

Boekbespreking

SCHREEF EEN UITSTEKEND LERAAR OOK EEN UITSTEKEND BOEK? *

Toen collega Fontaine het eerste deel van zijn schoolboek, met als bandtekening de suggestieve 'oerklomp' van Rodin, het licht deed zien, deelde hij ons mee, dat hij zich voor op- en aanmerkingen van collega's van harte aanbevolen hield. Dit geeft mij de moed kritiek te leveren op een werk, waarvan ik de gedurfde frisheid, de weldadige objectiviteit, de erin gekristalliseerde werkracht en de duidelijk zichtbare, bewonderenswaardige openheid voor de moderne literatuur uitdrukkelijk voorop wil stellen. Dit waag ik des te meer, omdat het de door de schrijver zelf gegeven doelstelling betreft: een beknopt 'duidelijk aaneengeschakeld overzicht van het hele historische gebeuren' te geven. Beknoptheid en duidelijke aaneenschakeling zijn nl. naar ik meen twee van de meest kwetsbare punten in dit nieuwe schoolboek. Ongetwijfeld ontbreekt er veel, wat vroegere schoolboeken onvermijdelijk achtten; ook geeft de methode een geheel nieuwe en als zodanig logische opbouw, maar het resultaat is m.i. niet de korte, voor jeugdige leerlingen overzichtelijke schets van het wereldgebeuren, waarnaar werd gestreefd. Ik moge aan de hand van de delen I en II — met het derde deel heb ik nog geen schoolervaring — de bovengenoemde bezwaren toelichten.

Eigenlijk is Fontaine's schoolboek meer een lees- dan een leerboek. Wat ik zelden of nooit heb meegemaakt met Commissaris, is bij Fontaine geregeld het geval: de leerlingen zijn vele bladzijden voor. Voor hen zijn

allerlei kleine bijzonderheden, die het geschiedenisonderwijs kleur geven, reeds geen nieuws meer. Het voordeel van een hieruit blijkende geïnteresseerdheid wil ik zeker niet ontkennen. Moeten de leerlingen echter het huiswerk leren, dan bestaat dit voor een grote groep van hen uit het nogmaals lezen van wat al gelezen en ook nog eens verteld is. Hoe moeilijk is het immers voor hen uit deze soms wijdlopieg verhaalde geschiedenissen en veelal vaag gehouden beschouwingen de kern van de zaak, de nauwkeurig te kennen gegevens, het noodzakelijk parate van de vele bijkomstigheden te onderscheiden. Om de leerlingen te helpen heb ik bij elk van de delen een tweehonderd vragen gemaakt, maar de leraar had bij het opstellen en de kinderen hebben bij het uitwerken moeilijkheden, die inherent zijn aan het boek.

Wat hebben kinderen bij het les leren aan een zin als: 'Griekenland en het Perzische rijk werden door water van elkaar gescheiden' (I, 70)? Of aan 'Als ze (de Grieken) naar een vreemde taal luisterden, hoorden ze niets dan 'bar-bar-bar-bar...' + nog een aantal regels hierover (I, 79). Wat is het nut van een beschouwing van vijftien regels om dit éne feit duidelijk te maken: de Romeinen veroverden niet uit pure heerszucht, maar werden door de ene verovering in de andere gesleept (I, 141)? Of van een poëtische volzin: 'Wie 's zomers (sic) langs de bloeiende kersenboomgaarden rijdt en deze echt Nederlandse pracht aanschouwt, zal er wel niet aan denken, dat de kerseboom stamt uit de

* Naar aanleiding van dr. P. Fontaine, Van oermens tot wereldburger, I Oudheid, II Middeleeuwen, III Nieuwe Geschiedenis, Malmberg 's-Hertogenbosch.

omstreken van de stad Kerasos in het hellenistische land Pontus aan de zuidkust van de Zwarte Zee en aan deze stad zijn naam ontleent' (I, 148)? (Schrijver wordt bij deze uitgenodigd reeds in april eens in mijn omgeving te komen fietsen!) Ik acht dit alles — en ik noemde slechts enige voorbeelden — in een leerboek niet op zijn plaats.

