



KLEID

**TIJDSCHRIFT VAN DE
VERENIGING VAN DOCENTEN
IN GESCHIEDENIS EN
STAATSINRICHTING
IN NEDERLAND (V.G.N.)**

20e JAARGANG NR. 9

1979

Inhoud

J. SCHIPPER, Ethnocentrisme en geschiedenis I	385
HARRY S.J. JANSEN, getinte teksten lezen	393
P.F.M. FONTAINE, Kaspar Peucer	398
EEN METHODE, bespreking met kanttekeningen	407
UIT DE VERENIGING	409
MEDEDELINGEN	413
BOEKBESPREKINGEN	414

ABONNEMENTEN. Een abonnement op *Kleio* kost per kalenderjaar *f* 60,—. Docenten geschiedenis en staatsinrichting, werkzaam in enigerlei categorie van onderwijs in Nederland, komen alleen na goedkeuring van het bestuur in aanmerking voor een abonnement. Opgave voor een abonnement geschiedt schriftelijk bij de ledenadministratie V.G.N., Burg. Meineszlaan 10b, 3022 BH Rotterdam. Leden van de VGN ontvangen *Kleio* gratis.

Wij maken de leden er attent op, dat vanaf heden de ledenadministratie van onze vereniging nog uitsluitend schriftelijk benaderd kan worden op het volgende adres: Administratie V.G.N. Burg. Meineszlaan 10b, 3022 BH Rotterdam.

LOSSE NUMMERS van *Kleio* kosten *f* 5,—, tenzij anders vermeld. Bestelling geschiedt door overmaking van het juiste bedrag op gironummer 128701 t.n.v. penningmeester VGN te 's Gravenhage. Op girostrookje vermelden: jaargang, nummer en gewenst aantal exemplaren.

Het geheel of gedeeltelijk overnemen van artikelen uit dit nummer is slechts toegestaan na onze schriftelijke goedkeuring.

De redactie

Redactie

MEVR. DRS. J. RIJKEN, *voorzitter*, Maastraat 72A3, 1078 HL Amsterdam, tel. 020-715133.

DRS. FR. KAT, *secretaris*, Jeudestraat 4, 4011 GI Zoelen, tel. 03448-1686.

J.L. FRIELING, *penningmeester*, Prinses Beatrixlaan 31, 2341 TW Oegstgeest, tel. 071-152794.

DRS. G.J. SLOOTWEG,

J. HARDERWIJK,

DRS. P. VAN HEES,

DR. S.Y.A. VELLENGA,

DRS. F.G. VAN BAARDEWIJK.

Ethnocentrisme en geschiedenis I

1. Inleiding.

Een goede grap over arabieren, joden of negers kan tegenwoordig moeilijk meer verkocht worden: niemand wil – gelukkig – meer de kans lopen van rassisme verdacht te worden. Negatieve vormen van nationalisme worden sinds enige tijd bewust opgespoord en bestreden¹, maar hoe staat het met het *Ethnocentrisme*, dat de eigen cultuur verabsoluteert ten koste van de waarde van andere culturen?

Het lijkt al weer even geleden, dat Geyl het introduceren van niet-Europese geschiedenis in Nederlandse onderwijsprogramma's afdeed als "poespas", die verwarring in kinderhoofden zou brengen.² Ook nu nog blijkt het moeilijk een verantwoorde, eigen plaats te vinden voor de geschiedenis van Buiten-Europese (BE) culturen in bijv. onze schoolgeschiedenis. Of moeten we het omdraaien: het is niet eenvoudig onze geschiedenis in het kader van een *mondiale ontwikkeling* onder te brengen.

2. Wereldgeschiedenis en aktualiteit.

De behoefte aan BE-onderwerpen in onze geschiedeniscurricula wordt meestal niet ontkend, maar de motivatie blijft onduidelijk en – dus – de praktische uitwerking nog beperkt.³ Over het algemeen lijkt de geschiedenis van de Derde wereld⁴ in de klas aan de orde te komen in het kader van de *actualiteit*: bij de dood van Mao Tse Tung moet iets over China verteld worden; ontbrandt Soweto, dan komt Afrika in ons gezichtsveld. Ik heb alle begrip voor deze, door de media (en de leerlingen?) gedicteerde aktualiteitsbenadering (mits die dan maar zoveel mogelijk "langlopend" wordt gevolgd⁵). Het is duidelijk dat de wereld, vooral na 1945, wijder is geworden en de leerling, toekomstig burger, moet de nieuwsberichten over het Midden-Oosten, Rhodesië en China enigszins leren volgen.

Hier zou ik echter een ander motief willen behandelen, nl. het gevaar van het ethnocentrisme in ons geschiedbeeld, dat, wil het zinvol aan de orde komen, doorbreking van de grenzen van de aktualiteit vraagt.

3. Waarom "andere culturen" in de klas?

Om duidelijk te maken, hoe belangrijk bestudering van het verleden kan zijn, wordt nog vaak Huizinga geciteerd: "Historie . . . geneest van egocentrisme, van overschatting der belangrijkheid of geldigheid van het onmiddellijk omringende", enz.⁶ Ik sluit me graag aan

bij de gedachte, dat geschiedenis leert relativeren, maar ik wil erop wijzen, dat we daarmee in het algemeen blijven *binnen* de eigen cultuur, die zo al snel riskeert weer verabsoluteerd te worden. Niet alleen blijkt de "cultuur die zich rekenschap geeft" vaak zo goed als een monopolie van een binnen die cultuur heersende elite⁷, in mondiaal verband blijft Europa de elite ten overstaan van een meerderheid die gezien wordt als "2e" of "3e" wereld en die dienst doet als een periferie, die de voor-treffelijkheid van de elitegroep des te beter doet uitkomen.

Dit lijkt mij schadelijk voor de waarde van het zich rekenschap geven en ik vertaal de "zelfherkenning door confrontatie met vreemde culturen" (Brugklasrapport) in ieder geval ook maar door "leren relativeren van de eigen cultuur". Zo voorkomen we zelfoverschatting of we dammen die althans in, al wil ik de invloed van onszelf, leraren en scholen, op dit punt niet overschatten. Misschien kunnen we bestudering van "andere culturen" gebruiken als een hulpmiddel tegen cultureel navelstaren, dat zo makkelijk tot verblinding leidt:

Een tweede overweging (keerzijde van de eerste) is, dat een zich beperken tot eigen cultuur en verleden, onrecht betekent ten aanzien van andere, buitengesloten culturen, dus t.a.v. mensen. Tijdgebrek verhindert inderdaad initiatieven, maar dient ook te makkelijk als excuus om traditionele programma's niet te herzien.

De Europeaan kan zich maar moeilijk voorstellen, wat een vernedering het betekent, als je verleden stelselmatig wordt genegeerd en je cultuur geen aandacht krijgt. Zijn geschiedenis is immers (tot nu toe!) overal en altijd wel aanwezig. Het wetenschappelijk bedrijf is nog lang niet gedekoloniseerd, al bestaan echte koloniën alleen nog op de Bahama's.

