

Toch is het zeker de moeite waard van deze beschouwingen kennis te nemen, juist omdat wij moeten werken met leerboeken die deze problemen onvoldoende hebben verwerkt. Het is wel ten enen male onbevredigend als zij een aantal Franse partijnamen noemen (Novem III 1961, p. 168) zonder vermelding van de opmerkelijke verschillen tussen deze partijen en die in Engeland en Nederland.

* * *

Didactica

OVER DE ZIN EN DE PRACTIJK VAN HEEMKUNDE BIJ HET GESCHIEDENISONDERWIJS OP V. H. M. O. -SCHOLEN

Ter inleiding het volgende. Op de eerste bladzijde van Wereld in Wording dl. I staat: „Waarom bestuderen wij de geschiedenis? Uit belangstelling voor het leven van onze voorouders; sommigen zochten naar voorbeelden van deugd; anderen wilden het dagelijks leven kennen; weer anderen kunst, wetenschap en godsdienst; er waren er, die lering wilden trekken uit de geschiedenis; tenslotte vinden velen een genoegen als dat van ontdekkingsreizigers, als zij zich verdiepen in het leven van vroeger”.

Als wij deze opsomming analyseren, vinden wij op de eerste plaats de sociale factor: de mens voelt zich verbonden met zijn naasten-in-de-verleden-tijd; dan de ethische factor: hij wil gesterkt worden door de helden en/of heiligen uit het verleden; of de nieuwsgierigheid naar het verleden van de eigen klasse doet zoeken naar de mens in zijn milieu, en folklore en tuitlampjeshistorie zijn dan uitstekende hulpwetenschappen; de homo sapiens wil weten, „wie es geworden”, „wie es gewesen”, met de beleving van „het Ware, het Goede, het Schone”; er is de pragmatische geschiedbeoefening die uitgaat van het „l'Histoire se répète”; tenslotte is er de ontspannende werking van het zien van het ongewone, de reis niet naar vreemde plaatsen, maar naar vreemde tijden, waarbij de kenvermogens zonder tegenzin-t.g.v.verveling, en dus moeiteloos worden aangesproken, en hun functioneren geeft de mens een aangenaam gevoel.

Hier staat dus opgesomd al hetgeen volwassenen brengt tot aandacht voor het verleden, en wat de doeleinden, het nut, de zin van de kennis van het verleden zijn. Aan kinderen van twaalf, vijftien jaar zullen wij wel niet volledig zeggen, waarom zij het verleden moeten kennen; immers, de samenstelling en dosering van het schoolmenu, product van onze (?) opvoedkundige inzichten en onze (vooroorlogse) kijk op hun uitgroei, begrijpen zij evenmin als een zuigeling de samenstelling van Nutricia-B begrijpt. Maar zij slikken niet zo gedwee als een baby, en ons voedsel valt soms zwaar op hun maag, en dan vragen de tieners (vergeef ons deze term): Waar is dat geschiedenis leren

nou goed voor? Dan profiteren wij van de lessen van onze latijnse, duitse en nederlandse collega's en laten hen „groeien”, als zij een paar citaten van Cicero begrijpen: „... lux veritatis, magistra vitae”.

Of: „Nescire quae ante nos fuerint, id est semper puerum esse”;

of van Goethe: „Wer nicht von dreitausend Jahren

Sich weisz Rechenschaft zu geben,

Bleib' im Dunklen, unerfahren,

Mag von Tag zu Tage leben”.

Men kan ook Bilderdijk nazeggen: „In het verleden ligt het heden,

In het nu wat worden zal”.