De ervaring heeft mij geleerd, dat kinderen hele verhalen terug kunnen vertellen aan de hand van trefwoorden als: naam 'barbaar', stad Kerasos (kers!), ton van Diogenes etc. Wel zullen enkelen na enige maanden in hun fantasie het verhaal wat variëren, maar zo belangrijk lijkt me dat niet. Dat een juist verhaal aan geheel andere figuren of situaties wordt vastgeknoopt, blijft onvermijdelijk en wordt, naar ik heb gemerkt, door Fontaine's brede uiteenzettingen ook niet voorkomen. Bovendien wordt de omslachtige verhaaltrant van weinig wetende leerlingen, die van ieder geschiedenisproefwerk liefst een opstel maken, met deze methode in de hand gewerkt. Veel kinderen uit de lagere klassen — ongetwijfeld niet de meest intelligente — hebben te veel bijkomstigheden geleerd voor het beantwoorden van een wat uitvoeriger vraag. Dientengevolge gaan ze zelf beknotten door stukken uit het geleerde over te slaan, waardoor de draad van het verhaal verloren gaat. De door Fontaine gevolgde methode leidt hiertoe des te meer, omdat hoofd- en bijzaken, kwintessens en illustratieve gegevens zonder verschil in lettertype of andere bladspiegelindeling worden uiteengezet. Allerlei waarschuwingen mijnerzijds ten spijt word ik elke keer opnieuw weer verblijd met bijv. de mededeling, dat de pas van Thermopylae 17 meter breed was, dat sommigen in Athene gezegd hebben: 'Dat kan het landleger doen. Kijk maar naar de slag bij Marathon' of dat de laatste koning van Macedonië zich 'huilend als een kind aan de zegevierende consul' overgaf.

Wellicht werpt de schrijver mij tegen, dat de leraar juist belangrijke en onbelangrijke zaken zal laten onderscheiden. Ook ik zie dit als één van de grote, doch moeilijke taken van ons geschiedenisonderwijs. Maar ik laat mijn leerlingen dan toch liever onderscheid maken tussen essentiële en minder belangrijke feiten (iets waartoe Commissaris zich

bijv. zeker leent), dan dat ik ze uit een breedvoerig verhaal de in feite vaak schrale werkelijke kennis laat destilleren.

De leerlingen kunnen in de ons toegemeten tijd veel meer realia aan, dan hier in een naar verhouding uitvoerige tekst, waarvan de herhaalde doorlezing te veel tijd kost, wordt geboden. Het boek geeft te veel de beschrijving, die eigenlijk nooit geleerd behoeft te worden, maar die toch in de les onmisbaar is voor het scheppen van een klimaat. De leraar heeft tot taak dit te scheppen. Wat hij vertelt, behoeft, althans in de lagere klassen, niet geleerd en nauwelijks onthouden te worden, maar is toch onmisbaar om de expliciete leerstof te doen beklijven. En deze kan gerust wat meer namen, feiten en jaartallen omvatten. Reeds in ander verband heb ik op de begrijpelijke drang naar concrete feitenkennis bij jeugdige leerlingen mogen wijzen. Dit leerboek komt hieraan niet voldoende tegemoet. Is het niet typerend, dat een pientere 12-jarige jongen op mijn vraag: 'wat weet je over de kenmerken der Etruskische beschaving?' (waaraan 65 regels zijn gewijd met vermelding van de toeloop op een tentoonstelling in Den Haag, van het feit, dat we van de godsdienst 'betrekkelijk weinig' weten en van het gewone volk 'nog bijna niets', en dat de taal 'niet ontcijferd is') tot grote hilariteit van de klas opmerkte: eigenlijk nog niets, meneer!

Hiermee kom ik tevens aan een andere moeilijkheid. Doordat de schrijver de kinderen een kijkje in de gaarkeuken van de archeologie en de historiografie laat werpen, worden zij in een boek, dat beknopt wil zijn, geconfronteerd met de namen van Christoffel Cellarius, Michael Ventris, de priester Barthélemy, Ernest Renan, de Fransman Botta te Mosoel, Henry Rawlinson enz. De lezer gelieve te bedenken, dat we niet verder dan de Middeleeuwen zijn, maar dat paus Gregorius XIII's tijdrekening precies wordt uiteengezet, dat Maria Theresia is genoemd en dat de Kerkelijke Staat in 1929 is hersteld. De leerlingen kunnen al deze namen en feiten niet historisch plaatsen en vragen op hun leeftijd nauwelijks naar stof, die hogere klassen, met hun belangstelling voor de huidige maatschappij, intrigeert. Bij deze laatste heb ik wél voortdurend de behoefte, de histori-

sche ontwikkeling tot in het heden door te trekken.