Frantz Fanon, de West-Indische medicus die wereldbekend werd door zijn inzet voor de Algerijnse bevrijdingsoorlog en zijn boeken over het kolonialisme (*Les damnés de la Terre; Peaux noires, masques blancs*), karakteriseerde de houding van de Europeaan in dezen als volgt: . . . "het kolonialisme is er niet mee tevreden zijn wetten op te leggen aan heden en toekomst van het overheerste land . . . het gekoloniseerde brein te ontdoen van alle vorm en inhoud. Door een soort perverse logica richt het zich op het verleden van het onderdrukte volk en gaat dat verscheuren, afzichtelijk maken, vernietigen".⁸ Aan deze culturele vernietiging en vervreemding, bewust gewild in de koloniale tijd, droeg ook de anthropologie haar steentje bij, zodat ook zij het moet ontgelden in anti-koloniale kritieken.⁹

Nu kan men wel zeggen, dat wij echt niet uit zijn op vernietiging van de geschiedenis van niet-Europeanen, maar een plaats in ons onderwijs (ook het universitaire)

heeft die geschiedenis toch nauwelijks gekregen. Hui-verigheid voor het opnemen van niet-Europese thema's in de traditionele geschiedbeoefening valt mee te verklaren uit het gegeven dat gedurende lange tijd de kennis-inhouden over andere kulturen werden aangedragen door andere wetenschappen, met name de ethnologie of anthropologie. Deze specialiseerde zich immers in "vreemde kulturen", of "schriftloze volken", en vergat daarbij niet steeds de *ontwikkeling* van die volken. Bij haar geboorte immers was de ethnologie een sterk *evolutionistisch* gericht bedrijf en haar eerste grote geleerde, E.B. Tylor, sprak onbezorgd over de "primitieven". Hij stelde de jonge wetenschap tot taak de overblijfselen van primitiviteit (zoals religie, folklore) in de westerse beschaving te verklaren en daarmee te bestrijden. Maar vergaande invloed kregen al gauw de kultuurrealisten (Boas, Benedict), die alle beoordeling van een andere kultuur vanuit een Europees normenstelsel verwierpen en alle beschavingen zuiver empirisch wilden beschrijven. De interne tegenspraak van deze school en haar uiteindelijk bankroet moeten hier onbesproken blijven — men zie het heldere overzicht bij Lemaire.¹⁰

Vanzelfsprekend heeft dit kultuurrelativisme, tijdgenoot van het historisch relativisme en scepticisme (Spengler), onze manier van geschiedenis beoefenen niet helemaal onberoerd gelaten. Toch bracht pas de dekolonisatie van Azië en Afrika de schok, die een wat grotere bres sloeg in het kulturele zelfbewustzijn van Europa. Op wetenschappelijk gebied tenminste kwam een vloedgolf los van publikaties over de geschiedenis van de Derde wereld. Nu niet meer uitsluitend over het Europese optreden aldaar (koloniale, expansie-geschiedenis), maar met aandacht ook voor het eigene van de niet-Europese samenlevingen, "van binnenuit" beschreven, zoals de anthropologen dat al zolang probeerden. Leerstoelen en instituten schoten uit de grond en vooral de publikaties door Afrikanen en Aziaten zelf, met *hun* interpretatie van hun verleden, openden nieuwe perspectieven — niet steeds strelend voor de Europeanen.¹¹ De nieuwe wetenschappelijke belangstelling leidde overigens absoluut niet snel tot verwerking van de resultaten in schoolgeschiedenis.

4. Een schoolboeken-onderzoek.

Als vervolg op een Unesco-initiatief, het project "De wederzijdse waardering van de kulturele waarden van Oost en West", zetten Roy Preiswerk en Dominique Perrot een serieus onderzoek op naar ethnocentrisme in Europese geschiedenisboeken.¹² Hun resultaten laten — dit op voorhand — weinig plaats voor optimisme over het wegwerken van kultureel kolonialisme of over het effect van recent wetenschappelijk onderzoek op de samenstelling van geschiedenis-methoden. Ik wil hier enigszins uitvoerig ingaan op de inhoud van dit in 1975 gepubliceerde boek, vanwege het belang van het

thema en omdat het, bij mijn weten, weinig aandacht in Nederland heeft gekregen.

P&P werkten met een team van acht onderzoekers (vijf Zwitsers, 1 Japanner, 1 Turk en iemand van Sao Tomé). Zij selekteerden een dertigtal geschiedenis-methoden uit, die alle pretendeerden wereldgeschiedenis te bieden en die ruim gebruikt werden in de betreffende landen: Duitsland (3 boeken), Engeland (3), Frankrijk (4), Portugal (2), Zwitserland (3) en de Sovjet-Unie (8). Ter vergelijking werden vier boeken uit Franssprekend Afrika en drie uit Nigeria ernaast gelegd. De Verenigde Staten kwamen niet aan de beurt, omdat de ontwikkeling van de rassenkwestie daar al tot ingrijpende veranderingen in de schoolboeken had geleid. Op grond van eerste lezing van enkele (Zwitserse) boeken, stelde Preiswerk een aantal werkhypothesen op, een soort raster, waarop vervolgens de hele selektie werd doorge-licht.

Het ging deze onderzoekers dus niet om de wetenschappelijke stand van zaken, maar om de "connaissance sociale", de onder een groter publiek verspreide kennis, zoals die mee in en door de school gevormd wordt.

a. de terminologie

Vanzelfsprekend vereist een dergelijk onderzoek vooraf enige duidelijkheid inzake terminologie en uitgangspunten. Ik moet me hier beperken tot enkele essentiële begrippen, hoe interessant ook de theoretische inleiding van Partie I (pp. 17-101).

De auteurs willen niet de indruk wekken, dat het mogelijk zou zijn eens "de juiste" wereldgeschiedenis te schrijven, maar allicht wel *een betere*. Die "betere" geschiedenis kan er vooral komen door intersubjectiviteit, die een schrijver helpt de ernstigste vertekeningen in zijn werk (voortkomend uit eigen persoon of uit de omringende samenleving) te herkennen en te corrigeren. "Objektiviteit" wordt hier gedefiniëerd als "décentration" van het subjekt ten aanzien van zichzelf en zijn eigen samenleving. Met andere woorden: de schrijver moet zich minder blind staren op wat hij van huis uit heeft meegekregen, hij moet afstand nemen. Hoe sterk de sociale invloeden zijn, die een hele kultuur of een heel kontinent doortrekken, blijkt wel uit het feit, dat bepaalde waarde-oordelen in *alle* geraadpleegde schoolboeken voorkwamen. Ook de Sovjet-Unie bleek wat dat betreft, ondanks andere koloniale ervaringen en een eigen ideologie, bij "Europa" te horen. Ook niet zo verwonderlijk, gezien de westerse afkomst van het marxisme, herkenbaar bijv. in zijn verlangen de natuur te beheersen en zijn vertrouwen op een industriële beschaving (Lemaire, 198-99).