Maar ter zake: Wat is dan wel het doel van ons geschiedenisonderwijs? Wat is het doel van heel het VHMO? De Middelbaar-Onderwijswet omschreef het doel van het M.O. niet, maar is dat doel in feite niet de algemene vorming, voortbouwend op het lager onderwijs, van die jonge mensen, die bestemd zijn later min of meer onafhankelijk intellectuele arbeid te verrichten en hen te praepareren voor universitaire graden, of hen voor te bereiden op hogere beroepen, of op min of meer leidende posities in handel en bedrijfsleven? De Middelbare School voor Meisjes stelt de meisjes in de gelegenheid die persoonlijke ontwikkeling en intellectuele vorming te ontvangen die nodig zijn voor de beschaafde vrouw in de tegenwoordige maatschappij. De Wet op het Voortgezet Onderwijs heeft om alle klippen te vermijden letterlijk de formulering overgenomen, die men in 1857 op een van de heetste momenten van de Schoolstrijd heeft uitgevonden, om de verhitte gemoederen af te koelen: Alle schoolonderwijs worde onder het aanleren van gepaste en nuttige kundigheden dienstbaar gemaakt aan de ontwikkeling van de verstandelijke vermogens van de leerlingen, aan hun lichamelijke oefening en aan hun opleiding tot alle christelijke en maatschappelijke deugden (art. 42 Staatsblad 14-21963).

Wij in het onderwijs moeten dus de jonge mens helpen bij zijn uitgroei tot volwassenheid en hem klaar maken voor de maatschappij waarin hij te leven zal hebben. De uitgroei tot volwassenheid houdt in:

Ontwikkeling van de vermogens: Denkvermogen

Fantasie (voorstellingsvermogen)

Geheugen, enz.

Het aanleren van waarden: Ethische (karaktervorming)

Aesthetische (woordkunst, toonkunst, enz.)

Religieuze (de mens in zijn verhouding tot het

Opperwezen)

Die uitgroei tot volwassenheid zou op zich genomen ook wel ergens anders plaats kunnen hebben, maar omdat men de gepaste en nuttige kundigheden, die de mens van heden behoeft, nu eenmaal niet leert op het land, achter de toonbank, op straat of in de fabriek, maar in de school, en men in agrarische, commerciële, gouvernementele en industriële werkgelegenheden ook niet opgeleid wordt tot alle christelijke en maatschappelijke deugden, en in de school mogelijk wel, moet die uitgroei tot volwassenheid daar dan ook maar geschieden.

Gepaste en nuttige kundigheden aanleren, m.a.w. wij moeten ze klaar maken voor de maatschappij en voor volgende beroepsopleidingen. Zij hebben algemene ontwikkeling nodig, en daarbij is een portie kennis van het verleden; die portie die toekomstige leidende figuren behoeven, die moeten wij geschiedenisdocenten geven. Immers zonder begrip voor de maatschappij zal de mens er zich niet thuis voelen; om de maatschappij te begrijpen waar de jonge mens straks in terechtkomt, moet hij de wordingsgeschiedenis van die maatschappij kennen, haar ontwikkelingsgang begrijpen, ja ervaren; moeten niet de individuele mensen stuk voor stuk in een jaar of vijftien de ontwikkeling doormaken, die de makrokosmos in een slordige vijfduizend jaar heeft door gemaakt?

Hoe past onderwijs van de plaatselijke geschiedenis in het nastreven van de doeleinden van het (voortgezet) onderwijs?

Ik wil de plaatselijke geschiedenis niet alleen benutten voor de uitgroei tot volwassenheid, en ik acht ze niet alleen onmisbaar bij de algemene ontwikkeling, - kennis van het verleden van de dichtsbijzijnde dingen, naar plaats en naar tijd, is onmisbaar (Thorbecke zei: Een actief staatsburgerschap begint bij een actief plaatselijk burgerschap) - maar ook bij de weg naar het doel, nl. in de didactiek ken ik aan de heemkunde een grote waarde toe, de didactische wetten vragen om behandeling van de plaatselijke geschiedenis. Hoe is het kind van de „onderbouw” er aan toe, als het op 1 september „geschiedenis krijgt” van ons? Wij moeten immers „vom Kinde aus” gaan. Wát weet het kind al? Hoe kunnen wij het kind geestelijk activeren, het leerproces in gang zetten? M.a.w.: Hoe ligt de zaak didactisch? Zijn er in de didactiek argumenten te vinden, om het heem in het onderwijs te betrekken? a. De belangstellingssfeer van het kind moet men benutten, dan zal het kind de les met aandacht volgen en zijn geest laten werken. Mocht de belangstelling voor geschiedenis er nog niet zijn, dan toch meestal wel voor de eigen plaats, die is in ieder geval wel te wekken. Die te wekken ligt ook op onze weg als opvoeder, de liefde voor de eigen plaats draagt veel bij tot het levensgeluk! Is er belangstelling, dan is de ethische vorming gebaat met kennis van grote plaatsgenoten, de aesthetische vorming komt op gang door enthousiast kennisnemen en „nabootsen” van plaatselijke artistieke prestaties; de godsdienst, dat erfdeel der vaders bij uitstek, zal het kind te dieper beleven, - of de libertijnse traditie - en het oecumenisch leren plaatsen zonder scepticisme of fanatisme; als het kind de economische en sociale ontwikkeling ter plaatse boeit, voelt het zich „engagé” in heel de economische en sociale geschiedenis.

