v.
20. Genoemd werden de methoden van Dalhuisen c.s. en die van Heijligers c.s.
21. P.F.M. Fontaine, Vijf stellige stellingen over geschiedenisonderwijs en de didactiek ervan, in: *Kleio* 23, (1982), nr. 8, pp 3 - 6.
22. Leraren melden nogal eens dat er samenwerking geprobeerd is zonder bevredigend resultaat.
23. De 12 geïnterviewden die tekstbegrip belangrijk vonden kozen overwegend (11 van de 12) hun teksten op grond van het onderwerp dat ze behandelden. Tekst inhoudelijk ongeschikt? Dan tekst weg en nooit onderwerp weg of uitgesteld.
24. In Nederland vooral het reeds genoemde boekje *Doelstellingen* van Fontaine en het reeds genoemde artikel van Dalhuisen in de nieuwe versie van *Geschiedenis op School*.
25. Zie HDC 1, vooral de doelstellingen van Rohlfes en van Dalhuisen.
26. Een keuze van mij uit allerlei uitspraken, zie bijvoorbeeld *Kleio* 23, (1982), nr. 8, 'Het vak ter discussie'.
27. F.R. Ankersmit, Over geschiedenisonderwijs..., in: *Kleio* 23, nr. 8.
28. En laat daarbij één kenmerk weg dat voor mij belangrijk is, maar waarvan ik veronderstel dat het niet algemeen geldig is, n.l.: weten dat er ook na 'vandaag' overeenkomsten en verschillen met onze manier van leven zullen zijn waarop de hierna te noemen kenmerken van historisch besef van toepassing zijn. Ik houd mij overigens aanbevolen voor verbetering van mijn 'kenmerken van historisch besef'.
29. In: Vijf stellige stellingen..., in: *Kleio* 23, nr. 8. Fontain's 'analogieën' komen niet geheel overeen met wat men meestal bedoelt met processen (ontwikkelingen) en structuren (samenhangende factoren waarin de tijdsdimensie niet zo'n grote rol speelt). Ik kom nog terug op dit punt in M. Langenbach, Het vak der discussie, wat is ons vak?, in: *Kleio*, oktober 1983.
30. Zij is immers geen uniform beeld, geen vaststaand gegeven, maar een resultaat van interpretaties die door verschillende geschiedwetenschappelijke onderzoekingen tot ons komen.
31. Ankersmit spreekt zich in zijn reeds genoemde artikel dan ook tegen als hij, het interpretatieve karakter van geschiedenis beklemtonend, ineens gelooft in 'het' overzicht van 'de' geschiedenis, zonder enig argument daarvoor. Zie ook het artikel van Otterspeer in dit nummer.
32. Ik ga daar uitvoeriger op in in het nog te verschijnen artikel: Het vak ter discussie, wat is ons vak? Want het is m.i. wel een hamvraag voor het geschiedenisonderwijs.
33. De titel waaronder Fontaine er over publiceerde, in: *Kleio Didactica* 4, 1966, pp 3 - 22. De methode zelf is gestencild en helaas niet meer verkrijgbaar. F. was zo vriendelijk mij zijn laatste exemplaren ter inzage te geven, waarvoor dank.
34. In de tijd van het VHMO was er nog geen brugklas.
35. In: Amsterdam I, Een stad wordt geboren. Stencil.
36. Inhoud is dan wel: kenniselementen in de tekst die toevoegen aan de kennis die de leerling heeft van geschiedenis.
37. Gegevens vooral uit: H. Bonset en J. Sturm (red.), *Moedertaalonderwijs en andere vakken*, DCN 10, Groningen z.j., pp 38 - 124. Verder ook: H. Goosen, Nederlands en andere vakken, vormen van samenwerking tussen leraren in het Paulusproject, in: *Moer*, 1982/6, pp. 34 - 42.
38. Het St. Pauluslyceum in Tilburg. Het experiment loopt al sedert 1976.
39. J. Sturm, Het Paulusproject: een praktijk-beschrijving van een poging tot integratie, in: *DCN* 10, p. 41.
40. a.w. p. 39.
41. a.w. p. 41.
42. a.w. p. 45.
43. a.w. p. 50 Deze bewustwording van de geschiedenisleraren tijdens het project komt frappant overeen met bewustwording van de klagende leraar uit noot 6 die ook verderop nog even naar voren komt. Hij merkte ook pas wat hij miste, wat hij blijkbaar belangrijk vond, toen de zelfwerkzaamheid al was ingevoerd.
44. De laatstgenoemde geïnterviewde was Mavodocent, de eerstgenoemde verbonden aan een Mavo/Havo/Vwo S.G. Uit de interviews komt naar voren hoezeer werken met teksten bij geschiedenis iets zegt over het niveau van de leerlingen, en dan niet in verband met hun leeftijd (die immers hetzelfde is) maar in verband met de ontwikkeling van bepaalde vaardigheden.

De Turkse paradox – een aspect van de leerstofkeuze-problematiek

Evert Janssen Perio

Onze leerlingen lopen, zoals bekend, tegenwoordig een grote kans met Turken te worden geconfronteerd, persoonlijk of via de media. Tegelijkertijd zijn de Turken en het Turkse Rijk in onze historische schoolboeken zo onzichtbaar geworden dat zij, die als onze landgenoten toch onmiskenbaar aanwezig zijn, als historisch element grotendeels lijken te eclipsen. Leerlingen van 'vroeger' – een twintigtal jaren geleden en eerder – werden daarentegen in hun leerboeken vaak uitvoerig over de Turken en hun historische betekenis ingelicht. De oorzaken van deze merkwaardige ontwikkeling zullen in het volgende artikel buiten beschouwing blijven.

Allereerst wordt een beeld geschetst van de manier waarop vroeger en nu aandacht gegeven is aan de Turkse geschiedenis.¹ Hierbij aanknopend biedt de schrijver enige overwegingen in verband met de leerstofkeuze-problematiek als afsluiting van het artikel.

Evert Janssen Perio is vakdidacticus aan de Universiteit van Amsterdam.

Betekenis van het Turkse Rijk

Strikt historisch gezien zijn er voldoende redenen om aan het Turkse Rijk enige aandacht te schenken. De Turken hebben, zoals bekend, aan het einde der Middeleeuwen en in het begin van de zgn. nieuwe geschiedenis zowel de Balkan en het zuiden van Rusland, als een groot deel van het Midden-Oosten en Noord-Afrika beheerst en beïnvloed. In 1453 maakten zij een dramatisch einde aan het Byzantijnse Rijk, om vervolgens tot twee keer toe (1529 en 1683) voor de muren van Wenen te staan. De Habsburgmonarchie bezat enige eeuwen zijn militaire grens tegen het Turkse Rijk, terwijl ook de Moscovitische heersers bij hun zuidwaartse expansie met de Turken te maken kregen; sedert

de 18e eeuw zouden de Russen en Turken zo veel oorlogen uitvechten, dat men – ofschoon het geopolitieke element zonneklaar is – hier wel van een 'erfvijandschap' mag spreken. De geschiedenis van het door het tegenwoordige Joego-Slavië bestreken gebied is zonder de Turkse invloed niet te begrijpen; de stad waar in 1914 de fatale schoten vielen, draagt nog steeds een half 'Oosters', d.w.z. Turks karakter. Het was vooral de voorgeschiedenis van de 1e Wereldoorlog die de vooroorlogse schoolboeken (dus uit het Interbellum) zo veel aandacht deed schenken aan de complicaties op de Balkan, te beginnen met de Griekse vrijheidsoorlog.

Tengevolge van hun deelname aan de 1e Wereldoorlog verloren de Turken in 1917/1918 hun greep op het Midden-



Oosten, waar – onder Engels en Frans patronaat – nieuwe Arabische staten ontstonden en een Joodse staat in spe. Ongeveer tezelfde tijd dat een politieke Tarzan in Rome de baas ging spelen, legde een Turkse officier – bekend gebleven als Kamal Pasja Atatürk – de grondslagen van zijn ‘verlichte’ en in het Westen hemelhoog geprezen dictatuur met een even glorieuze als barbaarse (afhankelijk van het gezichtspunt) overwinning op de Grieken.

Rijpma als voorbeeld oude-stijl

In het bekendste en waarschijnlijk invloedrijkste historische schoolboek voor het voortgezette onderwijs, *De ontwikkelingsgang der historie* van dr. J.H. Rijpma, is deze hele geschiedenis inderdaad tamelijk nauwkeurig te volgen. In het eerste deel komen de Turken als Seldsoeken al aandragen in verband met de Kruistochten en als een van de oorzaken van deze (§ 22). Aan het einde van de Middeleeuwen en in de op één na laatste paragraaf van dit eerste deel wordt dan de opkomst van het Osmaanse rijk, inclusief de verovering van Constantinopel en de bezetting van het Midden-Oosten, beschreven in een even heldere als compacte informatiestijl die de methode kenmerkt. In het tweede deel komen de Turken op de allereerste bladzijde a.h.w. met de deur in huis vallen als een hoofdoorzaak van de ontdekkingsreizen (*‘De prijzen werden tegen het einde van de Middeleeuwen nog hoger, daar het nieuwe Turkse rijk de handel belemmerde . . .’*). In de volgende paragraaf vormen de Turken één van de vele fronten waarop Kavel V strijd levert; Soliman de Grote (afgebeeld op p. 13) veroverd Hongarije en wordt slechts ‘met moeite’ voor Wenen teruggeslagen. Aan het begin van het 5e hoofdstuk over de 18e eeuw lopen de Turken opnieuw storm op Wenen, maar daarna gaat het Turkse rijk ‘hard achteruit’, na hun nederlagen tegen ‘de beroemde *Eugenius van Savoye*’ wordt de grens tussen de twee machten gestabiliseerd (1739, vrede van Belgrado; § 21). In § 22 vindt Katharina de Grote in het Zuiden de Turken ‘op haar weg’, maar zij krijgt ‘door een gelukkige oorlog met Turkije vaste voet aan de Zwarte Zee’ – waarna de Turken uit het gezichtsveld verdwijnen, om in § 33 nog even te verschijnen i.v.m. Napoleons Egyptische expeditie.

In het 3e deel komen de Turken aan hun trekken bij gelegenheid van de Balkanoorlogen, die hier vooral in een Russisch perspectief worden gezien (§ 14). De verschillende elementen en invloeden, met name de belangen der ‘grote mogendhe-



Beleg van Jeruzalem

den’, worden op een rijtje gezet, waarna de Griekse vrijheidsoorlog begint, met alle consequenties. Over de rest van dit deel wil ik, teneinde de lezer te sparen, slechts mededelen dat op alle situaties en verwikkelingen, die op de een of andere wijze met de Balkan te maken hebben, vrij uitvoerig wordt ingegaan (dus in § 22 i.v.m. de *Krimoorlog*, in § 34 over ‘*De Balkankwestie van ± 1870 tot 1914*’, in § 43 m.b.t. ‘*Internationale verhoudingen van 1871 tot 1914. Oorzaken van de Eerste Wereldoorlog*’) Alleen de behandeling van de Turkse geschiedenis na de 1e Wereldoorlog in een soort verzamelparagraaf 55 is uiterst summier.