Het *ethnocentrisme* wordt gedefiniëerd als "de houding van een groep die erin bestaat zich een centrale plaats toe te kennen in vergelijking met andere groepen, eigen prestaties en eigenaardigheden positief te waarderen en die leidt tot een projekterend gedrag ten aanzien van

"out-groups", die geïnterpreteerd worden door (de zeef van) de denkwijzen van de in-group" (p. 49).

Een voorname *funktie* van dit ethnocentrisme (EC), is het legitimeren van het voortbestaan van de eigen samenleving ook in haar relaties met anderen, zoals nationalisme of klassegevoel (andere vormen van socio-centrisme) dat op een ander niveau doen. Rassisme, dat gemakkelijk verward wordt met EC, richt zich op fysieke kenmerken en zou historisch gezien jonger zijn dan het EC (p. 55).

Dankzij anthropologie, kennissociologie en sociale psychologie komt het kennend subjekt er achter, hoe hij bepaalde inzichten of beeldvorming verwerft en waarom hij daaraan vasthoudt. Bij alle vormen van socio-centrisme onderscheiden we een neiging tot het positief waarderen van de eigen groep (identifikatie met de in-group) en beoordeling van de out-group volgens normen en criteria van de in-group. Volgens sommige anthropologen is het EC een "rationalisatie van vijandigheid tegenover een out-group, niet zelden een projectie van eigen schuld en verlangens".

Het spreekt vanzelf, dat EC in de meeste kulturen voorkomt: gezien de hoge waarde echter die het Westen zelf toekent aan rationaliteit en objectiviteit (de erfenis van Hellas voor zich opeisend!), lijkt het toch zinvol eerst de Europese geschiedenisboeken open te leggen.

Al vroeg, bij het *onderzoek* van andere kulturen, laat het EC zich op diverse manieren gelden. In de eerste plaats waar het gaat om de *keuze* van studie-objekt, van concepten en feiten. De "affektiviteit" die het leerproces in gang moet zetten, kan gehinderd worden door de vreemdheid van het objekt. De meningen en waarden van de samenleving waarin de onderzoeker werkt, spelen daarbij een grote rol. Onbekende of voor de eigen groep onbehaaglijke zaken (door eigen voorouders gepleegde genocide, in Mexico of Indonesië), kan sociaal zo slecht liggen, dat men het onderzoek maar laat schieten.

Concepten, zal een schrijver in het algemeen slechts (kunnen) ontlenuen aan zijn eigen kulturen. Pogingen als van Jahn¹³, om Afrikaanse termen die hij overtaalbaar achtte (muntu, kintu) ook onvertaald te laten en uitvoerig te omschrijven, zijn zeldzaam en geven ook geen absolute voldoening. Zo blijft het probleem bestaan, dat op het eerste gezicht universele termen minder universeel blijken dan gedacht. P&P geven het voorbeeld "wees", een term die in Europa een heel andere gevoelswaarde heeft dan in een Afrikaans dorp, waar een kind meer bij de hele gemeenschap dan bij een "gezin" hoort. Onze cognitieve definities verraden meestal niet de achterliggende (individuele en sociale) waarden (Piaget). Wat al geldt van enkelvoudige concepten ("wees"), gaat zeker op voor hypothesen en theorieën, als "modernisering", "(onder-)ontwikkeling" e.d., die geheel steunen op begrippen en ervaringen van het Westen.

Dat ook *feiten* geselecteerd worden, is niet nieuw voor de historicus; hij is dus gewaarschuwd tegen gemakkelijke weglatingen of accenten. Toch sta je te kijken, als blijkt dat een (Zwitserse) wereldgeschiedenis het hoofdstuk "Afrika tegen het einde van de Middeleeuwen" oningevuld laat, omdat de Europeanen *in die tijd* niets van Afrika wisten – en men laat dat zo in 1971 . . . (pp. 89-90). Of men laat de geschiedenis van een werelddeel beginnen met het moment, dat een Europeaan er voet aan land zette (1652!).

Behalve in de selectie van onze thema's, concepten en feiten, zijn wij ook kultureel bepaald in onze manier van *zien*. Wij zien i.h.a. in overeenstemming met wat wij verwachten te zien. Daarvan zijn vele voorbeelden te geven uit de praktijk van anthropologen, die door hun "participerende observatie" een andere kulturen van binnenuit probeerden te benaderen.

Kortom, het hele cognitieve proces waardoor men kennis probeert op te bouwen (of dat nu de wetenschappelijke onderzoeker of de leerling op school betreft), wordt gericht door onze totale subjectiviteit, in ieder van zijn fasen.

Deze subjectieve gerichtheid bergt, volgens P&P, *acht* mogelijkheden van benadering van vreemde kulturen in zich, waarbij diverse graden van waardering ("valorisation") ten aanzien van de eigen en van de "out-group" kunnen worden onderscheiden. Dit uiteraard onder het voorbehoud, dat zo'n onderscheid maar theoretisch is en de grenzen in de praktijk minder duidelijk uitkomen. De verschillende benaderingen worden weergegeven in schema I, (z.o.z.) waarbij steeds wordt omschreven tot welke selectie (concepten, feiten) iedere benadering aanleiding geeft (vgl. P&P, 98-99). Van de eerste tot de achtste benaderingswijze, maken we een soort slingerbeweging mee, van sterk ethnocentrisch-antagonistische benaderingen, via relativerende houdingen (6 en 7) tot een doorslaan naar "daarginds was/is alles veel beter". Als voorlopige konklusie mogen we wel stellen, dat de auteurs van het Zwitserse onderzoek zich het meest thuis zullen voelen bij de onder 6 (afweging) en 7 (relativisme) aangeduide houdingen.

b. de schoolboeken

Uit het bijna 250 pp. tellende tweede deel van "Ethnocentrisme et Histoire", hieronder een enkel voorbeeld. De auteurs werken bij ieder thema rijkelijk met citaten (356 in totaal).

Het onderzoeksteam lichtte de geselecteerde boeken door, uitgaande van de hiervoor geschetste theoretische plaatsbepaling. De gehoopte contrastwerking (Afrikaanse naast Europese boeken) bleek gering effect te sorteren: de Afrikaanse auteurs verschilden weinig van de Europese collega's; het kulturele klimaat waarin zij hun opleiding hadden gekregen, bleef hen kennelijk beïnvloeden. Zij toonden zich iets gevoeliger op het punt van "ras" (de betrekkelijkheid van definities op dat terrein), maar de "Bosjesmannen" worden op de-

Ethnocentrisme – schema I

Stappen in het kognitieve proces in hun subjektieve samenhang. Prototypen.