Dit heen en weer vliegen door de eeuwen is ook mijn grote bezwaar tegen de bewust niet-synchronistische opzet van de schrijver. Wél valt hier bijv. het tijdvak der Middel-eeuwen langzamerhand aan de hand van door de leerlingen zelf te maken synchronistische tabellen chronologisch op te vullen. Maar zelfs de grootste liefhebber van ons vak is mét zijn leraar gaan zuchten, toen de volksverhuizing werd beschreven niet alléén aan het eind van het eerste deel (I, 170), en werd opgehaald in het tweede deel (II, 23), maar ook zeer uitvoerig werd verhaald op de pagina's 44 en 45, waarna — als gold het een spannende nieuwe gebeurtenis — Attila op p. 74 ten tonele werd gevoerd, terwijl ten slotte op p. 99 de volksverhuizing in haar gevolgen voor het katholieke geloof werd besproken. Met 's schrijvers indeling moet men over het Latijnse keizerrijk spreken, zonder de levenssfeer van de westeuropese adel, de kruistochten en het mohammedanisme te hebben uiteengezet; moet men het Karolingsche Rijk en het Duitse Keizerrijk bespreken, zonder het leenstelsel in ontstaan en essentie te hebben behandeld; moet men kinderen de betekenis van Leo de Isauriër, Poitiers en de Spaanse Mark voorhouden, zonder hen over Mohammed en zijn volgelingen verteld te hebben. Hoe kan een leerling de Romeinse geschiedenis tot aan het keizerrijk begrijpen, wanneer hem daarna pas de staatsinstelling, legerindeling en godsdienst van dit rijk worden uitgelegd? Waarom wordt het orakel van Delfi pas in al zijn algemene vaagheid beschreven, wanneer reeds vele malen (bij Croesus, bij de Perzische oorlogen) de gang naar Delfi door de leraar concreet moet zijn geschilderd? Wordt het historisch besef verrijkt met de abstracte beschouwing over de Griekse filosofie (I, 86) zonder dat één prae-socraat, Plato of Aristoteles maar worden genoemd? Alleen de grote Socrates wordt vermeld, en wel aan het eind van de Romeinse(!) geschiedenis (I, 162), waar ik dan toch, gezien de probleemstelling, liever Seneca zou noemen. Kinderen hebben mij spontaan verzekerd, dat ze zelfs met de in de loop van het trimester zelf gemaakte tabellen de proefwerkstof chronologisch moeilijk

konden verwerken. Moet echter de geschiedenisleraar niet bij uitstek het gevoel voor tijdsverhoudingen steeds weer opnieuw bijbrengen? Waarlijk geen gemakkelijke taak bij kinderen, die geregeld eeuwen mis zijn! Ik vrees, dat op deze wijze niet alleen bij mijn leerlingen de vaagheid slechts in de hand wordt gewerkt.

De schrijver moet dit zelf ook wel gevoeld hebben en werkt aanvankelijk voortdurend met verwijzingen naar de toekomst, die mij uit didactisch oogpunt niet verantwoord lijken, terwijl bij het voortschrijden door zijn boek de terugwijzingen niet van de lucht zijn. Ook dit heeft met tien verwijzingen op twee pagina's (II, 44, 45) geen enkele zin meer en maakt kinderen wanhopig of onverschillig. Dat bij deze methode toch wel onmisbaar te noemen gebeurtenissen als de uitbarsting van de Vesuvius of het uitvaardigen van de Magna Charta onvermeld blijven, valt niet te verwonderen. Eer men overigens tot zulk een uitspraak komt, moet men het leerboek van a tot z gelezen hebben; men kan nl. moeilijk voorzien, in welke samenhang Fontaine sommige feiten zal onderbrengen!

Mijn laatste bezwaar geldt de grillige, op zich interessante illustraties. De schrijver heeft ook hier iets nieuws willen brengen en ongetwijfeld zullen vooral iedere leraar en zittenblijver, die dit boek voor het eerst gebruiken, er hun plezier aan beleven. Maar een overvloedig geïllustreerd schoolboek zonder pyramide of romaanse kerk acht ik didactisch te kort schietend. Tenzij de schrijver ons met platenatlas of extra plaatjes wil zien werken, maar dit is toch voor de ouders, die gemiddeld al $\pm$ f 5,50 per jaar aan geschiedenisboeken uit te geven hebben, te veel eisend.