Al deze betrekkelijk gedetailleerde informatie over de Turken is enerzijds niet onverdienstelijk en anderzijds in didactisch opzicht bijna monstrueus. De ‘Cursorische’ organisatie van de leerstof is in deze met informatie volgepropte boekdelen even duidelijk aanwezig als het streven om een soort panoramatisch overzicht van ‘de geschiedenis’ te bieden, waarbij het uiteraard een grote vraag blijft, in welke mate de leerlingen ook hebben genoten van dit panorama. In deze ‘behandeling’ van de geschiedenis vindt men echter onmiskenbaar de weerspiegeling van een historisch-encyclopedisch kennisideaal, zoals dat in vroegere handboeken was neergelegd, waarbij ik in de eerste plaats denk aan het prototypische handboek van Dr. H. Brugmans en Dr. G.W. Kernkamp, *Algemeene Geschiedenis*, dat zelf weer de invloed verraadt van het Duitse handboek van Weber-Baldanus.²

In deze handboeken evenals in een methode als die van Rijpma manifesteert zich uiteindelijk een christelijk, een Europees

en een historisch-politiek bewustzijn, dat tot lang na de 1e Wereldoorlog min of meer dominant is gebleven en waarvan ik de bestanddelen aan het begin van dit artikel heb opgesomd. Sedertdien, en met name na en tengevolge van de 2e Wereldoorlog, is uiteraard een ingrijpende verandering ingetreden zowel in onze historisch-politieke oriëntatie als in onze didactische denkbeelden, zonder dat men nog altijd zou mogen vergeten, dat een zeker Turks of Osmaans rijk inderdaad een aanmerkelijke invloed op de geschiedenis van Europa en de wereld heeft uitgeoefend. Alle spanningen en onzekerheden van de leerstofkeuze, die aan deze nieuwe situatie ontspringen, zijn aan de hand van de behandeling resp. verwaarlozing van dit thema in onze tegenwoordige geschiedenisboeken tamelijk goed te volgen. Ik wil proberen om dit, met alle beperkingen van dit beperkte kader, enigszins duidelijk te maken aan de hand van een zestal nog in gebruik zijnde methoden.

Nieuwere Methoden

In het geval van de methoden: *Wereld in Wording*, *Speurtocht door de eeuwen* en *Kleio* is er allerm minst sprake van een bewuste verontachtzaming van de Turkse geschiedenis, maar de informatie is in alle drie boeken zo summier, elementair en verbokkeld, dat de leerling hieraan m.i. ternauwernood enig inzicht of beeld kan ontleenen, tenzij dat van een volk dat zich met enige hardnekkigheid telkens weer als tegenstander en vijand presenteert.

Wereld in Wording biedt wel een minimum aan informatie. In het brugklasdeel worden de Turken terloops en obliqaat



Beleg van Wenen

vermeld i.v.m. de Kruistochten en aan het einde van het boek als de veroveraars van Constantinopel. In het 2e deel hebben de Habsburgers last van de Turken bij Wenen en Lepanto (2e hfst.) en lijken de Turken iets te maken te hebben met in Tunis bevrijde christenslaven. Pas in het 3e deel wordt iets uitvoeriger op Turkije ingegaan i.v.m. de gevolgen van de 1e Wereldoorlog en de figuur van 'Moestafa Kemal', waarvan het 4e deel weinig nieuws toevoegt.

Van *Kleio* kan men in elk geval zeggen dat de Turken hier wat frequenter figureren, maar voor de aard van de informatie is misschien nog het meest karakteristiek het deel 'Kleio voor vwo en havo 1' (dus het 2e deel), waar op vier verschillende bladzijden achtereenvolgens Karel V, Philips II, Catharina II en Eugenius van Savoye tegen de Turken strijden – zonder dat ergens ook maar is aangeduid, wat die Turken en hun rijk nu eigenlijk te betekenen hadden.

Op twee bladzijden van 'Kleio voor de havo-top' (in hfst. 13: 'Het Midden-Oosten') wordt iets gezegd van een 'Arabisch nationalisme' dat zich tegen de Turken en 'het Osmaanse rijk (Turkije)' keerde – en dan nog drie regels over Atatürk.

In 'Kleio voor de vwo-top' kan de leerling lezen dat de 1e Wereldoorlog soms ook 'de oorlog van de Turkse opvolging' (32) wordt genoemd, wat de leraar mag uitleggen. In dit vwo-topdeel geeft het hoofdstuk over het Midden-Oosten althans één bladzijde met enigszins coherente, zij het wat academisch geformuleerde informatie over Turkije (168) – en dan wordt Turkije in dit boek ook nog lid van de NAVO, het Bagdadpact en de Raad van Europa.

Hetgeen de leerling evenmin zal boeien als verbazen.

Het beeld – het niet-beeld – dat *Speurtocht* geeft, is niet wezenlijk verschillend, al is de frequentie waarmee de Turken in de vier delen opduiken, iets groter. In het 1e deel worden uiteraard kruistochten tegen Seldsjoeken begonnen, kruisvaarders 'door de Turken afgeslacht' (120) en Constantinopel veroverd.

In het 2e deel wordt in één zin de vorming van het Turkse Rijk en zijn functie als barrière voor 'de oude handelsroute der Italianen' (25) samengevat – waarna op verschillende plaatsen in het boek de Habsburgers met de Turken in de weer zijn. De informatie over de Turken in het 3e deel is summier en verbrokken.

In het 4e deel vindt men op twee bladzijden enige coherente informatie over Turkije; de beschrijving van de ontwikkelingen in Turkije na en ten gevolge van het regiem van Atatürk heeft in elk geval deze verdienste dat hier bij uitzondering duidelijk wordt gemaakt dat zijn modernisering van Turkije niet alle problemen heeft opgelost (70).

Onder de methoden die in de laatste jaren het licht zagen, is *Geschiedenis in Onderwerpen* waarschijnlijk de meest gebruikte. Wat betreft de frequentie waarmee de Turken hier althans in de eerste drie delen voorkomen kan men niet spreken van een bewuste verwaarlozing. Dit wil niet zeggen dat zij hier ook maar ergens uit de verf komen of dat het Osmaanse rijk als historische grootheid een eigen gezicht krijgt. De Turken blijven wat schimmige figuren, die hier en daar in de tijd opduiken, en evenals in de oudere boeken weer uitslui-

tend als agressieve en fanatieke elementen.

In verband met de Kruistochten wordt in het brugklasdeel medegedeeld dat de Turken 'tegen het einde van de 11e eeuw in Palestina de macht van de Arabieren hadden overgenomen' (154), terwijl we op de volgende bladzijde al in de 15e eeuw zitten, en toen 'drongen de Turken zelfs Europa binnen'. Deze laatste zin maakt niet veel duidelijker dan de mysterieuze confrontatie op het plaatje: 'Turken ontmoeten Kruisvaarders' – wat overigens het enige beeld zal zijn dat de leerlingen van de Turken kan bijblijven. Aan het einde van de 'schakel' over 'De Islam' wordt terloops vermeld dat de Turken, ergens tussen 1100 en 1300, 'de macht hadden overgenomen' en wel 'in het oosten' (164), waarna de Turken in het volgende hoofdstuk over 'de macht van het geld' nog als figuren fungeren in het kleurrijke theater der Venetianen.

In het 2e deel wordt de opkomst van het Turkse Rijk even summier als suggestief beschreven in het kader van 'de buitenlandse politiek van Karel V': 'De angst in Europa voor deze nieuwe dreiging was groot. Bij het woord Turken dachten de mensen aan allerlei wreedheden en misdaden. In 1529 belegerden de Turken zelfs Wenen. Hongarije hadden ze toen al veroverd. Het tijdstip van het beleg hadden ze goed uitgekozen. De sultan wist dat de verdeeldheid in Europa groter was dan ooit tevoren. De sultan had een grote afkeer van Karel V. Hij wilde niet dat nog iemand anders naar de wereldheerschappij streefde!' (26/27). De karakteristiek van de Turken is al even opmerkelijk als de aan de ongenoemde sultan toegeschreven motivatie.

De negentiende-eeuwse ontbinding van het Turkse Rijk op de Balkan wordt in het laatste hoofdstuk over 'de burgerlijke revoluties' terloops vermeld, waarbij de opstandige Balkanvolkeren betiteld worden als 'de nationalisten' (190); wat, naar ik vrees, bij de leerlingen een wat burgerlijk beeld van de Balkan moet vestigen.

Om het niet al te lang te maken wil ik nog slechts wijzen op de vier vermeldingen van de Turken in het 4/5 havo-deel (waarvan twee informeren over het lidmaatschap van NAVO en CEVNO) en de drie vermeldingen in het 5/6 vwo-deel, waarvan één het lidmaatschap van het Pact van Bagdad noemt en een andere verband legt met de Truman-doctrine, ofschoon – in tegenstelling met Griekenland – in Turkije 'alles rustig was' (200).

De methode *Kijk op de Tijd* stemt m.b.t. de behandeling van de Turken al evenmin tot verheugenis. Aan het einde van het hoofdstuk 'Rome' in het brugklasdeel ma-



Opening van het Turkse Parlement

ken we het bekende einde van het Westromeinse rijk in 476 mee, waarna in zes korte zinnen de duizend jaren van het 'Oostromeinse rijk' worden afgehandeld ('In 1453 veroveren de Turken Constantijnopel. Deze Turken zijn mohammedanen, volgelingen van de profeet Mohammed'). Waarna meteen in het volgende hoofdstuk 7 ('Mohammedanen en Christenen') een stijfbeugeltje voor de leerlingen wordt vastgehouden in de persoon van de Tunesiër Hassan, die 'al acht jaren in Nederland werkt', en die dus even goed een Turk kon zijn. De Turken draven nog op bij de Kruistochten en vervullen – in Egypte – hun barrièrefunctie i.v.m. de ontdekkingsreizen ('In Egypte hieven de sultans een hoge tol op alle waren . . .', p. 175).

In het 3e deel wordt even van het Turkse rijk gerept i.v.m. de voorgeschiedenis van de 1e wereldoorlog (57), en dan raken de Turken 'bij de oorlog betrokken', samen met Italië en de V.S. (61).³

In het 4e deel vindt men onder het hoofd 'Het Midden-Oosten en de grote mogendheden tot 1945' (93) een summier overzicht van de ontwikkelingen van ca. 1500 tot 1914; de rol van de Turken is hier meer aangeduid dan beschreven. Daarna worden zeer kort de Turkse deelname aan de oorlog en de Arabische opstand verhaald (93/4).

In *Sprekend Verleden*, is van de Turken nauwelijks sprake. Dit is enerzijds wel te begrijpen in verband met de radicale reductie in de thema's die aan deze methode ten grondslag ligt, maar het versterkt anderzijds op een waarschijnlijk niet beoogde wijze de Europacentrische benadering van althans de eerste twee delen. In het eerste deel is bij de kruistochten even sprake van de Seldsjoeken (162), die ook op een kaartje vermeld staan; de kaart op p. 179 toont alleen West-Europa omstreeks 1500. In deel 2a komt Turkije nergens voor, ook niet op de wereldkaart op p. 35. In deel 2b wordt voor het eerst over Turkije gesproken n.a.v. de moord van Serajewo op de 28e juni 1914; het Turkse aandeel aan de 1e Wereldoorlog is op te maken uit een korte mededeling op p. 108, waar eindelijk ook het Turkse Rijk op een kaart wordt weergegeven. De behandeling van de Russische geschiedenis brengt nog twee summier vermeldingen van de Turken met zich mee (p. 130 en 140).

Enige afsluitende overwegingen

Zonder enige volledigheid te willen pretenderen onderstreep ik allereerst het volgende. Het tot dusver gegeven overzicht

heeft door zijn invloed aan gegevens op de lezer misschien een wat vermoeiende indruk gemaakt. Dit lijkt mij een extra aansporing om er zich op te bezinnen, welke indruk onze leerlingen moeten krijgen van de veelheid van vaak weinig samenhangende en voor hen niet erg relevante historische gegevens, die in onze leerboeken over hen worden uitgestort.