<i>Prototypen van stappen</i>	<i>Specifiek studieobject</i>	<i>Concepten</i>	<i>Hypothesen</i>	<i>Feiten</i>
1. Zelfverdediging (auto-défense)	Koloniale gesch. Europa	grootheid, kracht, kult. uitstraling, pacificatie.	Succes door Eur. waarden; falen door Afr. ondeugden.	veroveringen, ontdekkingen; Eur. helden en voorlopers.
2. Legitimering	Koloniale gesch. Afrika	inferioriteit, barbarie, tribalisme, achterstand.	Overheersing Afrika is historisch en/of biologisch noodzakelijk.	accent op "vreemde" gewoonten en zeden; "exotisme"; politieke instabiliteit; menselijkheid, enz.
3. Bekeringsijver ("Proselytisme")	Bekeringswerk in de tradit. samenleving.	Verlosser, vooruitgang, Licht; t.o.: heidendom, fetichisme, Duisternis.	Nieuwe godsdienst = Vrede en Verlichting; corrigeert barbarie en onwetendheid.	Achterlijke, vaak afstotende leefwijzen; opheffing door nieuwe godsdienst.
4. Doelmatigheid ("Opérationnalité")	Mogelijkheid tot industrialisering van Afrika.	productiviteit, modernisering, effectiviteit, functioneren.	Groei onvermijdelijk: de gemoderniseerde kern zal uitstralen naar achterland.	Groei en rendement; de inheemse structuur als obstakel.
5. Klassenstrijd ("Antagonisme de classe")	Uitbuiting van Afrika	Elite, klassen, imperialisme, structuren.	Soc.-ekon. verschillen zijn beslissend; armoede is veroorzaakt door uitbuiting.	Overheersingsmechanismen; vormen van afhankelijkheid; misère van de massa.
6. Afweging ("Pondération")	Sociale verandering in de trad. samenleving.	akkulturatie/dekulturatie; ethnocide en modernisering; industr. en exodus van het platteland.	Kontakt tussen verschillende culturen kan pos. en neg. zijn.	Afweging v.h. totaal aan invloeden van de technologie op de tradit. samenleving.
7. Radikaal relativisme	wereldbeschouwing v.d. trad. samenleving.	concepten ontleend aan bestudeerde cultuur zelf.	Diversiteit en authenticiteit van de gehanteerde concepten.	Accent op die gedragingen, die de originele opvattingen van een samenleving t.a.v. fundamentele levensproblemen uitdrukken.
8. Overdreven zorg om de ander ("Xénodéfense")	prekoloniale gesch. Afrika	gemeenschap, familiebanden, kleine gemeensch.	Grootheid van prekoloniaal Afrika.	Afrikaanse koninkrijken; gemeenschapsleven; artistieke bloei

zelfde paternalistische manier beschreven (p. 255) en de "voordelen van het kapitalisme" even kritiekloos voorgesteld als in de Europese boeken.

In het nu volgende overzicht, volstaan wij voor de meeste thema's met een zeer korte aanduiding; op enkele gaan wij wat verder in.

Hoofdstuk IV ("L'ambiguïté de la notion de civilisation") laat zien, dat slechts twee (Franse) schrijvers zich moeite geven het begrip "beschaving" te definiëren. In het algemeen is de eigen beschaving, i.c. de Europese, duidelijk model voor de andere, die "nog op weg" zijn naar het stadium dat het Westen eerder en vaak alleen

bereikte. Zo zijn een ontwikkelde landbouw, gebruik van het schrift en urbanisatie beurtelings criteria om de mate van ontwikkeling en culturen af te meten. Slechts de Frans-Afrikaanse methode neemt duidelijk stelling tegen de gedachte, als zouden culturen in een bepaalde hiërarchie, onder leiding van het Westen, geordend kunnen worden; hier komt expliciet een relativerende, pluralistische benadering aan de orde. Daarin gaat het om culturen *en* niet meer om *de* Beschaving.

In de andere boeken wordt niet goed duidelijk of er nu één of meerdere beschavingen bestaan. Bij een monopolistische benadering valt het volle licht op de klassie-

ke Oudheid, bakermat van Europa. Soms ook worden andere beschavingen (Mesopotamië, China) erkend, met hun eigen waarden, al is er een neiging deze te beoordelen op hun bijdrage of verhouding tot *de* Beschaving: die trekken van anderen zijn beschaafd, die overeenstemmen met de eigen cultuur.¹⁴

Zelfs gebiedsuitbreiding wordt betrokken in de waardering van kulturen: expansie van Rome (c.q. Frankrijk, Engeland) wordt positief beoordeeld als "uitbreiding van de Beschaving"; maar het opdringen van de Arabieren leidt tot een ongunstige beoordeling van de islamitische beschaving ("fanatisme", "oorlogszuchtig"), omdat nu het grondgebied van de Beschaving dreigt af te nemen. De Beschaving heeft recht op expansie, de Ander toont, in zijn veroveringen, zijn barbaarsheid.

Het "évolutionnisme social" (hfdst. V) ziet alle beschavingen, min of meer fataal, bepaalde fasen doorlopen om tenslotte, zo mogelijk het kultureel niveau van het Westen te bereiken. Deze opvatting is *impliciet* vrijwel in alle boeken aanwezig. In de anthropologie is het evolutionisme (Tylor) al spoedig verlaten¹⁵, maar in de geschiedenisboeken van 1970 verraadt deze visie zich door woorden als "achterstand", "nog geen . . . industrie, monotheïsme, enz.)." De vooruitgangskriteria zijn alle ontleend aan de eigen, westerse cultuur en dat geldt evengoed van de in de Sovjet-Unie gebruikte methoden. Nergens wordt een criterium als "afwezigheid van oorlog" als norm van beschaving gebruikt.

P&P vechten de vanzelfsprekendheid van onze periodisering aan, alsook de gebruikelijke gelijkstelling van "schriftgebruik = beschaving" (hfdst. VI). Zo blijkt dat de Maya-kultuur omstreeks 1950 van prehistorisch tot historisch werd bevorderd, omdat geleerden er toen pas in slaagden het oude Maya-schrift te ontcijferen! In dit verband wijzen P&P op de waarde van ongeschreven bronnen, op het Neolithicum als nuttiger historische term dan "prehistorie" en op de vele (te snelle) verbindingen tussen "schriftloos" enerzijds en "woest", "vechtlustig" anderzijds. Verbazing daarentegen als volken die het schrift en de wiskunde kenden, toch magie (= primitief) blijken te bedrijven.

"Kontakt met het Westen als basis voor de historiciteit van andere kulturen" is de titel van hoofdstuk VII. Alle onderzochte boeken pretendeerden "wereldgeschiedenis" te geven: "Von den Anfängen der Menschheit – bis zur Gegenwart", "Portrait of World History". In feite komt de niet-Europese wereld echter slechts ter sprake als een uitbreiding van de Europese geschiedenis. Niet-westerse geschiedenis wordt ingevuld als "Geschiedenis van de Overzeese expansie", waarin Indianen, Indiërs of Ovambo's figureren, niet vanwege hun eigen kulturele of staatsrechtelijke prestaties, maar als dekor voor Europese ontdekkers en veroveraars. Niet de Azteken verdienen aandacht, maar "Cortez veroverd Mexico". Als criterium voor het op laten komen van vreemde kulturen/volken geldt het belang dat zij hebben voor Europa. De geschiedenis van de Derde wereld wordt zo in mootjes gehakt en we krijgen mo-

mentopnamen te zien, die vanuit die andere cultuur bezien bitter oninteressant kunnen zijn. Het gaat om geschiedenis van het Westen, zij het in andere werelddelen.