b. De aanschouwelijkheid wordt op schier ideale wijze verwezenlijkt door het inschakelen van bezienswaardigheden in de naaste omgeving, er is dan tenminste ook beziensmogelijkheid. Als wij spreken over gothiek, zien wij in onze geest Chartres voor ons, en wij laten een foto van 10 x 15 zien of projecteren 100 x 150, maar bij de leerling is geen ervaring van de ruimtewerking, de leerling is dan meer gebaat met een bezoek aan een middeleeuwse kerk

ter plaatse. Hoeden wij ons toch voor verbalisme! Als wij stadsmuur, waag, kraan, pakhuis, gewelf, wol, laken, schutterij zeggen, beantwoordt daaraan een voorstelling in onze geest, maar ziet het kind die dingen óók tegelijkertijd voor zich? en even scherp? Laat het zien! En dat men in een oude stad bijna al deze dingen kan laten zien, vinde U onder bij „Practijk” aangetoond. c. Aanknopen bij het bekende luidt een derde didactische wet. Veel van wat men bij het geschiedenisonderwijs aan de leerlingen moet brengen hangt samen met plaatselijke geschiedenis, zonder dat de leerlingen het verband weten, bv. namen van oude straten en huizen, eigennamen, gevelstenen, grachtenplan, waterlopen, niveauverschillen, instellingen, ligging van station, enz.

De Practijk

De practijk wil voor ondergetekende zeggen: Hoe kan men in Leiden aanknopen bij het bekende? Hoe kan men de Leidse cultuur en de in Leiden beleefde waarden doorgeven? Hier volgt dan een onvolledige opsomming van plaatselijke gegevens, die ter illustratie van de lessen benut worden, omdat zij de belangstelling van het kind hebben, omdat het kind ze met eigen ogen kan gaan zien en/of omdat ze reeds aan het kind bekend zijn:

Duinvorming, kustfries, kerstening via de Willibrordskerk op de terp te Oegstgeest (Kerkwerf), de abdij van Rijnsburg, het ontstaan van Leiden uit plattelandsdistricten (plattegrond voor de klas);

Islam: Snouck Hurgronje(huis), Arabische drukken bij Brill en Sijthoff, moskee in Den Haag;

Middeleeuwen: gothiek in Leiden, Philips van Leiden, kloosters, Papengracht, kastelen in de omtrek (-poel en -geest), Duitse Orde (Commandeurssteeg), burggraaf, Gravensteen, Gerecht, Burcht.

Middeleeuwse economie: wol, laken, wolhandel (Kalisvaart), gilden, pesthuis, vroomwater van Alphen tot Leiden, de ontginning van Holland.

Hoekse en Kabeljauwse Twisten: Jacoba van Beieren op Teilingen te Sassenheim, de Wassenaars en Duivenvoordes.

Primitieven: Lucas van Leyden, Corn. Engebrechtsz., Geertgen tot Sint Jans.

Hervorming: Stagnatie van de bouw van de Hooglandse kerk, Wederdopers met een Jantje van Leyden, beeldenstorm (Sint Annahofjekapel vergeten: nog „middeleeuws”), 1572 Corn. Musius de laatste op de „Blauwe Steen”, kerken en schuilkerken, beleg en ontzet.

Academie: Prins Maurits studeert te Leiden Caesar en Livius: klassieke strategie; Lipsius, Scaliger, Heinsius, Clusius.