Een tweede overweging is dat men uit dit kleine onderzoek zou kunnen concluderen dat bij alle recente didaktische bezinning en activiteit de eruit voortgekomen programmatische aanpassingen allermist ideaal zijn – of, meer toegespitst, om met Fontaine te spreken: fundamentele vernieuwingen zijn uitgebleven en veel meer dan correcties op het bestaande patroon blijkt onmogelijk. Tot welke ongelukkige resultaten dit kan leiden bij leerstof die ook geografisch nogal in de marge van de aandacht heeft gelegen is in het voorafgaande duidelijk gebleken.⁴

Ik vrees dat het ontbreken van elke belangstelling voor het contemporaine Turkije typerend is voor de radeloosheid en de machteloosheid m.b.t. de leerstofkeuze en -organisatie die onze tijd kenmerkt. Hiermee veroordelen wij onszelf en onze leerlingen tot de handhaving van verouderde cliché's en verzuimen wij de mogelijkheid om nieuwe invalshoeken te vinden op oude onderwerpen.

Noten

1. Voor deze studie zijn de volgende methoden geraadpleegd:
Dr.E. Rijpma: *De ontwikkelingsgang der historie* (Wolters, Groningen, vanaf 1925):
Dl.I: Oudheid en Middeleeuwen, 21. druk, 1961; herzien door J.H. Rijpma, met medew. van Dr.J.J. Boer.
Dl.II (uitg. B): Het tijdperk van ± 1500 tot 1815, 15. druk, 1952; herzien door J.H. Rijpma.
Dl.IIIa: Het tijdperk van 1789 tot heden, 18. druk, 1963; herzien door J.H. Rijpma en Dr.J.J. Boer.
Novem: Wereld in Wording (Van Goor, Den Haag):
1 Brugklasboek – tot 1500 (1971)
2 havo-vwo – van 1600 tot 1900 (1972)
3 havo-vwo – de twintigste eeuw (1974)
4 havo-vwo – van 1919 tot heden (5. druk, 1978).
Speurtocht door de eeuwen (Wolters-Noordhoff, Groningen):
Deel 1: Prehistorie, Oudheid en Middeleeuwen (2. druk, 1978)
Deel 2: De tijd tot 1815 (4. druk, 1976)
Deel 3: De tijd na 1815 (4. druk, 1977)
Deel 4: De nieuwste geschiedenis vanaf 1914 (5. druk, 1982)
Kleio (N.I.B., Zeist):
Kleio voor vwo en havo 1 (4., herz. druk, 1979)
Klei voor de havo-top (1975)
Klei voor de vwo-top (1975)
Geschiedenis in onderwerpen (Meulenhoff, Educatief):

1 brugklas (2., herz. druk, 1979)
2 vwo/havo (1975)

4/5 havo (1978)

5/6 vwo (1979)

Kijk op de tijd (Malmberg, Den Bosch):

Leerlingenboek 1 (1979)

Leerlingenboek 3 vwo (1981)

Leerlingenboek 4 vwo (1981)

Sprekend Verleden (Gottmer, Haarlem):

Deel 1 (1975)

Deel 2a en 2b (1980)

2. *Algemene Geschiedenis* door H. Brugmans en Dr.G.W. Kernkamp.

Deel 1: Oude geschiedenis; deel 2: Middeleeuwen; deel 3: Nieuwe geschiedenis; deel 4: Nieuwste geschiedenis (A.W. Sijthoff, Leiden, z.j.).

(In eigen bezit) Georg Webers *Lehr- und Handbuch der Weltgeschichte*, 22. Aufl. Unter Mitwirkung von (= 4 professoren); vollständig neu bearbeitet von Prof.Dr. Alfred Baldanus (†).

Zweiter Band: Mittelalter. Leipzig 1912. – De oer-editie is waarschijnlijk Webers '*Lehrbuch der Weltgeschichte*' (2 delen, 1846). Weber, hoogleraar in Heidelberg, leefde van 1808 tot 1888.

3. In het 2e deel wordt Turkije alleen als term in een vergelijking opgevoerd: '*Die keizer (= van Oostenrijk) was heel wat machtiger dan de koning van Nederland of de sultan van Turkije!*' (p. 146/7; dit in verband met 'de nationalistische bewegingen' in met name Italië).
4. Zie: *Kleio*, 23e jg. nr. 8, p. 3, P.F.M. Fontaine, Vijf stellige stellingen over geschiedenis-onderwijs en de didactiek ervan.

Historisering van het heden – mythisering van de geschiedenis

Nico Bakker

Thomas Mann's *Das Gesetz* als exemplar van de historische roman

Nico Bakker, vakdidacticus aan de VL/VU te Amsterdam, tracht in dit artikel het fenomeen 'historische roman' te definiëren. Zoals bekend staat deze vaak op gespannen voet met de historische wetenschap.

Hij doet dit aan de hand van een novelle van Thomas Mann, waarin de wetgever Mozes de centrale figuur is. Door de verheerlijking van de Wet, de grondslag van de beschaving, wilde Mann stelling nemen tegen het kwaad van het Nationaal-Socialisme.

Kort nadat de Nationaal-Socialisten in 1933 in Duitsland de macht hadden overgenomen, vond er een 'Unterhaltung' plaats tussen Hitler en enige andere hoge Nazi's. Op een bepaald moment kwam het gesprek op de relatie tussen Jodendom en Christendom, de uitlatingen werden steeds feller: het Christendom zou niets anders zijn dan een Joodse secte en daarmee een van de instrumenten van het geheime Joodse streven naar de wereldheerschappij. Hitler – en in zijn voetspoor Goebbels – ging nog verder. Hermann Rauschning, die zich kort daarna van het Nationaal-Socialisme zou los maken en een fel bestrijder ervan zou worden, was bij dit gesprek aanwezig en beschreef het aldus:

'Er zit veel meer achter', begon Hitler fanatiek, 'Het gaat niet alleen maar om Christendom. Wij strijden tegen de oudste vloek die de mensheid over zichzelf heeft gebracht. Wij strijden tegen de perversie van onze meest gezonde instincten. Ah, de woestijn god, deze zotte, stupide, wraakzuchtige Aziatische despoot met zijn macht wetten te maken! Deze zweep van een slavenhouder! Dit duivelse "Gij zult, gij zult!" En dit domme "Gij zult niet!" Hij moet ons bloed uit, deze vloek van de berg Sinaï! Dit vergif, waarmee zowel Joden als Christenen de vrije, heerlijke instincten van de mens hebben bedorven en besmeurd en naar het niveau van een hondse angst hebben neergedrukt...

*"Ik ben de Here, uw God! Wie? Deze Aziatische tiran? Nee! De dag zal komen, waarop ik tegen deze geboden de tafelen van een nieuwe wet zal oprichten. En de geschiedenis zal onze beweging als de grote slag voor de bevrijding van de mensheid erkennen, bevrijding van de vloek van de Sinaï, van het duistere gestamel van nomaden, die niet meer in staat waren op hun eigen instincten te vertrouwen, die het goddelijke alleen konden begrijpen in de gedaante van een tiran, die hun beval juist die dingen te doen, die ze niet graag deden. Daartegen strijden wij; tegen de masochistische geest van zelfkwelling, tegen de vloek van de zogenaamde moraal, die men tot een idool heeft gemaakt om de zwakken tegen de sterken te beschermen, met de eeuwige wet van de strijd voor ogen, de grote wet van de goddelijke natuur. Tegen de zogenaamde tien geboden strijden wij."*¹

Rauschning beschreef dit later o.a. in het voorwoord van een bundel novellen, die

elk één van de Tien Geboden tot onderwerp hadden.

Elke novelle was door een andere schrijver van wereldnaam geschreven. Een van hen was de Duitse schrijver Thomas Mann. Zijn bijdrage – een korte historische roman over Mozes en de Wetgeving op de Sinaï – werd later onder de titel *Das Gesetz* apart uitgegeven.

We willen hier wat nader ingaan op deze novelle. Eerst zullen we bekijken wat er specifiek is aan het genre van de historische roman, daarna *Das Gesetz* onder de loep nemen en tenslotte proberen enige conclusies te trekken.

Ten einde mogelijke misverstanden te vermijden: een historische roman beschrijft een periode uit het verleden of maakt daarvan gebruik, die niet de tijd van de auteur is, maar voor hem 'geschiedenis' is.

Bevrijdingsfeest van Simon Vestdijk of Charlotte Brönte's *Jane Eyre* geven ons interessante informatie over een bepaalde periode uit het verleden, maar zijn geen historische romans. Vestdijks *Nadagen van Pilatus* of *Het leven van de heer Molière* van Michail Boelgakov zijn daarentegen wel goede voorbeelden van het genre.

Geschiedwetenschap en de historische roman

In haar lezing tijdens de jaarvergadering van de VGN in 1981 vertelde Hella Haasse over haar boek *Een nieuwer testament*, dat speelt in de vijfde eeuw: *'Ik ben zo zorgvuldig mogelijk omgesprongen met de her en der uit de meest uiteenlopende werken van specialisten op dat gebied opgedane kennis omtrent het Rome uit de vijfde eeuw, figuren als keizer Honorius en zijn eerste minister Stilicho, vroeg-christelijke politiek en heidense rituelen. Toch was het niet in de eerste plaats mijn bedoeling een soort van reconstructie van die (nog) antieke samenleving te geven. Behalve verwerking van de eerder aangegeven thematiek, is de roman vooral een verbeelding van het beleven van tijd, van de in wezen onbeschrijflijke verstrengeling van heden en verleden, van het besef van continuïteit, en tegelijk van de werkelijkheid-als-een-mozaïek.'*²

Dit laat duidelijk het verschil zien tussen historische roman en geschiedeniswetenschap. Ondanks haar zorgvuldige bestudering van de bronnen gaat het haar pri-

mair niet om de reconstructie van een stuk verleden, maar om iets anders, wat dat dan ook moge zijn. Niet voor niets spelen historische romans vaak daar waar het verleden zwijgt. Is de historicus aan de feiten gebonden, de kunstenaar kan deze overschrijden of veranderen, wanneer de innerlijke logica van zijn verhaal dat van hem vraagt. Dit kan de historische roman op gespannen voet met de geschiedeniswetenschap brengen, tegelijk echter *'meer voor de kennis van het wezen van de mensheid'* (Burckhardt) doen betekenen dan die geschiedeniswetenschap.³ Zij is een andere weg tot kennis dan die der wetenschap. Ook de weergave van het verleden is in een historische roman anders. In plaats van een op analyse gebaseerde descriptie, een zo feitelijk mogelijke reconstructie, biedt zij een vaak kleurrijk schouwspel van handelende personen, zo-

dat de lezer de gebeurtenissen a.h.w. kan meeleven. Haar verhouding tot de werkelijkheid wordt door Fontaine aldus aangeduid:

'Een roman . . . moet ons een geschiedenis vertellen waarin wij geloven' en ons *'een wereld van fictie bij momenten als een wereld van de werkelijkheid laten voorkomen'*.⁴ Schörken concludeert terecht dat men haar dus niet de normen van de geschiedwetenschap mag aanleggen.⁵ In een goede historische roman worden geschiedenis en literatuur niet met elkaar vermengd, stelt Fontaine, en hij gaat zelfs zover dat hij – zuiver literatuur gezien – het bestaan van de *'historische'* roman ontkent: echte literatuur is mythologie, geen geschiedenis!⁶ Wanneer men de schrijver van een historische roman zou prijzen vooral omdat hij de door hem beschreven historische periode zo juist

heeft beschreven, doet men hem in feite onrecht, omdat het hem daarom niet primair ging. *'Wat dus een historische roman doet leven, is nooit uit de geschiedenis van een verre tijd, het is altijd uit de eigen ervaringswereld van de auteur, het is uit iets eigentijds geput, en de lezer ervaart meer over de schrijver en diens tijd dan over het tijdperk, waarin de roman speelt'*, zegt Lion Feuchtwanger.⁷ Het verleden is voor hem vooral een terrein dat hem materiaal kan verschaffen voor hetgeen hij wil vertellen en met behulp van stof uit dat verleden kan hij zo vanuit een zekere distantie over zijn eigen tijd spreken, anders gezegd: hij streeft niet zozeer naar een uitbeelding van het verleden als wel naar een *'historisering van het heden'*.⁸

Wanneer we nu geconstateerd hebben dat de geschiedwetenschappelijke en de literaire benadering van het verleden van elkaar moeten worden onderscheiden, kunnen we daarmee nog niet overgaan tot een analyse van Thomas Manns *Das Gesetz*. Immers, het verleden dat Mann beschrijft, is geen *'historisch'* verleden zonder meer, het is een *'bijbels'*, een *'religieus'* verleden. Dit bijbelse verleden onderscheidt zich van het historische verleden op twee essentiële punten. In de eerste plaats vallen de *'bronnen'* en de bijbelse werkelijkheid samen, anders gezegd, we bezitten een tekst die allang geleden is vastgesteld, waaraan duidelijk is te constateren dat zij vanuit verschillende mondelinge en wellicht ook schriftelijke tradities is samengesteld en dat zij *'oudere'* en *'jongere'* elementen bevat, maar we bezitten die oudere overleveringen niet als zodanig. Deze problematiek is object van de wetenschap van de oud-testamentici, die door middel van zorgvuldige tekstanalyse en tekstkritiek de verschillende *'lagen'* van de tekst zoals wij haar nu kennen, trachten te herkennen en te duiden.

Tegelijk echter heeft deze tekst voor de gelovige een heilig karakter – het tweede verschil met een historische tekst –. zodat voor het verstaan ervan een andere houding vereist is dan alleen een geschiedwetenschappelijke en/of literaire, of in elk geval begrip daarvoor. Martin Buber duidt in zijn Mozes-biografie hetgeen in de Pentateuch is geschreven over Mozes en het volk Israël aan met het begrip *'geschiedsage'*, dat hij omschrijft als *'de spontane, niet aan opdrachten gebonden vorm'* (als b.v. de kronieken van koningen N.B.) *van een populair, mondeling vasthouden van 'historische', d.w.z. voor het leven van de stam belangrijke gebeurtenissen . . . De sage is de voornaamste soort van bewaring van geschiedgebeurten, zolang het leven van de stam sterker*



Michelangelo, Mozes (détail)

is dan de staatsorde...⁹ Deze wordt mondeling overgeleverd door mensen die 'enthousiast' over het gebeurde waren en er soms om die reden dingen aan hebben toegevoegd. Om erachter te komen 'wie es eigenlijk gewesen' moeten we latere lagen eraf krabben, maar we zullen dat nooit 'historisch' zeker weten. Men mag dit volgens Buber geen 'historisering van de mythe' noemen, veeleer gaat het hier om 'mythisering van de historie', mythe dan in de betekenis van 'bericht van de enthousiast-gewordene van hetgeen hem overkwam'. De drijvende kracht in deze geschiedenis is het geloof.¹⁰

Tegen deze achtergrond willen we nagaan hoe de relaties tussen enerzijds de historische werkelijkheid en *Das Gesetz* en anderzijds de bijbelse werkelijkheid van het Mozes-verhaal en Manns novelle liggen. We kunnen dit gezien de beschikbare ruimte slechts exemplarisch doen. We stellen ons daarbij de volgende vragen:

1. Wat vertellen ons de historische bronnen, de Bijbel buiten beschouwing gelaten? Zijn er relaties met Manns verhaal?
2. Welke verschillen kunnen we ontdekken tussen Manns weergave en hetgeen in Exodus enz. wordt verhaald?
3. Kunnen we een verklaring ervoor vinden waarom Mann het verhaal vertelt zoals hij dat doet?
4. In hoeverre is Manns verhaal een commentaar op wat zich in zijn tijd afspeelt?

Deze vragen worden indien mogelijk in relatie tot elkaar aan de orde gesteld. Dit ook omdat in *Das Gesetz* 'historisering van het heden' en 'mythisering van de historie' door elkaar zullen blijken te spelen.¹¹ Eerst echter wat meer over de schrijver en zijn novelle.

Ontstaansgeschiedenis van Mann's novelle

Das Gesetz heeft voor haar schrijver een wat wonderlijke voorgeschiedenis.¹² In tegenstelling tot al zijn andere verhalende proza is zij op bestelling geschreven. In november 1942 liet Thomas Mann zich door de Amerikaanse uitgeverij Simon and Schuster overhalen om voor een honorarium van 1000 dollar een inleiding te schrijven voor een verzameling novellen van tien schrijvers van wereldnaam. Het boek zou als titel krijgen '*The Ten Commandments. Ten short Novels of Hitler's War against the Moral Codes*'.¹³

Mann woonde toen al geruime tijd in de Verenigde Staten. In 1933 was hij van een vakantie niet naar Duitsland teruggekeerd, omdat hij niet meer wilde leven in een door de Nazi's beheerst land. Na aan-

vankelijk te hebben gezwegen, werd hij vanuit de emigratie 'praeceptor Germaniae' – leraar van Duitsland –, een rol die hem a.h.w. vanzelf toeviel. Als schrijver was hij immers vooral een moralist, die niet anders kon dan zijn standpunt in het gebeuren van zijn tijd duidelijk naar voren brengen. 'Innere Emigration' was derhalve alleen al daarom voor hem een innerlijke onmogelijkheid. Deze leraarsrol was ook min of meer vanzelfsprekend, omdat hij als een van de leidende intellectuele vertegenwoordigers van Duitsland ten tijde van de Republiek van Weimar werd beschouwd.¹⁴ Grote internationale erkenning was hem ten deel gevallen door het verkrijgen van de Nobelprijs in 1929.

Tijdens zijn ballingschap ontwikkelde hij zich tot een fel bestrijder van het Nationaal-Socialisme. Het lag vanwege zijn internationaal prestige en zijn Duitser zijn voor de hand om iemand als Mann voor het schrijven van zo'n inleiding te vragen. Ook had hij er de tijd voor. Op 4 januari 1943 zou hij het laatste deel van zijn Josephstetralogie afsluiten, waaraan hij vanaf 1926 had gewerkt, en pas enkele maanden later vatte hij het idee op om aan Doktor Faustus te beginnen, de roman die zijn relatie met Duitsland als thema heeft.

Deze verhouding was voor Mann een heel moeilijke. Het vertrek uit Duitsland was voor hem een grote psychische schok geweest. Hij voelde zich verdreven als door vreemde veroveraars. Hoewel hij probeerde om tussen hen en het goede Duitsland, dat van de grote humanistische traditie waarin hij zich geworteld wist, een onderscheid te maken, kostte hem dit echter steeds meer moeite, vooral tijdens de Tweede Wereldoorlog, daar hij beseftte dat in die oorlog heel Duitsland achter het vaandel van Hitler en de zijnen tegen de democratische wereld vocht.¹⁵

Het bevreemdde hem zozeer van Duitsland, dat hij zich er niet meer zou vestigen. Toen hij in 1952 definitief naar Europa terugkeerde, ging hij in Zwitserland wonen.

Mann begon na een korte voorstudie op 1 februari 1943, daags na het tienjarig bestaan van Nazi-Duitsland, met schrijven en was op 11 februari, 10 jaar nadat hij zijn woonplaats München had verlaten, reeds tot het elfde hoofdstuk gevorderd. Medio maart voltooide hij de novelle. Het was geen essayistische inleiding geworden zoals oorspronkelijk de bedoeling was, maar een zelfstandige korte roman die als 'voorspel op het orgel' (Werfel) op de overige bijdragen zou gaan functioneren.¹⁶

Niet-bijbelse bronnen

Buiten wat de bijbelse bronnen ons vertellen, weten we eigenlijk maar heel weinig over de uittocht van het volk Israël uit Egypte en zijn tocht door de woestijn naar het Beloofde Land.

De naam Israël komt voor het eerst voor op een zuil van de Egyptische farao Merenptah (1234 – ca. 1220) als naam van een volk dat in Palestina woont en dat door hem is verslagen. Dan is er het merkwaardige 'volk' van de Habiru of Apiru: mensen van allerlei ethnische, meestal Simetische oorsprong, half-nomaden, die men vooral aantreft aan de rand van de woestijn ten Oosten van Palestina. Vaak worden zij bandieten genoemd, maar we kunnen hen ook aantreffen als huursoldaten, o.a. bij de Hittieten. Zij verzetten zich tegen de macht van Egypte in Palestina. Tal van wetenschappers identificeren hen met de Ibrim, de Hebreeën. Deze Habiru komen o.a. voor in de El-Amarna-brieven. Vervolgens zijn er sterke aanwijzingen voor een verblijf van minstens een deel van de Hebreeën in Egypte. Tenslotte blijkt uit opgravingen dat in de periode 1175-1125 talrijke steden in Palestina zijn verwoest, hetgeen parallel verloopt met de achteruitgang van de invloed van Egypte daar.¹⁷

Aan deze gegevens besteedt Mann geen of nauwelijks aandacht. Merenptah wordt niet genoemd, de Habiru evenmin. Een vage aanduiding is misschien de zinssnede, dat '*allerlei verwant bloed, dat rondzwierf in de woestijn*' zich bij het volk zou aansluiten.¹⁸ Een enkele keer wordt vóór de uittocht het volk aangeduid met de naam Ibrim.¹⁹

Kortom, voor de 'bronnen' voor Manns novelle zijn we dus bijna uitsluitend aangewezen op gegevens uit de Pentateuch.

Das Gesetz en het bijbelverhaal

Over de relatie tussen de bijbelse werkelijkheid en *Das Gesetz* zou een lang essay te schrijven zijn. Er zijn tal van frappante verschillen over vaak zowel theologisch als literair interessante zaken. Wij zullen dit echter vanwege de ons toegemeten ruimte niet doen en ons beperken tot een kernprobleem: de relatie tussen Jahwe en Mozes.

Men stoot in Manns verhaal steeds weer op passages, waarbij men zich afvraagt: wie gebruikt wie? Mozes zelf is soms bevreesd dat het volk hem voor God zal houden.²⁰ Al in de eerste alinea's van het boekje duikt het probleem van de identificatie van Mozes met God op. Niet God roept Mozes, zoals verhaald wordt in Exodus 3, maar Mozes herkent in de Jahwe

van de Midianieten de God van de Aartsvaders en over zijn eerste verkondiging aan de Hebreëen zegt Mann: *'Ja, als hij aan hen verkondigde dat Jahwe, de Onzichtbare, behagen in hen schiep, kende hij dat aan God toe en legde hij in hem wat mogelijk van God was, maar niet minder het zijne: hijzelf schiep behagen in het bloed van zijn vader, zoals de steenhouwer behagen schept in het nog ongevormde blok, waaruit hij een groot en verheven beeld, het werk van zijn handen, denkt te houwen...'*²¹

Mozes' opdracht om de afstammelingen van Abraham, Izak en Jacob terug te brengen tot de God van de Aartsvaders en hen naar het Beloofde Land te leiden en hen zó samen te smeden tot één volk, vertoont een opvallende parallelie met de vormgeving van de stenen tafelen, die door Mozes worden bewerkt en waarin Mozes de Tien Geboden beitelt. Maar evenzeer is het verschil met het Bijbelverhaal frappant: *'En hij gaf aan Mozes, toen Hij geëindigd had met hem te spreken op de berg Sinaï, de twee tafelen der getuigenis, tafelen van steen, beschreven door de vin-ger Gods.'* (Ex. 31:18).