Nu kan men het heel begrijpelijk vinden, dat ook geschied-schrijvers (in eerste instantie trouwens de ontdekker zelf of zijn scheepsarts) aanknopen bij en uitgaan van het eigene: hoe zullen zij anders hun lezers, die zich moeten kunnen identificeren, boeien? Maar, ook al accepteert men dit uitgangspunt, dan nog dient men zich wel te realiseren, dat in de ontmoeting van twee kulturen het Europese aandeel – als regel – geflatteerd en dat van de ander onderbelicht wordt gepresenteerd. Zo lijkt het voor "primitieve" beschavingen vrij normaal en onvermijdelijk om onder te gaan of zich vergaand aan te passen, terwijl handhaving van de westerse beschaving vrij vanzelfsprekend is.

De geschiedenis van vóór de komst van de Europeaan wordt verwaarloosd; de leeuwenjacht van Stanley wordt beschreven, maar het optreden van vorst Makoko of Lobengula weggelaten. De door Europa beroerde kulturen "ontwaken", gebieden worden "opengelegd" of "stagneren" als de schepen voorbijvaren.

Hunnen en Turken spelen in het algemeen de rol van fanatieke agressoren – hun beschaving blijft onbesproken. Indianen verhinderen het vreedzame bestaan van Europese immigranten en schenden verdragen. Eén (Frans) boek volstaat voor wat de Indiaanse beschaving betreft, met te verwijzen naar wat de kinderen wel weten uit westerns . . . (p. 171). Een enkele auteur verontschuldigt zijn stilzwijgen: de stof zou te gekompliceerd worden en de Europeanen kwamen niet verder dan de kust.

In het algemeen zijn de schoolboekschrijvers zich er weinig van bewust, dat zij uitgaan van *een* waardesysteem, dat zij nogal absoluut waarderen. Het Europese *ideaal* wordt bovendien vaak vergeleken met een (ongunstige) *praktijk* bij anderen (bijv. democratie tegenover despotisme). De nadruk valt op de verschillen tussen de Europese norm en niet-europese gewoonten en instellingen ("exotisme") (hfdst. VIII).

De verbreiding van Europese waarden (bijv. door de kolonisatie) wordt meestal positief beoordeeld, waarmee westers optreden wordt *gelegitimeerd* (IX). Dit laatste werd tijdens en na de dekolonisatie zelfs belangrijker dan vroeger! Vaak dient een deel-aspect (missie, technische vooruitgang) om een heel verschijnsel (kolonisatie) te rechtvaardigen. De Europeaan zag zijn interventie vaak als een "plicht".

Een heel moeilijk punt is het, vaak onbewuste, gebruik van Europese concepten om andere kulturen te beschrijven en verklaren (bijv. door "klassestrijd"). Hoe moet men anders iets aan leerlingen uitleggen? (X).

Een *stereotype* (hfdst. XI – een centraal gegeven in het verband van EC!) wordt hier gedefinieerd als "het geheel van trekken waarvan men meent dat zij een groep karakteriseren of typeren in fysiek en geestelijk opzicht en in zijn gedrag". Stereotypen verenigen de werkelijk-

heid en tegelijk generaliseren zij uitspraken daarover. Eén trek (bijv. godsdienstijver) wordt gekozen om een beschaving (Islam) te kenmerken en vervolgens beantwoorden alle leden van de groep aan het gegeven kenmerk. Omdat onderwijs altijd vereenvoudiging vraagt, staat simplificatie en daarmee stereotypering steeds om de hoek. Men mag de complexiteit van handelingen en situaties echter niet teveel geweld aandoen. Opvallend was, dat de onderzochte boeken ten opzichte van Afrika weinig stereotypen gebruikten.

In hoofdstuk XII, "Terminologie valorisante", wordt de semantiek te hulp geroepen om (nog eens) de geladenheid van termen aan de orde te stellen. "Pacifikatie" door Europeanen tegenover "revoltes" van de anderen. De auteurs raden aan, bepaalde termen eens van partij te laten wisselen: als dan "gelovige mohamedanen" tegen "fanatieke christenen" strijden en de termen ons vreemd in de oren klinken, schuilt er een ethnocentrisme-addertje onder het gras.

Een sprekend voorbeeld van "autocentrische selectie van data en feiten" (XIII) is het toepassen van de Europese chronologie op een andere beschaving, waardoor vreemde, verwrongen schema's ontstaan. Ook blijkt in hoofdstukken waarin de Latijns-Amerikaanse bevrijdingsoorlogen behandeld worden, negentiende van de plaatsruimte aan het optreden van de Verenigde Staten besteed te worden.

De beschikbare ruimte (XIV) wordt in het algemeen verdeeld in een verhouding Westen : rest = 10 : 1. Hel- las krijgt dertig keer meer plaats dan China; het Zwitserse boek besteedt 1½ pag. aan Afrika . . . Andere werelddelen moeten het vaak met de kleine lettertjes doen en het dagelijks leven krijgt weinig aandacht. Ongunstige daden door de eigen groep bedreven, vallen weg. Daarbij blijft niettemin de illusie bestaan, als zou het behandelde onderdeel een representatief geheel vormen . . . De keuze van feiten uit de geschiedenis van een andere beschaving (XV) is vaak uiterst willekeurig: bladzijden lang over de ontdekker, niets over het land zelf. Daarnaast de onvermijdelijke detailfouten of gebrekkige interpretaties. De schoolboekschrijver is nu eenmaal maar op een enkel gebied vakman (XVI). Verkeerde illustraties vormen een gevaar op zich. Zij ondergraven de in de tekst bedoelde objectiviteit en het effect van de afbeeldingen (weinig onderzocht!) moet des te groter zijn, omdat de leerling niet op grond van eigen ervaringen tot een correctie kan komen (XVII). Gelukkig bleek het laatste punt van onderzoek, de "toespelingen op ras, bloed en kleur" (XVIII) weinig op te leveren: de boeken besteden vrijwel geen aandacht meer aan fysieke kenmerken ter verklaring van culturele verschillen.

5. Enkele conclusies en vragen.

Als we de resultaten van het onderzoek van Preiswerk en Perrot en hun équipe overzien, moet de vraag wel

opkomen, wat dat allemaal nu betekent voor ons onderwijs. Ook al staan wij achter hun kritische aanpak en zien wij de gevaren van een al te ethnocentrische aanpak – hoe kan de gemiddelde leraar ook nog eens aan deze eis voldoen? Er staan maar weinig anthropologen voor de klas en een goeie les over Bismarck is al moeilijk genoeg. Nog meer poespas pompen in hoofden die misschien wel minder in plaats van meer willen leren?