Wanneer ik aan het einde van deze kritiek nog eens beklemtoon, dat ik grote bewondering voor de schrijver koester, bedoel ik daarmee niet mijn eigen betoog omver te werpen. Fontaine moet een voortreffelijk leraar zijn en de Amsterdamse jeugd, die aan zijn voeten zit, mag wel weten, dat zij begenadigd is. Ieder die het onderhavige leerboek heeft gelezen, zal dat met mij eens zijn. Maar juist wanneer ik dit minder uit zijn werk had kunnen concluderen, zou zijn methode wellicht beter geslaagd zijn. Geef beginnende leraren Fontaine als leerboek voor hun leerlingen en zij

hebben een prachtig hulpmiddel er althans iets van te maken. Maar de schrijver zelf, zou, zo lijkt het mij, met een Rijpma of Commissaris de allerbeste resultaten bereiken.

Mocht Fontaine bij lezing van mijn verhaal tot hier toe nog niet de behoefte hebben gevoeld te repliceren, nu kan hij nauwelijks anders...

J. A. BORNEWASSER

De geschiedenis van mens en wereld; 493 blz. + register; prijs: f 35; uitgever: Donker, Rotterdam.

Onder redactie van professor Bowle, hoogleraar aan het Europa-college te Brugge werkten 22 Engelse geleerden aan dit imponerende, bijzonder fraai geïllustreerde boek. In kleine letter, over twee kolommen, wordt het leven op aarde vanaf de ijstijd tot en met de Tweede Wereldoorlog behandeld. Dr. Kossmann-Putto heet niet volstaan met het louter vertalen van de Engelse tekst. De specifieke Engelse voorbeelden verving zij soms door continentale; soms ook gaf zij een korte opheldering bij de tekst.

Deze wereldgeschiedenis gaat ervan uit dat een komende wereldbeschaving te verwachten is, nu vliegtuigen en radio de afstand elimineren. Maar, zo zeggen de schrijvers, dan wordt het zaak, dat afgestapt wordt van de toch altijd enigszins Europa-centrische geschiedbeschrijving van tot dusver. Het boek eist dan ook vooral aandacht op

voor de volken, wier geschiedenis òf vroeger weggelaten werd òf pas in de laatste tijd beter bekend werd. Het boek is niet voor vakgeleerden bestemd, maar voor 'gemiddelde' lezers. Het komt ons, als leraren, in tweeërlei opzicht te pas bij ons werk. In de eerste plaats omdat het rekening houdt met de nieuwste publicaties. In de tweede plaats omdat wij dikwijls — onder invloed van onze lesboeken — Europa in het centrum van de les zetten. Het kan, gezien de tijd, die voor ons vak is uitgetrokken, niet anders. Maar door kennis te nemen van een boek als hier genoemd, worden wij bewaard voor een te eenzijdige kijk op het wereldgebeuren.

Krijgt u gauw een boekenbon? Dan is dit wel iets!

Het tweede deel van de serie Horizonboeken zal een overzicht geven van de godsdiensten in heden en verleden.

REINSM A

PROF. DR. L. G. J. VERBERNE, *De Nederlandse arbeidersbeweging*, 3de druk, 198 blz., Aulaboek no 23, 1959, Utrecht-Antwerpen.

Van dit uitstekende studiewerk bezorgde collega Manning de herdruk. Terecht merkt hij in het voorwoord op, dat aan de eerste hoofdstukken heel wat zou kunnen worden toegevoegd. Men denke eens aan de literatuur, die o.a. in 1954 uitkwam bij het herden-

ken van de Armenwet van 1854. In de ruim 100 noten en in een uitbreiding van de bibliografie heeft Manning deze leemte enigszins trachten op te vullen. Zelfs een werk uit 1958 wordt nog vermeld.

REINSM A

DR. N. CRAMER, *Parlement en Pers in verhouding tot de overheid*, Leiden 1958 (uitg. H. E. Stenfert Kroese, prijs: f 14,50).

Dit is een levendig geschreven boek, waarin de schrijver een interessante probleemstelling biedt en uitwerkt. Naast het parlement vertegenwoordigt de pers de openbare mening tegenover de overheid. Laten de opiniebladen tot taak hebben hun lezers te informeren over het parlementaire bedrijf, tegelijkertijd

controleren en opiniëren zij de vertegenwoordigers in de Kamer namens het publiek. In de vorige en in deze eeuw won het dagbladwezen aanzienlijk aan betekenis, zodat de geschiedenis van de aangeduide wisselwerking een wezenlijke bijdrage vormt tot de parlementaire geschiedenis.