Käte Hamburger, die een uitgebreid essay over *Das Gesetz* heeft geschreven, komt op basis van deze passages en andere tot de conclusie, dat Mozes zich in Jahwe het middel heeft geschapen om het volk in zijn zin te vormen en te leiden. Zij herleidt Manns opvatting naar Goethe en vooral Schiller: Mozes wilde het volk uit Egypte leiden en een zelfstandig bestaan geven. Maar dit ideaal kon het slavenbewustzijn van de Hebreëen zoals dat in Egypte was gegroeid niet bevatten. Daarom gaf hij aan hen een God, die hen zou beschermen en uitleiden.²²

Op de kaft van de eerste Duitse uitgave van *Das Gesetz* heeft de uitgever Michelangelo's Mozes laten afbeelden.²³ Dit heeft tot misverstanden aanleiding gegeven over hoe Mann over Mozes dacht, misverstanden overigens waaraan hijzelf niet geheel onschuldig is. Wanneer Mozes op de berg Sinaï bezig is het schrift uit te vinden waarin hij de Tien Geboden in de stenen tafelen zou beitelen, beschrijft Mann zijn inspanning aldus: *'Zijn hoofd brandde en rookte als een oven en als de top van de Berg, aangeblazen door het onstuimig verlangen van zijn volk. Het was alsof hem de stralen van het gezicht liepen en er horens uit zijn voorhoofd te voorschijn kwamen van verlangen en inspanning en van eenvoudige inspiratie.'* En bij het beitelen van de Tien Geboden in de stenen tafelen: *'En al die tijd had hij het gevoel dat er stralen als een paar horens uit zijn voorhoofd groeiden'*²⁴ Als bij Michelangelo's Mozes! Uit zijn brie-

ven echter en uit *'Die Entstehung des Doktor Faustus'* blijkt dat hij niet zozeer Michelangelo's beeld als wel de beeldhouwer zelf als voorbeeld van zijn 'Mozes' heeft gezien. Dit, zegt hij, is waarschijnlijk onder invloed van Heine gebeurd.²⁵

Mozes als kunstenaar en, preciezer nog, als beeldhouwer is bij Heine duidelijk na te wijzen.²⁶ Maar de overeenkomst tussen Manns Mozes en die van Heine gaat verder. Ook de identificatie van Mozes met Jahwe komt bij beide schrijvers overeen. Heine zegt ergens over het gebeuren op de Sinaï: *'Deze Sinaï is slechts het voetstuk waarop de voeten van de man staan, wiens hoofd zich in de hemel verliest, waar hij met God spreekt – God vergeve mij de zonde, vaak komt het mij voor alsof deze mozaïsche God slechts de teruggekaatste lichtglans van Mozes zelf is, op wie hij zoveel lijkt, gelijkelijk in toorn en in liefde. – Het zou een grote zonde zijn, het zou anthropomorfisme zijn, wanneer men een dergelijke identiteit van God en zijn profeet zou aanvaarden – maar de gelijkenis is frappant.'*²⁷ Wanneer Mann dus over Gods openbaring spreekt, komt zij uiteindelijk uit Mozes' eigen ik.

Deze secularisering van de mythe van de Wetgeving wordt gecompenseerd door de generalisatie ervan. Hoewel de Wet op de Sinaï uiteraard in eerste instantie aan Israël wordt gegeven, maakt Mann al tijdens de Wetgeving duidelijk dat zij voor de gehele mensheid is bedoeld. Het schrift dat Mozes ontdekt, wordt door Mann zodanig beschreven, dat het de eigenschappen van het Hebreeuwse schrift heeft, maar hij noemt het niet zo, sterker, hij wijst er nadrukkelijk op dat het voor alle talen geschikt is. Wanneer Mozes aan het volk Israël de Wet brengt, herhaalt hij dit: *'Want het Bondig-Bindende is het, het Beknopte, de rots der betamelijkheid, kort en krachtig, het alfa en omega van het menselijk gedrag. In uw taal heeft Hij het geschreven, maar in tekens waarmee men desnoods in alle talen van de volken kan schrijven; want Hij is de Heer, overal, en daarom is dit ABC van Hem. En zijn verkondiging mag dan ook tot u gericht zijn, Israël, zij is onopzettelijk een verkondiging aan alle volken.'*²⁸ Mann heeft dit ook op andere manieren in zijn verhaal verweven. In dit verband is de relatie tussen Midian en Israël interessant. Door Jahwe te laten ontdekken onder de goden van Midian toont hij zich een aanhanger van de zgn. Kenitische (= Midianitische) theorie. De kern hiervan – overigens onder oud-testamentici zeer omstreden – is dat er een gemeenschappelijke Hebreeuws-Midianitische Jahwe-cultus bij de berg Sinaï zou hebben bestaan.²⁹ De keuze van Mann voor deze

theorie is des te opvallender, omdat de theoloog waarop hij zich meestal verliet, E. Auerbach, zich juist ertegen uitspreekt.³⁰

Kennelijk heeft Mann hiervoor doelbewust gekozen en heeft hij tot een bewuste generalisatie van de mythe van de Wetgeving besloten. Deze conclusie wordt nog versterkt door een aantal aspecten die we hier niet meer kunnen behandelen, zoals het ontbreken van de instelling van het Pascha en van de Verbondssluiting tussen Jahwe en Israël, en het aan Mozes toekennen van een Egyptische moeder, namelijk Farao's dochter.

Das Gesetz als geëngageerd politiek commentaar

De lezer zal een opmerkelijk verschil in Manns novelle constateren tussen het deel waarin het gebeuren op de Sinaï centraal staat en dat van de periode daarvóór. Het eerste deel lijkt een vaak speelse prelude op het veel ernstiger tweede, dat van de Tien Geboden. Dit geeft het verhaal een merkwaardige spanning, de lezer wordt heen en weer geslingerd tussen ernst en Spielerei. Maar deze spanning draagt sterk bij tot de verpletterende indruk die de laatste alinea's maken.

Deze indruk van speelsheid, van ironie in de zin van 'afstand van de dingen' krijgen we ook uit de brieven, waarin Mann schrijft over *'Das Gesetz'*.³¹ Zo schrijft hij aan zijn zoon Klaus: *'In ieder geval heeft mij de realistisch-groteske geschiedenis, waarbij het natuurlijk eenvoudigweg gaat over de menselijke beschaving (het Gouden Kalf is een komisch-treurige terugval), zeer geamuseerd... Altijd na het afsluiten van iets groots gun ik me iets dat me helemaal geen moeite kost.'*³²

Toch is hij na de voltooiing van de novelle trots op het resultaat, zeker op het tweede deel ervan, en is hij later ingenomen met het succes.³³ Deze ironie, deze afstandelijkheid ten aanzien van zijn onderwerp, zo typerend voor Thomas Mann, vinden we ook terug in *Die Entstehung des Doktor Faustus*, maar daar voegt hij er aan toe: *'De vloek aan het eind tegen de ellendelingen, aan wie in onze dagen macht was gegeven, zijn werk (nml. dat van Mozes N.B.), de tafelen van de beschaving te onteren, kwam uit mijn hart en laat tenminste aan het slot geen twijfel aan de strijdbare betekenis van de overigens licht wiegelende improvisatie.'*³⁴

Hiermee raken we het uiteindelijk karakter en de uiteindelijke bedoeling van Manns geschrift. Tegenover de blasfemie van Hitler stelt hij de Wet, de grondslag van onze beschaving. Hoezeer hij ook

speelt met motieven, hoezeer hij de mythe van de Wetgeving ook seculariseert, tenslotte is het hem heilige ernst, heilig in de letterlijke betekenis van het woord. Hitler en het Nationaal-Socialisme waren voor Mann incarnatie van het kwaad, waartegen hij zich in religieuze termen moest uiten. Niet alleen in *Das Gesetz*, maar ook in toespraken, die hij tijdens de oorlog maandelijks via de Engelse radio hield tegen het Duitse volk, althans tegen het goedwillende deel ervan, sprak hij vaak in religieuze bewoordingen.³⁵ De laatste twee alinea's van *Das Gesetz*, de vloek over hen die de Tien Geboden niet (meer) erkennen, sprak hij via zo'n radio-uitzending uit.³⁶

Das Gesetz is een historisering van het heden, een commentaar op zijn tijd, èn een mythisering van de geschiedenis, zij het een gesecculariseerde mythisering, waarin het 'enthousiasme' waarom Buber vroeg, wellicht hier beter 'engagement' kan worden genoemd.

Bruikbaarheid in de klas

Wat kunnen we met *Das Gesetz* in de klas? Eén ding zal duidelijk zijn: de novelle door leerlingen te laten lezen, omdat zij zo'n goed beeld geeft van Mozes en zijn tijd, is onzin. Hoewel dat van roman tot roman moet worden bekeken, is dat gelet op het andere doel dat de schrijver voor ogen heeft, eigenlijk bij elke historische roman een hachelijke zaak. Wil dat echter zeggen dat we het fenomeen maar buiten de geschiedenisles moeten houden? Geenszins, al was het alleen maar omdat mensen kennelijk graag historische romans lezen – of historische films gaan zien, waarvoor in principe het zelfde geldt. Fontaine heeft terecht daarop nadrukkelijk gewezen.³⁷

Met 'Das Gesetz' kan dat ons inziens op twee manieren. Gezien het onderwerp en de complexiteit ervan moet men daarbij wel denken aan de bovenbouw van Havo-Vwo. Men zou dan in samenwerking met de docent Duits en de docent Godsdienst, indien die aanwezig is, een project kunnen opzetten met als hoofddoel de leerlingen te laten zien, dat men op meerdere wijzen tot kennis kan komen en dat de wetenschappelijke weg zoals die in vereenvoudigde vorm veelal in onze scholen wordt bewandeld, niet de enig zaligmakende behoefte te zijn. Een samenwerkingsverband van vakken dat men tegenwoordig niet zo vaak meer zal aantreffen – helaas.

Een tweede mogelijkheid blijft binnen het geschiedenislokaal. Men kan zich nauwelijks betere teksten wensen om de waarde van het fascisme bloot te leggen als



Rauschnings weergave van de 'Unterhaltung' aan het begin van dit artikel en Mozes' – Manns – antwoord daarop, dat we hier als slot laten volgen.

'In de steen van de berg hiew ik het ABC van het menselijk gedrag, maar ook in uw vlees en bloed moet het geëst zijn, Israël, zodat eenieder die een woord van de Tien Geboden breekt, heimelijk zal verschrikken voor zichzelf en voor God, en het hem koud om het hart zal worden, omdat hij buiten de door God gestelde perken trad. Ik weet wel, en God weet het bij voorbaat, dat zijn Geboden niet gehouden zullen worden: en dat er tegen de Woorden gezondigd zal worden altijd en overal. Maar ijskoud om zijn hart moet het tenminste hem worden, die een ervan breekt, omdat zij toch ook in zijn vlees en bloed zijn geschreven en hij goed weet dat de Woorden geldig zijn.