P&P ontlopen die vraag niet. In hun konklusie kaatsen zij in eerste instantie de bal terug naar de schrijvers van de schoolboeken, die hun overzichten immers met nadruk aanboden als *wereld*geschiedenis.

De onderzoekers denken niet, dat het mogelijk zal zijn één model wereldgeschiedenis te ontwerpen, dat iedereen zal voldoen; maar wel, dat het mogelijk zal zijn aan dat model te sleutelen om het beter te maken dan het nu is. Wie het ethnocentrisme uit het onderwijs wil weren (en dat lijkt niet het moeilijkste punt in de discussie) zou op de volgende punten moeten letten.

1. Het beeld van de geschiedenis van onze wereld kan gezuiverd worden en evenwichtiger gemaakt door *intersubjektieve* studie en discussie. De Europeaan (leerling en leraar) mag op zijn minst inzien, dat zijn visie en manier van leven er één is temidden van andere, hoezeer hij misschien ook aan de eigen leefwijze zal willen vasthouden. Methodisch belangrijk daarbij is, dat woordvoerders van andere culturen zelf aan het woord komen, om te vertellen hoe zij zichzelf en de wereld (inklusief Europa) zien.¹⁶ Het is daarbij niet zo erg als standpunten over het verloop van "de" geschiedenis met elkaar botsen; met elkaar strijdige interpretaties kunnen – ook op school – vruchtbaarder zijn dan de suggestie, dat er maar één beeld mogelijk is.
2. P&P doen de suggestie een beperkte maar representatieve keuze te doen uit de culturele verscheidenheid die de wereldgeschiedenis laat zien (p. 352). De leerling kan daardoor gaan inzien, hoe de menselijke geest, in uiteenlopende situaties, allerlei originele bestaanswijzen heeft gerealiseerd.
3. Daarnaast kan men erop wijzen, hoe andere culturen ook aan de groei van het Westen bijdroegen – een niet onbelangrijke vorm van "zich rekenschap geven".
4. Gezien de grote bijdrage van ethnologie/anthropologie op het gebied van vreemde culturen, ook wat hun geschiedenis betreft, en door de aard van de belangstelling voor deze vakken, zal er bij behandeling van andere culturen in het algemeen meer een accent komen te liggen op produktiemiddelen en dagelijks leven dan op helden en veroveringen. Een invulling die in modern Europees onderwijs niet teveel verzet zal oproepen. De "événements" zullen, hoop ik, nooit helemaal verdwijnen, maar domineren toch minder dan vroeger.

Het gaat er bij een nieuwe oriëntering vooral niet om, de geschiedenis van het Westen te verwaarlozen. Daar-

voor heeft het, mondiaal, een te belangrijke rol gespeeld, ook al zal die rol vanuit een nieuw gezichtspunt soms negatief beoordeeld worden. De studie van andere culturen kan juist dienen, via een omweg, tot verdieping van inzicht in onze eigen samenleving, die ook het resultaat is van positieve en negatieve antwoorden op fundamentele vragen.

Zolang wij geen werkelijke wereldgeschiedenis (kunnen) onderwijzen, zullen we althans de ergste weglatingen ten aanzien van de Derde wereld moeten corrigeren; erop wijzen, dat onze kijk op de wereld niet door iedereen wordt gedeeld; de informatie aanvullen door informatie uit andere culturen zelf afkomstig.

Voorbij de aktualiteit

Wie de aanbevelingen en conclusies van P&P ook maar ten dele onderschrijft zal begrijpen, waarom ik moeite heb met een aandacht voor de Derde wereld op school, die uitsluitend uitgaat van de aktualiteit. Ik denk, dat zo'n benadering toch weer sterk werkt met westerse uitgangspunten en met in Europa ingeburgerde begrippen. Het eigene van andere culturen hoeft daarbij niet aan de orde te komen of staat als anekdote (exotisme) in de kantlijn. De Cubaanse crisis speelt zich af in Latijns-Amerika, maar kan helemaal worden beschreven in termen van de Koude oorlog en diplomatie, zoals we die gewend zijn. Voorzitter Mao kan afgeschilderd worden als theoreticus van het Socialisme en leider van een grote mogendheid, zonder dat Chinese achtergronden en denkwijzen meer dan een dekorfunctie vervullen. Tot nadenken over onze eigen cultuur, over de relatie tussen onze westerse denkbeelden en die van anderen, hoeft zo'n aktualiteitsbehandeling niet te leiden.

Nu zijn we er tot hier toe steeds vanuit gegaan, dat relativeren van de eigen cultuur op zich een goede zaak is, de geschiedenisleraar waardig. Toch is niet iedereen daarvan in dezelfde mate overtuigd, ook al is het cultuurrelativisme de vrucht van een zo duidelijk in het Westen geboren wetenschap als de antropologie; ook al noemen wij, met Huizinga, leren relativeren de meest waardevolle bijdrage die ons vak aan de maatschappij kan leveren.

Het relativeren door reizen in de tijd zijn we gewend, maar dan binnen de eigen cultuur. Brengen wij leerlingen, op weg zich waarden eigen te maken, niet in verwarring door een te sterk relativisme ten aanzien van onze eigen cultuur?

Nu moet men het cultuurrelativisme ook weer niet overschatten. Wetenschappelijk is het, in zijn uitgesproken vorm, al weer lang op zijn retour. De meest uitgesproken relativist kreeg immers te maken met andere beschavingen, die zich zeer ethnocentristisch opstelden – moest hij dan in anderen waarderen, wat hij in de eigen cultuur besteed?

De waarde van de bestudering van andere culturen lijkt

mij te zijn, dat men zich beter gaat realiseren van welke waarden men zelf eigenlijk uitgaat en wil uitgaan. Ik ben, theologisch, best in staat het rituele koppensnellen van de Dajaks te begrijpen in het kulturele kader van die beschaving, wat nog niet gelijk staat met het waarderen van genoemde traditie. Het criterium "economische groei" kan, verabsoluteerd, een beschaving verzieken; maar toch kan men groei waarderen als men let op samenlevingen die voortdurend door honger bedreigd worden. Een interessante poging om relativisering van de eigen cultuur te combineren met het ontwerpen van een soort standaard, waaraan "voortgang" gemeten zou kunnen worden, doet Ton Lemaire in zijn recente boek "Over de waarde van culturen": "productiviteit" (centraal in het Westen) speelt daarin een rol, maar dient in evenwicht gehouden te worden door andere criteria als "ekologische aanpassing", "interne integratie", enz. De ideale cultuur, het model, vertoont evenwicht tussen diverse variabelen.

Tenslotte

Wie tot de slotsom komt, na eventuele aarzeling, dat het de moeite waard is andere culturen te bestuderen, in hun eigen waarde en in relatie tot de onze en daarvan ook iets aan leerlingen te tonen, zal voor één of enkele van die culturen een aparte plaats, een beetje tijd moeten reserveren. Als die plaats er is (en waarom zou die er niet zijn, nu we steeds meer van doelen en minder van traditioneel vastgestelde stof uitgaan?), hoe moet dat dan? In een volgend artikel willen we proberen in te gaan op de vraag, hoe in *Nederland* gedacht wordt over en gewerkt aan de behandeling van vreemde culturen in de geschiedenisles.