Gouden Eeuw: Rembrandt, Jan Lievens, Jan van Goyen; Lieven de Key, van 's-Gravesande, Pieter Post, v.d. Helm.

Refugiés: Bibliothèque Wallone et Hôpital Wallon, Pilgrim Fathers(huisje).

Stadsgroei: Lakenhal, gevels, wevershuizen, Marekerk.

Godsdiensttwisten: de Schans op de Breestraat, Jansenisme, Rijnsburger Collegianten.

18de eeuw: school op de Oude Vest, chinoiserie in Museum voor Volkenkunde,

Swammerdam, Boerhaave, 's-Gravesande, Musschenbroek, Leidse Fles.
Economie: Saalberch 1665, Clos en Leembruggen 1766, van Wijk 1774, Krantz
1778, Pieter Vreede, Meermansburg e.a. hofjes, ook al roomse.

19de eeuw: Lodewijkskerk, Hartebrugkerk, veepest en Groninger Blaarkopvee,
Grofsmederij van lt.kol. Bake 1836, drooglegging van de Haarlemmermeer
met Duitse arbeiders, cholera (Nieuwenhuyzen conserven 1866 en Duinwater-
leidingmij.), Camera Obscura, De Pestilentie van Katwijk, „De Opstandigen”
van Jo v. Ammers-Küller, Piet Paaltjens.

Vestingwet 1874: station juist buiten de singels, Hortus Botanicus, Sterren-
wacht, Laboratoria, Plantsoen, Plantage, fabrieken, „Lichtfabrieken” (gas-
fabriek en elektrische centrale), kerkhoven en Academisch Ziekenhuis (na
Boerhaavezalen) op de wallen gevestigd.

Bilderdijk, Thorbecke, Doleantie, Aalberse, Jef Last (sinologie, Spaanse
Burgeroorlog, Katwijk), van der Lubbe, Albert Verwey, Floris Verster.
Amsterdamse School: Gijselaarsbank, politiebureau, kerk Herensingel en
Haagweg.

Jugendstil: Hasselman en Pander, I. M. Noomen bij Gijselaarsbank.

Delftse School: Academisch en Elisabethsziekenhuis, Laboratoriumflat.

Nieuwe zakelijkheid: Zoölogisch Laboratorium, Diaconessenhuis, Sterflat.

Niet elke plaats, gezegend met voortgezet onderwijs, is gezegend met zoveel
oudheden, zoveel aanknopingspunten. Daar staat tegenover, dat men bv. in
Coevorden niet hoeft uit te leggen, wat rogge is, en in Groenlo weten de leer-
lingen, wat stromend water is, terwijl hier in Leiden de leerlingen steevast
de rivieren in zee laten beginnen!

Nu komt driekwart van de leerlingen niet uit Leiden, maar uit omliggende
plaatsen als Katwijk, Roelofarendsveen, Alphen en Voorschoten en nogtuintig
andere dorpen. Welnu, ook de geschiedenis van die plaatsen is gemakkelijk
te achterhalen en interessant. Voor de buitenkinderen is Leiden „dé Stad”
en de Leidenaars kennen de omgeving via hun klasgenoten en de puzzlerit.

Valkenburg (Praetorium Agrippinae), Corbulo's gracht, eerste en tweede
duin, de herenwegen, de Haarlemmermeer, 's-Gravenhage, enz. liggen niet
buiten hun horizon.

Duizelt het U? Niet volledigheid is noodzakelijk of zij ons doel. Het blijve
slechts paedagogisch en didactisch middel tot het grote doel van ons onder-
wijs. Als men in één lesuur langs de Meermansburg, de Hooglandse kerk, de
Burcht en de Waag wandelt, heeft men geen van vieren uitputtend behandeld,
wel de leerlingen; toch heeft men dan in één les meer begrip in hun hoofden
gekweekt dan anders met drie uur praten: Er is hun een licht opgegaan, of
om met Socrates te spreken:

„Onderwijs is geen vaten vullen, maar een vuur ontsteken!”

C. G. v.d. Hengel

* * *