Maar vloek zij de mens die opstaat en spreekt: "Zij zijn niet meer geldig!" Vloek zij hem, die u leert: "Sta op, en zijt ervan ontheven! Liegt, moordt en roof, hoereert, verkracht en rijgt vader en moeder aan het mes, – want dat heeft de mens graag – en prijst mijn naam, omdat ik uw vrijheid verkondigde." Die een kalf oprijdt en spreekt: "Dat is uw god. Doet dit alles tot zijn eer en draait om het maaksel in liederlijke reien!" Hij zal zeer sterk zijn, op een gouden stoel zal hij zitten en als de wijste gelden, omdat hij weet: Het streven van het mensenhart is boos van jongs af aan.

Dat echter zal ook alles zijn wat hij weet, en wie alleen maar dit weet, die is zo dom als de nacht, en het zou voor hem beter zijn, als hij nooit geboren was. Want hij weet niets van het Verbond tussen God en mens, dat niemand kan verbreken, mens noch God, want het is onverbreeklijk. Bloed zal in stromen vloeien om wille van zijn domheid, bloed dat de bloes doet wijken uit de wangen van de mensheid, maar zij kan niet anders, geveld moet de schurk worden.

En Ik zal mijn voet opheffen, spreekt de Here, en hem in het slijk vertrappen, – in de grond der aarde zal ik de lasteraar trappen honderdwaalf vadem diep, en mens en dier zullen in een boog om de plaats heen lopen, waar Ik hem vertrad, en de vogelen des hemels hoog in de vlucht afzwenken, opdat zij er niet overheen vliegen. En wie zijn naam noemt, die zal naar alle vier windstreken spuwen en zijn mond afvegen en spreken: "Dit waarachtig niet meer!" Moge de aarde weer aarde zijn, een dal van nooddrift, maar geen weide van verloedering. Zegt allen Amen daarop.'

'En heel het volk zei: "Amen".'³⁸

Noten

- opgenomen in Käte Hamburger, *Thomas Mann: Das Gesetz*. Frankfurt/M-Berlijn 1964, p. 201-202.
- Hella S. Haasse, Lezing gehouden op de jaarvergadering van de VGN 4 april 1981. *Kleio* 22-7 (sept. 1981), p.3.
- Vgl. Th. Schieder, *Geschichte als Wissenschaft: Eine Einführung*. München/Wien 1968², p. 120; R.G. Collingwood, *The idea of history*, Oxford 1978⁴, p. 245-247; R. Schörken, *Geschichte in der Alltagswelt: Wie uns Geschichte begegnet und was wir mit ihr machen*. Stuttgart 1981, p. 92 e.v.; P.F.M. Fontaine, *Ersatz für Geschichte?* in: W. van Kampen/H.G. Kirchhoff (Hg.), *Geschichte in der Öffentlichkeit*. Stuttgart 1979, p. 135 e.v.
- gecit. door Schörken, p. 97.
- Schörken, p. 98.
- Fontaine, p. 135-139.
- gecit. door Schörken, p. 101.
- Schörken, p. 102.
- M. Buber, *Mozes*. Katwijk 1970³, p. 14.
- o.c., p. 16.
- We hebben gebruik gemaakt van de tekst uit Hamburger, p. 1-56. Een Nederlandse vertaling is verzorgd door C.J.E. Dinaux, onder de titel *De Wet*, Amsterdam 1974³ (met een nawoord van Dinaux).
- Zie voor het volgende vooral ook Dinaux' Nawoord.
- Thomas Mann, *Die Entstehung des Doktor Faustus*. Amsterdam 1949, p. 16.
- K. Sontheimer, *Thomas Mann und die Deutschen*. München 1961, p. 114-115.
- o.c., p. 133-134.
- Die Entstehung*, p. 19-20.
- A. Scharff/A. Moortgat, *Ägypten und Vorderasien im Altertum*. München 1950, p. 165; O. Eissfeldt in *Cambridge Ancient History*, vol. II part 2, 1975³, p. 314; W.F. Albright in o.c., p. 110-116; J.M. Wein-
- stein, *The Egyptian Empire in Palestine: A Reassessment*, *Bulletin of the American Schools of Oriental Research* 241 (1981), p. 22-23; V. Fritz, *The Israelite 'Conquest' in the Light of Recent Excavations at Khirbet el-Meshāsh*, *BASOR* 241 (1981), p. 71.
- in Hamburger, p. 13.
- o.c., p. 9 en 11.
- o.c., p. 37.
- o.c., p. 6-7.
- Hamburger, p. 98-99 en 82-84.
- o.c., p. 100.
- in Hamburger, p. 48 en 50.
- Thomas Mann, *Briefe 1937 – 1947*. Hg. von Erika Mann, 1963, p. 298 d.d. 17-2-1943 aan Agnes E. Meyer en p. 388 d.d. 28-8-1944 aan Anna Jacobson; *Die Entstehung*, p. 20.
- V. Hansen, *Thomas Manns Erzählung 'Das Gesetz' und Heines Moses-Bild*, *Heine-Jahrbuch* 13 (1974), p. 138.
- gecit. door Hansen, p. 140.
- in Hamburger, p. 49 en (citaat) 55
- Voor de discussie rond deze theorie: B.S. Childs, *Exodus: A Commentary*. London, 1979³, p. 318-336; A.H.J. Gunneweg, *Mose in Midian*, *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 61 (1964), p. 1-9 en de daar genoemde literatuur.
- vgl. Hamburger, p. 80.
- vgl. hiervoor H. Lehnert, *Thomas-Mann-Forschung: Ein Bericht*, Stuttgart 1969, p. 58-68, m.n. p. 62-63.
- Briefe*, p. 303 d.d. 9-3-1943.
- Briefe*, p. 343 d.d. 25-12-1943 aan Agnes E. Meyer; *Die Entstehung*, p. 26.
- aldaar p. 20.
- Thomas Mann, *Deutsche Hörer! Fünfundfünfzig Radiosendungen nach Deutschland*. Stochholm 1945, passim.
- o.c., p. 89-90 d.d. 25-4-1943.
- Fontaine, p. 140-141 en 146.
- in Hamburger, p. 56.

Bibliografie Dr. P.F.M. Fontaine

Samengesteld door mevr. A. Fontaine-Thomassen en J.G. Toebes.

Deze bibliografie is niet volledig omdat de auteur niet is geraadpleegd, en omdat in verband met de omvang boekbesprekingen, artikelen in schoolbladen, kranteartikelen e.d. niet alle afzonderlijk zijn opgenomen. De nadruk bij de keuze lag op historische en didactische geschriften.

- 1944 Illegaal blad *'De Dageraad'*, geallieerd ochtendblad. Non si male nunc, et olim sic erit. Augustus 1944 – 24 december 1944.
- 1953 In the hands of God. The disaster in the Netherlands, in: *The Tablet*, 14 februari 1953.
- 1954 *The Raad van State*, Zijn taak, organisatie en werkzaamheden in de jaren 1588-1590, (dissertatie), Groningen (J.B. Wolters) 1954. Diverse populair-historische artikelen in *De Linie* (van 1 mei 1954-21 maart 1955). Sommige zijn (al of niet bewerkt) opgenomen in *Historische Teksten* (Uitg. KPC).
- 1955 Hooft op het Muiderst, in: *Katholiek Schoolblad* 12-3-1953. Drie eeuwen geleden veroverden de Engelsen het eiland Jamaica, in: *Nieuwe Rotterdamse Courant*, 7 mei 1955.
- 1957 *Van Oermens tot wereldburger*. Geschiedenisboek voor leerlingen van scholen voor voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs, deel I De Geschiedenis van de oudheid tot 476 n.Chr., 's-Hertogenbosch (L.C.G. Malmberg) 1958^{1,2}, 1959³, 1961⁴, 1963⁷, 1965^{8,9}, 1967¹⁰.
- 1958 *Van Oermens tot wereldburger*. Geschiedenisboek voor leerlingen van scholen voor voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs, deel 2 De Middeleeuwen, 's-Hertogenbosch (L.C.G. Malmberg) 1959^{1,2}, 1959³, 1961⁴, 1963⁷, 1965^{8,9}, 1967¹⁰.
- 1959 *Van Oermens tot wereldburger*. Geschiedenisboek voor leerlingen van scholen voor voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs, deel 3 De nieuwe geschiedenis, 1517-1789, 's-Hertogenbosch (L.C.G. Malmberg) 1959¹, 1960^{2,3,4}, 1961⁴, 1963⁷, 1964⁸, 1966⁷.
- 1960 *Van Oermens tot wereldburger*. Geschiedenisboek voor leerlingen van scholen voor voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs, deel 4A De nieuwste geschiedenis van 1789 tot heden, 's-Hertogenbosch (L.C.G. Malmberg) 1960¹, 1962², 1965³, 1968⁴.
- Antwoord aan collega Bornewasser, in: *Kleio* 1, (1960), nr. 3, pp. 14-18.
- 1961 *Van Oermens tot wereldburger*. Geschiedenisboek voor leerlingen van scholen voor voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs, deel 4B De nieuwste geschiedenis van 1789 tot heden, 's-Hertogenbosch 1961¹, 1963², 1965³, 1968⁴.
- 1963 (Samen met J.A.J. Jousma), Memorandum inzake de huidige praktijk van het onderwijs in de geschiedenis, in: *Kleio* 4, nr. 4 (juni 1963).
- 1964 Replik (op boekbespreking van 'Oermens' IV B door K.F. Bouman), in: *Kleio* 5, (1964), nr. 2, pp. 70-73.
- 1965 'Auschwitz' en het Nederlandse Geschiedisonderwijs, in: *Nederlands Auschwitz Comité*, Herdenkingsnummer, januari 1965, pag. 9.
- ook in: *Kleio* 6, nr. 3, pp. 85-87.
- Het tekort aan geschiedenisleraren, in *Kleio*, orgaan van de Vereniging van Studenten in de Geschiedenis aan de Universiteit van Amsterdam 10, maart 1965 (Lustrum-nummer), pp. 29-31.
- De doeleinden van de geschiedwetenschap en die van het geschiedisonderwijs deel I, in: *Kleio* 6 (1965), nr. 4, pp. 111-114; deel II, in: *Kleio* 6 (1965), nr. 5, pp. 149-155.
- (Samen met D.J. Roorda, P.A.M. Geurts, J.A.J. Jousma en R. van der Vlist), *Kleio de pols gevoeld*. De toestand van het geschiedisonderwijs bij het VHMO. Uitgegeven ter gelegenheid van het eerste lustrum van de Nederlandse Jeugdbond ter bestudering van de geschiedenis, Groningen (J.B. Wolters) 1965.
- 1966 Boekbespreking P. Carpenter, *History Teaching, the Era Approach*, Cambridge 1964, in: *Kleio* 7 (1966), nr. 10, pp. 11-16.
- Een methode van zelfwerkzaamheid voor de klassen in het VHMO, in: *Kleio Didactica* 4, 1966, pp. 3-22.
- 1967 Geschiedenis en literatuuronderwijs, in: *Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs* 27, (1969/70), nr. 277, pp. 117-127.
- 1970 Memoriseren in: *Kleio* 11 (1970), nr. 5, pp. 174-193.
- Bronnen, in: *Kleio* 11 (1970), nr. 8, pp. 290-302.
- 1971 Schriftelijk examen, in: *Kleio* 12 (1971), nr. 5, pp. 19-26.
- Overheid en geschiedenis, in *Kleio* 12 (1971), nr. 5, pp. 27-36.
- Een late bespreking, in: *Kleio* 12 (1971), nr. 9, pp. 9-11.
- 1972 Stadswandelingen, in: *Kleio* 13 (1972), nr. 1, pp. 7-15.
- De Adam der geschiedenisleraren, in: *Kleio* 13 (1972), nr. 3, pp. 121-127.
- (Samen met P. v.d. Meulen), Veranderende inzichten in Duitsland, in: *Kleio* 13 (1972), nr. 10, pp. 481-483.
- 1973 Doelstellingen van het geschiedisonderwijs. Status Quaestions, in: *Kleio* 14 (1973), nr. 3, pp. 171-186.
- Uit de tijdschriften: n.a.v. artikel prof. Margarete Dörr in *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, in: *Kleio* 14 (1973), nr. 3, pp. 177-179.
- Doelstellingen van het geschiedisonderwijs II. De taxonomie van Bloom op de geschiedenis toegepast, in: *Kleio* 14 (1973), nr. 5, pp. 278-292.
- Een experiment, in: *Kleio* (1973), nr. 12, pp. 561-587.
- 1974 Nieuws uit Den Bosch (= bespreking Nuy en Gieles, Leerstofanalyse en het geschiedisonderwijs), in: *Kleio* 15 (1974), nr. 2, pp. 236-242.
- De tijd aan de balk, in: *Weekblad voor Leraren* 6 (1974), nr. 36, pp. 1523-1525, nr. 37, pp. 1567-1569, nr. 41, pp. 1757-1759, nr. 42, pp. 1809-1811 + reaktie pp. 1813-1814.
- De groei van het historisch bewustzijn, in: *Kleio* 15 (1974), nr. 8, pp. 602-604.
- Le temps ne sait pas l'heure, in: *Weekblad voor Leraren* 7 (1974), nr. 8, pp. 326-328, nr. 9, pp. 380-381, nr. 10, pp. 420-422, nr. 11, pp. 458-460.
- De tweede golf (over de exemplarische werkwijze), in: *Weekblad voor Leraren* 7 (1974), nr. 17, pp. 698-699, nr. 18, pp. 736-737.
- Het kind en zijn tijd, in: *Kleio* 15