Noten

1. Vgl. nog de discussie over herziening van schoolboeken in Boekarest, nov. 1977; Kleio, jan. 1978, 170 e.v.
2. in zijn afscheidscollage "D vitaliteit van de westerse beschaving", 1958.
3. Zie de respons van leraren en leerlingen op "Van Shaka tot Sharpeville", Kleio, okt. 1976, 1018-1020.
4. Het blijft moeilijk een niet-diskriminerende term te vinden: "buiteneuropees" en "3e wereld" klinken beide exclusief, maar een neutrale term ken ik niet. Beide aanduidingen worden hier door elkaar gebruikt.
5. Vgl. P. Dijkstra, e.a., Wat doen wij met de actualiteit in de les? A'dam-Antw.-Parijs, z.j.
6. Verz. W., VII, 154, Haarlem 1950. Hetzelfde effect wordt hier trouwens toegeschreven aan de natuurwetenschap!
7. Vgl. M.A. Wes, Kleine cultuurhistorische verkenning, in: Kleio, okt. 77.
8. Fr. Fanon, Les damnés de la terre, Parijs 1968, 144.
9. geanalyseerd door G. Leclerc, Anthropologie et Colonialisme, Parijs 1972.
10. Ton Lemaire, Over de waarde van culturen, Baarn 1976, p. 75.
11. Dat ook daarbij het koloniale verleden van invloed blijft, blijkt in *Nederland* uit de sterk op Azië gerichte belangstelling; de wetenschappelijke belangstelling voor Afrika is ver achtergebleven.
12. Roy Preiswerk et Dominique Perrot, Ethnocentrisme et Histoire. L'Afrique, L'Amérique indienne et l'Asie dans les ma-

nuels occidentaux, éditions anthropos, Parijs 1975, 391 pp. Preiswerk is o.a. hoogleraar aan het Instituut voor Ontwikkelingsstudies in Genève, waar Dom. Perrot als assistente werkt. Preiswerk publiceerde over het Caraïbisch gebied, Perrot o.a. over Zuid-Afrika.

Wij duiden de auteurs samen verder aan als P&P.

13. J. Jahn, Muntu. L'homme africain et la culture néo-africaine, Parijs 1961.
14. Ter vergelijking een interessante definitie in een Zuid-Afrikaans schoolboek, nl. J.J.J. Grobbelaar e.a., Avonture in die Geskiedenis, standerd 3, Kaapstad 1967, p. 101: „Hoe leef 'n

beskaafde mens dan? Hy kan lees en skrywe, hy trek ordentlik aan (= kleedt zich goed), hy glo in 'n God, daar is 'n regering wat sy lewe en besittings beskerm, ensovoort”.

15. Lemaire, a.w., 81 e.v.
16. Op letterkundig gebied heeft de NOVIB daarin voorzien met de interessante serie "De derde spreker", uitgegeven bij Werlvdenster in Baarn. De meeste van deze romans uit de Derde wereld geven de lezer gelegenheid een probleem van binnenuit mee te beleven.
17. Lemaire, a.w. dl. III, Inventarisatie van maatstaven ter waardering van kulturen.

**ARCHIEF-
TENTOONSTELLING
AMSTERDAM**

26 oktober 1979 t/m 6 januari 1980

Getoond wordt hoe het Gemeentearchief tot stand is gekomen, welke materiaal men er in de archieven en collecties kan aantreffen en hoe dat voor vele onderzoeken gebruikt kan worden. Met fraaie archiefstukken, boeken, tekeningen en kaarten 13e - 20e eeuw



Wilt u iets meer weten over de mogelijkheden die wij u te bieden hebben, bel dan eens op en vraag naar de edukatieve dienst.
Telefoon: (020)-25 58 22
Het adres van het museum is Kalverstraat 92, Amsterdam

Getinte teksten lezen

Een vaardigheidstraining voor toekomstige geschiedenisleraren.

De geesten vaardig

Sinds Bloom in de jaren zestig met zijn "Taxonomieën" de onderwijswereld uit zijn "Bildungs" dommel wakerschudde, zijn ook in het geschiedenisonderwijs de geesten vaardig geworden.¹ Auteurs op het terrein van de geschiedenisdidactiek in binnen- en buitenland maakten de leraar duidelijk dat het bij geschiedenisonderwijs niet alleen om algemene ontwikkeling en kennis, maar ook om vaardigheden ging.² Veel is er sindsdien in Kleio's onderwijstuin gesproken over doelstellingen en menig vaardigheidsbloempje heeft zijn kop ogestoken. De vooruitstrevende geschiedenisleraar heeft geheel of gedeeltelijk, het geschiedenisboek verlaten en gaat onder de leus "geschiedenis is een ambacht" historische plaatjes analyseren, dia's vertonen of met bronnen werken. Excursie en museumbezoek zijn in zwang gekomen, al of niet georganiseerd en voor de leerling variërend van wat kijken en rondhangen in een voor haar/hem totaal vreemd gebouw, tot gericht speuren aan de hand van de meest inventieve verkenningsoopdrachten. Enthousiast begint men menigmaal met deze al of niet speelse oefeningen zonder zich een aantal kritische vragen te stellen, zoals

1. moet er geen onderscheid gemaakt worden in vaardigheden, die voor leerlingen zinvol zijn en vaardigheden, die alleen zin hebben als men onderwijs geeft aan historici in spe, of althans aan leerlingen die geschiedenis in hun keuzepakket hebben.³
2. welke opklimming in moeilijkheidsgraad dient er voor deze activiteiten aangebracht te worden. M.a.w. hoe zit de sequentiëring in elkaar?⁴
3. tot welke didaktische richting behoort dit accentueren van vaardigheidstrainingen en komt deze didaktische theorie wel overeen met de in de school toegepaste onderwijsfilosofie?⁵

Hoewel de gretigheid waarmee men aan deze historische vaardigheidstrainingen begon, begrijpelijk is — men wilde terecht af van het vak geschiedenis als leer vak — toch is een kritische bezinning ondertussen wel noodzakelijk.

Met name een lerarenopleiding kan zich aan een dergelijke reflectie niet onttrekken. De sectie geschiedenis van de nieuwe lerarenopleiding te Nijmegen is, na studie van Rohlfess, Dalhuisen en anderen⁶ tot de volgende indeling en sequentiëring in vaardigheden gekomen.

- 1e. lees- en onderzoeksvaardigheden, die ieder die ge-

schiedenis studeert zich eigen moet maken en die bij Rohlfess terug te vinden zijn in het hoofdstuk "operationele leerdoelen".⁷

- 2e. leerstofkeuze-vaardigheden, die iedere (toekomstige) leraar moet ontwikkelen om zijn leerlingen een zo gezond en smakelijk mogelijk onderwijsmenu voor te schotelen.
- 3e. methodische vaardigheden, die een heel scala van uiteenlopende technieken omvat zoals rollen- en simulatiespelen, dia-klankbeelden, videoprodukties, het leren werken met groepen, het leiden van discussies of klasgesprekken etc.