- (1974), nr. 12, pp. 917-931.
- 1975 De tweede golf (vervolg van 1974), in: *Weekblad voor Leraren* 8 (1975), nr. 19, pp. 781-783, nr. 20, pp. 821-922, nr. 21, pp. 861-862, nr. 22, pp. 944-945, nr. 25, pp. 1045-1046, nr. 27, pp. 1146-1148.
- Concentrische Kohlrausch, in: *Kleio* 16 (1975), nr. 4, pp. 145-150.
- Mislukt geschiedenisonderwijs?, in: *Kleio* 16 (1975), pp. 151-152.
- Barbertje moet kennelijk hangen (over Duitse leerboeken geschiedenis), in: *Weekblad de Tijd* (1975), pp. 75-77.
- Praeceptor Germaniae, in: *Weekblad voor Leraren* 8 (1975), nr. 39, pp. 1834-1936, nr. 40, pp. 1884-1886.
- Praeceptor Historiae. Philippus Melancton als geschiedenisleraar, in: *Tijdschrift voor Geschiedenis* 88 (1975), pp. 313-332.
- Goed geleerde geschiedenis (= bespreking van Gieles' *Mastery Learning en het geschiedenisonderwijs*), in: *Kleio* 16 (1975), nr. 8, pp. 377-379.
- Cultuurhistorische Biedermann, in: *Kleio* 16 (1975), nr. 12, pp. 754-756.
- 1976 Werken met bronnen, in: L.G. Dalhuisen, P.A.M. Geurts, J.G. Toebe, *Geschiedenis op school in theorie en praktijk*, Groningen (Wolters-Noordhoff), 1976¹, pp. 195-214.
- Johannes Sleidanus en zijn geschiedenisboek, in: *Kleio* 17 (1976), nr. 3, pp. 178-195. Idem in: *Bij het afscheid van P. v.d. Meulen*, z.pl., 1976, pp. 42-59.
- Boekbespreking: H.F.M. Peeters, *Kind en jeugdige in het begin van de moderne tijd ca. 1500 - ca. 1650*, uitg. Boom, Meppel, 1975, in: *Kleio* 17 (1976), nr. 3, p. 291. Idem in: *Bij het afscheid van P. v.d. Meulen*, a.w. p. 155.
- Boekbespreking: Lea Dasberg, *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel*, uitg. Boom, Meppel, 1975, in: *Kleio* 17 (1976), nr. 3, pp. 291-293. Idem in: *Bij het afscheid van P. v.d. Meulen*, a.w., pp. 155-157.
- 1977 Kirche und Religion in den niederländischen Lehrbüchern der Geschichte für die Oberstufe, in: *Religion und Kirchen im industriellen Zeitalter*. Schriftenreihe des GEI. Band 23, Braunschweig, 1977, pp. 186-195.
- Geschiedenisonderwijs in het buitenland, enkele voorbeelden, in: *Kleio* 18 (1977), nr. 2, pp. 95-101.
- Werken met bronnen, in: L.G. Dalhuisen, P.A.M. Geurts, J.G. Toebe (red.), *Geschiedenis op school in theorie en praktijk*, Groningen (Wolters-Noordhoff), 1977², pp. 199-219.
- 1978 Conferentie voor geschiedenisdidaktiek, Osnabrück, 5-8 oktober 1977, in: *Kleio* 19 (1978), nr. 1, pp. 168-169.
- Voortgaande ontwikkeling in Frankrijk, in: *Kleio* 19 (1978), nr. 2, p. 222.
- Historische Teksten*. Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra z.j., Deze Historische Teksten zijn grotendeels eerder verschenen. In Brinkman's catalogus worden ze echter voor het eerst in 1978 genoemd.
- Map 1.1 (Oudheid-archeologie)
Onderdeel: Ondergang van een stad, Pompei verwoest.
- Map 2.5 (Middeleeuwen). Een nieuw volk.
- Map 2.6 (Middeleeuwen). Een eeuw van rood, deel I, teksten.
- Map 2.7 Een eeuw van rood, deel II, materiaal.
- Map 2.8 (Middeleeuwen). De dansende leeuwen.
- Map 2.9 (Middeleeuwen). Jacob van Artevelde.
- Map 3.1 Onderdeel: Bij Alkmaar begint de victorie.
- Map 3.3 Onderdeel: Hollanders op de Theems.
- Map 3.5 (Nieuwe Tijd). Onderdeel: Galg en Rad.
- Map 3.6 (Nieuwe Tijd). Het gescheurde jasje.
- Map 4.2 (Negentiende eeuw). De Val van de Adelaar, deel A teksten
- Map 4.3 De Val van de Adelaar, deel B materiaal.
- Map 4.4 (Negentiende eeuw). De jonge Marx.
- Map 4.6 (Negentiende eeuw). La garde meurt.
- Map 5.1 (Twintigste eeuw). Amsterdam in beroering.
- Map 6.3 (Diversen. Nederlandse Staatsinrichting II), onderdeel: Wie is Nederlander?
- Map 6.4 (Diversen). Een strafproces, Max Blokzijl.
- Is de leraar een 'geroepene'?, in: *Weekblad voor Leraren* 11 (1978), nr. 4, pp. 118-121, nr. 5, pp. 174-176, nr. 6, pp. 220-222.
- De leraar in de ogen van de volwassenen, in: *Weekblad voor Leraren* 11 (1978), nr. 9, pp. 328-330, nr. 10, pp. 374-376, nr. 11, p. 408.
- Er is geen man die deugt... Een analyse van Diet Kramer's 'Stans van de vijfjarige', vijftig jaar geleden verschenen, in: *Jeugd en Samenleving* 8 (1978), nr. 3, pp. 155-160.
- 1979 Leraren over zichzelf en over hun opleiding, in: *Weekblad voor Leraren* 11 (1979), nr. 21, pp. 809 e.v., nr. 22, pp. 844-845.
- De leraar in de ogen van zijn leerlingen, in: *Weekblad voor Leraren* 11, nr. 32, pp. 1304-1309.
- De leraar in de literatuur, in: *Weekblad voor Leraren* 11, nr. 45, pp. 1953-1955.
- Niederlande, der lange Marsch der Geschichtsdidaktik an den Universitäten. Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik in den Niederlanden, in: W. Fürnrohr (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik im internationalen Vergleich*, serie Anmerkungen und Argumente, band 22, pp. 105-122, Stuttgart (Klett Verlag) 1979.
- Ersatz für Geschichte, in: W. v. Kampen, H.G. Kirchhoff (Hrsg.), *Geschichte in der Öffentlichkeit*, serie Anmerkungen und Argumente, band 23, pp. 134-149, Stuttgart (Klett Verlag) 1979.
- Het universeel historisch-didactisch systeem, in: *Kleio* 20 (1979), nr. 6, pp. 283-290.
- Kaspar Peucer, De voortzetter van Melancton's geschiedwerk, in: *Kleio* 20 (1979), nr. 9, pp. 398-406.
- Een noodzakelijke rechtzetting, in: *Kleio* 20 (1979), nr. 9, pp. 413-414.
- De ongeschikte leraar, in: *Weekblad voor Leraren* 12 (1979), nr. 10, pp. 358-361, nr. 11, pp. 418-420.
- Doelstellingen* (Historisch-didactische cahiers 1 onder redactie van N. Bakker, P.F.M. Fontaine, J.G. Toebe en de redactie Menswetenschappen van Wolters Noordhoff), Groningen, 1979.
- 1980 Boekbespreking: Hans Glöckel, *Geschichtsunterricht 2e*, neu bearbeitete Auflage, Reeks: Didactische Grundrisse, Bad Heilbrunn, 1979, in: *Kleio* 21 (1980), nr. 1, p. 32.
- Boekbespreking: Karl Pellens und Leander Petzoldt: *Historische Sagen im Unterricht*, Freiburg 1978, in: *Kleio* 21 (1980), nr. 2, pp. 52-53.
- De orde, welke orde?, in: *Weekblad*

voor *Leraren* 12 (1980), nr. 29, pp. 1365-1367, nr. 30, pp. 1425-1427. (Met anderen) *Schoolboekenanalyse* (Historisch-didaktische cahiers 3), Groningen (Wolters Noordhoff) 1980.

Uittreksel Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse, Stuttgart 1976, in: *Blad voor de Didaktiek* (1980), pp. 28-31.

An international Workplan for history teaching and history didactics, in: *Blad voor de Didaktiek* (1980), pp. 32-48. Idem in: Report of the fourth council for history teaching and history didactics, Europe teachers' seminar on New trends in history teaching in upper secondary education, Dounaueschingen, 1979. Council for Cultural Cooperation, Strassbourg, 1980, pp. 35-43. Eveneens in: *Informations/Mitteilungen/Communications* (International Society for History Didactics) I (1980) Heft I, pp. 16-25.

Intervention by Dr. P.F.M. Fontaine on the report of V.T. Pashuto: The significance of history in shaping the 20th century individual, in: *Informations/Mitteilungen/Communications* 1 (1980), Heft 2, pp. 55-57.

Der XV Historische Weltkongress der Geschichtsunterricht und unsere internationale Gesellschaft, Bukarest 1980, in: *Informations/Mitteilungen/Communications* I (1980), Heft 2, pp. 58-61.

Hitler im Geschichtsunterricht: eine pädagogische Betrachtung, in: *Blad voor de Didaktiek* (1980), nr. 2, pp. 147-171.

Uittreksel van: D.G. Watts: The learning of history, London z.j. (1972), in: *Blad voor de Didaktiek*

(1980), nr. 2, pp. 172-175.

How the international workplan saw the light, in: *Blad voor de Didaktiek* (1980), nr. 2, p. 176.

Dritte Welt in den niederländischen Lehrbüchern (Kurzreferat und Diskussionsvorlage), Tutzing 1980, in: *Blad voor de Didaktiek* I, (1980), nr. 3, pp. 192-195.

De orde, in: *Weekblad voor Leraren* 1 (1980), nr. 3, pp. 155-157, nr. 4, pp. 217-220, en in: *Brandpunt* 8 (1980), nr. 4, pp. 122-124, nr. 5, pp. 151-153.

1981 De rol van de leraar, in: *Weekblad voor Leraren* 13 (1980-1981), nr. 18, pp. 812-813, nr. 19, pp. 847-849, nr. 35, pp. 1559-1560, nr. 36, pp. 1600-1602, nr. 39, pp. 1723-1725, nr. 40, pp. 1763-1765.

Opa vertelt . . . ! (Over de bezetting in het geschiedenisonderwijs), in: *Nederlands Auschwitz Comité*, Herdenkingsnummer, 25 (1981) nr. 1, p. 18.

Boekbespreking: Johan Gerard Toebes, *Geschiedenis: een vak apart?*, in: *Kleio* 22 (1981), nr. 6, pp. 26-27.

Atlantis; een hoofdstuk uit de geschiedenis van de menselijke dwaasheid. Kaartjesles, in: *Kleio* 18 (1981), nr. 8, pp. 13-19.

Staatsnaton und Kulturnation in den Niederlanden (Kurzreferat), Internationale Historisch Didaktische Conferentie, Vitznau (Zw.), in: *Blad voor de Didaktiek* 2 (1981), nr. 2, p. 3.

Ce que la mémoire historique oublie: l'histoire tragique du monde, in: *Blad voor de Didaktiek* 2 (1981) nr. 2, pp. 3-13.

Bockbespreking: Handbuch der Geschichtsdidaktik herausgegeben vom Klaus Bergmann u.a., Düsseldorf (1979), in: *Informations/*

Mitteilungen/Communications 2 (1981), Heft I, pp. 33-38.

Joop Toebes: Doktor in der Didaktik der Geschichte, in: *Informations/Mitteilungen/Communications* 2 (1981), Heft I, pp. 39-42.

1982 De rol van de leraar (vervolg), in: *Weekblad voor Leraren* 14 (1982), nr. 18, pp. 908-910, nr. 19, pp. 940-942, nr. 39, pp. 1746-1749, nr. 40, pp. 1790-1791, pp. 1793-1795.

Onderwijs toen en nu, in: *Herdenkingsboek St. Ignatiuscollege Amsterdam 85 jaar*, z.pl., z.j.

Allemaal in de WAO?, in: *Weekblad voor Leraren* 15 (1982), nr. 6, pp. 337-338.

Why theory?, in: *Informations/Mitteilungen/Communications* 3 (1981), Heft 2, pp. 68-71.

Vijf stellige stellingen over geschiedenisonderwijs en de didaktiek ervan, in: *Kleio* 23 (1982), nr. 8, pp. 3-6.

Basisgegevens voor de beginnende leraar, in: L.G. Dalhuisen, J.G. Toebes, D.H. Verhagen (red.), *Geschiedenis op School*, Groningen (Wolters-Noordhoff), 1982³, pp. 401-420.

Die Dritte Welt im niederländischen Geschichtsunterricht, in: Walter Fürnrohr (Hrsg.), *Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder* (Interdisziplinäre Reihe, herausgegeben von der Vereinigung der Politologen an der Hochschule für Politik, Band 4), München, (Minerva Publikation), 1982, pp. 172-175.

1983 Geschiedenisdidaktiek nader beschouwd, in: *Pedagogisch Tijdschrift Forum voor Opvoedkunde* 8 (1983), nr. 1, pp. 29-40.

Analogies in History, in: *Informations/Mitteilungen/Communications* 4 (1983), Heft I, pp. 6-15.

Tijdschrift theoretische geschiedenis

uitgave van het instituut voor theoretische geschiedenis universiteit van Amsterdam

Sedert Jan Romein de theoretische geschiedenis in Nederland introduceerde en vervolgens onderbracht in het Instituut voor Theoretische Geschiedenis van de Universiteit van Amsterdam, is dit specialisme ook internationaal steeds meer in de belangstelling komen te staan. Deze toegenomen behoefte aan onderzoek naar de grondslagen en de geschiedenis van het eigen wetenschapsgebied, maakt deel uit van een algemene tendentie die ook in andere wetenschappen is waar te nemen. In de geschiedenis komen problemen inzake theorievorming, kwantificering van gegevens, bruikbaarheid van de methoden van nevenwetenschappen, de mogelijkheid van interdisciplinaire onderzoekingen, begripsvorming en interpretatie steeds vaker en dringender aan de orde. Dit soort problemen kan soms nader tot een oplossing worden gebracht door een vergelijkend onderzoek naar de historiografische praktijk.

De theoretische geschiedenis, zoals die door de redactie van het tijdschrift *THEORETISCHE GESCHIEDENIS* (opgericht 1974) wordt voorgestaan, heeft dan ook een duidelijk empirisch karakter. De redactie is van mening dat de waarde van de theoretische geschiedenis vooral wordt bepaald door de mate waarin haar resultaten, direct of indirect, ter ondersteuning kunnen dienen van het praktisch onderzoek.

Het tijdschrift bevat, naast artikelen en boekbesprekingen, een uitvoerige bibliografie, ook van tijdschriftartikelen, op de volgende gebieden: theorie (en filosofie) der geschiedenis, methodologie, geschiedenis van de historiografie en ideeëngeschiedenis; daarnaast wordt aandacht besteed aan de theoretische aspecten van aanverwante vakken (recht, politieke theorie, sociologie, antropologie en filosofie).

In aflevering 1, jaargang 10 (maart 1983) staan de volgende bijdragen:

- Over theoretische en comparatieve geschiedenis (A.G. Weiler)
- Kolakowski's Geschiedenis van het Marxisme (E. Jonker)
- Wetenschapsorganisatie en politieke ervaring - Studies over de vroege 'Kritische Theorie' (B.C. van Houten)
- De actualiteit van Droysen's 'Historik' (H.W. von der Dunk)
- Over antropologie en geschiedenis (G.W. Locher)
- Flirt met Ahasverus II (Jaap Meijer)
- Conservatief en liberaal - een tegenstelling of een nuance? (E.H. Kossmann)
- Over het nut en nadeel van de sociologie voor de geschiedenis (C. Lorenz)
- Verder onder meer bijdragen van F.R. Ankersmit, P.B.M. Blaas, A.A. van den Braembussche, C. Offringa.

In aflevering 2, jaargang 10 (juni/juli 1983) zullen onder meer de volgende bijdragen verschijnen:

- Darwinismus als Weltanschauung (K. Bayertz)
- Voltaire und Deutschland (K. Hammacher)
- Vergelijkende geschiedschrijving in West-duits en Oost-duits perspectief (C.L. Offringa)
- De bondsrepubliek: Problemen met de 'Aufklärung' (J. van der Zande)
- Hoe revoluties ontstaan (K.J. de Groot)
- Froissart revisited (B. Ebels-Hoving)
- Een Engelse revolutie in Amerika? (J.W. Schulte Nordholt)

- Kanttekeningen bij Foucault (F.R. Ankersmit)
- Het 'Sanhédrin' van Napoleon (Jaap Meijer)
- The New York intellectuals 1934-1980 (M. van Rossum)

Ook in 1983 zal een speciale aflevering verschijnen op het gebied van de Nederlandse Historiografie. Daarin zullen onder meer worden gepubliceerd:

- Artikelen over 350 jaar geschiedbeoefening in Amsterdam
- De Nederlandse Verlichting in Europese context (W.W. Mijnhardt)
- Pieter Geyl (1887-1966): Historisme en pragmatisme (I.J.H. Worst)
- Contemporaine geschiedbeoefening in Nederland tijdens het Interbellum (G.H.J.M. Olthof)

Verder onder meer bijdragen over Huizinga, historiografie van de Nieuwe Tijd, geschiedschrijving in België sinds 1830, Philips van Leiden, de politieke theorie van de Nederlandse en Engelse Revolutie, 'geschiedenis en bevrijding' en besprekingen van recente Nederlandse publicaties in de aanverwante wetenschappen.

In aflevering 4, jaargang 10 (november/december 1983) zullen onder meer bijdragen verschijnen over:

- De geschiedenis van de natuurwetenschappen in Nederland
- Geschiedschrijving van de Nederlandse wetenschap
- Wetenschap en samenleving in historisch perspectief

abonnementsprijs jaargang 10 (1983) bedraagt f 30,-; voor studenten f 16,-; losse nummers f 13,-.
Overschrijven op postgiro 1116338



Geschiedeniswerkplaats

Examenboeken 1984

Belangrijke kenmerken

Twee onderwerpen per boek

Per boekje worden *twee examen-onderwerpen* behandeld, zodat de leerlingen kunnen volstaan met de aanschaf van *één uitgave*.

Mavo- en havo/vwo-niveau

Zorgvuldig is per boekje *het niveau* bepaald; voor de beide versies zijn verschillende basisteksten en opdrachten gemaakt.

Geschiedeniswerkplaats-methodiek

De stof voor de beide examen-onderwerpen wordt aangeboden in een combinatie van *basisteksten met opdrachten, een chronologie* en een *begrippenlijst*.

Oefenen voor het examen

Beide onderwerpen worden afgesloten met een onderdeel: *Oefenen voor het examen*. In een aantal opdrachten, die vergelijkbaar zijn met de examen-opgaven, wordt de gehele stof van het betrokken onderwerp nog eens gerepeteerd.

Inhoud per deel

1 De voorbereiding op het examen

Hierin worden de leerlingen voorbereid op het examen en bekend gemaakt met de werkplaats-methodiek. Het een en ander wordt verduidelijkt met uitgewerkte voorbeelden. Ten slotte worden aanwijzingen gegeven voor de studie voor het examen en tips voor het werken tijdens het examen.

2 De Verenigde Staten van Amerika 1917-1949

Vier basisteksten met opdrachten bieden de stof aan. Daarna komt het onderdeel: *Oefenen voor het examen*, met opdrachten over de gehele stof. Tenslotte volgen *chronologie* en *begrippenlijst*.

3 Nederland in de jaren 1940-1949

Bij dit onderwerp wordt de stof aangeboden in drie basisteksten met opdrachten. Daarna volgen: *Oefenen voor het examen*, de *chronologie* en de *begrippenlijst*.

Serieoverzicht

Geschiedeniswerkplaats

J. Beetsma, P.A. Das, B. Pijlman

Mavo-Examenboek 1984

ISBN 90 01 33654 X 144 p. f 16,90

Docentenhandleiding

ISBN 90 01 33655 8 48 p. f 7,50

Havo/vwo-Examenboek 1984

ISBN 90 01 33656 6 144 p. f 16,90

Docentenhandleiding

ISBN 90 01 33657 4 48 p. f 7,50

Docentenhandleiding uitgebreid!

De Docentenhandleiding bevat dit jaar niet alleen een toelichting op en uitwerking van de proefexamens, maar eveneens de volledige uitwerking van alle opdrachten!

Van de docentenhandleidingen zijn geen gratis beoordelingsexemplaren beschikbaar.

Verkrijgbaar in de boekhandel en bij Wolters-Noordhoff bv, Postbus 58, 9700 MB Groningen, tel. (050) 16 23 13.