Deze laatste twee categorieën zijn specifiek voor een lerarenopleiding en krijgen bijzondere aandacht in het derde en vierde jaar van de opleiding, omdat dan het schoolpraktikum plaats vindt.⁸ De lees- en onderzoeksvaardigheden worden voornamelijk in de eerste twee jaren van de opleiding geoefend.

Omdat in dit artikel een vaardigheidstraining uit de eerste categorie centraal staat verwijs ik de lezer wat betreft de training in leerstofkeuze en -ordering naar het gelijknamige hoofdstuk uit geschiedenis op school, geschreven door Toebes.⁹ Aan het einde van dit artikel kom ik nog even op deze leerstofkeuze-problematiek terug daar ze essentieel is voor de hier te bespreken lees-vaardigheidstraining.

Als we Rohlfess' verfijnde indeling in operationele leerdoelen wat vergroven kunnen we drie belangrijke lees- en onderzoeksvaardigheden onderscheiden:

- 1e. analytisch lezen
- 2e. synthetisch lezen
- 3e. evaluerend lezen¹⁰

Bij *analytisch* lezen gaat het om het ontrafelen van het betoog van de schrijver. Hierbij komen vragen aan de orde als: Wat is de probleemstelling? Hoe zit de argumentatie in elkaar? Wat zijn de conclusies?

Synthetisch lezen vraagt naar het grotere kader waarin het betoog van de schrijver geplaatst kan worden. Men kan daarbij vragen stellen in de zin van: In welke discussie past de problematiek die de schrijver aansnijdt? Is dit aanwijsbaar in de bronnen? Tot welke wetenschapsrichting behoort de auteur?

Iedere historicus die in zijn onderwijs met teksten werkt, leert zijn discipelen, dat een objectief geschiedverhaal niet bestaat. Hij adviseert hen de tekst nooit "at face value" te nemen, maar de vooringenomenheid van de schrijver te achterhalen. Dit *evaluerend* lezen kent vragen als: Welke politieke opties hanteert de schrij-

ver? Hoe zijn deze te verbinden met zijn wetenschapstheoretische uitgangspunten en met zijn stellingname in de discussie?

Omdat deze laatste wijze van lezen de twee andere vooronderstelt dient ze in de programmering ook in een later stadium aan de orde te komen. Oefening in evaluerend lezen krijgen de geschiedenisstudenten aan de Gelderse Leergangen dan ook pas in de eerste helft van het tweede jaar.

Om belangstellenden meer inzicht te geven in deze vaardigheidstraining, volgt hier een verslag van de tweedejaarskursus evaluerend lezen, getiteld "de strijd tussen progressiviteit en conservatisme". Hierbij dienen twee opmerkingen gemaakt te worden:

De hiernavolgende cursusbeschrijving betreft een training voor toekomstige geschiedenisleraren. Ik ben ervan overtuigd, dat een soortgelijke oefening ook voor de leerlingen in het voortgezet onderwijs van belang is, al denk ik niet dat de vormgeving ervan zonder meer overdraagbaar is. Voorts is er de vraag of dit soort leesvaardigheden eigenlijk geen neerlandistieke aangelegenheden zijn. Om duidelijk te maken dat het hier om een "typisch historische" leesvaardigheid gaat, wil ik aan het cursusverslag een verhaaltje doen voorafgaan omtrent "sprookjesachtige vooronderstellingen".¹¹

Tafeltje dek je, ezeltje strek je, knuppeltje uit de zak.

Wie heeft in zijn jeugd niet het verhaal van bovenstaande titel gehoord of gelezen? Het verhaal van de drie kleermakerszonen, die door hun vader de wijde wereld werden ingestuurd, waar ze maar moesten zien aan de kost te komen. De volijverige gebroeders Grimm ontdekten, dat de oudste zoon na jarenlang hard werken bij een meubelmaker als beloning een tafeltje ontving, dat bij de woorden "tafeltje dek je" vanzelf werd gevuld met de meest kostelijke spijzen. Helaas zo zegt het verhaal, liet de jongeman zich op sullige wijze deze wondertafel ontfutselen door een herbergier, in wiens logement hij op de thuisreis overnachtte.

De tweede zoon, een harde, maar ook niet al te snugger werker, kreeg van zijn baas bij zijn vertrek een ezel cadeau. Deze ezel had de bijzondere gave om uit bek en aars geld te spuien als men zijn staart rondraaide. Net als zijn broer pronkte ook de tweede zoon met zijn kostbare bezit. De waard die reeds de onrechtmatige bezitter van de "tafel-automatiek" was, werd nu bovendien eigenaar van de ezel met de gouden uitwerpselen. De derde, meest scherpzinnige zoon, kreeg van zijn patroon een zak die bij de zin "knuppeltje, knuppeltje uit je zak", iedere aanrander van de legale bezitsverhouding een flink pak ransel toediende. Hij slaagde erin aan de dievende logementhouder de tafel en de ezel te ontfutselen en hem zijn gerechte straf te doen ondergaan.

Zoals bijna ieder sprookje eindigt ook dit in een "happy end"; in dit geval is dat een groot feest, waarbij de won-

derlijke tafel en de verbazingwekkende duiten-ezel natuurlijk goed van pas kwamen.

Hoe argeloos hebben onze kinderooren naar dit verhaal geluisterd. Hoe weinig hebben we vermoed dat de romantisch-burgerlijke "Grimm-brothers" gepoogd hebben een historische realiteit in een waardevrij sprookje om te zetten. Nog te veel mensen in de westerse wereld geloven, dat de 19e-eeuwse literatuurgeleerden uit Duitsland niets anders deden dan oude volksagen opsporen. Gelukkig weten wij 20e-eeuwers beter, vooral dankzij die beroemde Russische literatuuronderzoeker van Chinese afkomst, professor Ping-pong Opdslovski. Deze grote marxistische cultuurfilosoof en literatuuronderzoeker, die door zijn chinese afkomst ook goed op de hoogte is van het maoïsme, legt onbarmhartig de versluisende werking van de ideologie der Duitse "Biedermeierburgerij" bloot. Opdslovski wijst er namelijk op, dat de gebroeders Grimm volledig de maatschappelijke implicaties uit het verhaal weggelaten hebben. De historische periodisering, die er achter schuil gaat, is omgezet in een zoetsappig a-historisch familiedrama:

Het "tafeltje dek je" verhaal is de geschiedenis van de vroeg-kapitalistische bezittende klasse, zo stelt kameeraad Ping-pong.

Horigheidsrechten en pre-industriële techniek zijn op vernuftige wijze in het "tafeltje dek je" verhaal verenigd. De welgevulde dis symboliseert het adellijke element, de snelheid waarmee deze tot stand komt is karakteristiek voor de slimheid en het vernuft van de opkomende burgerij.

Marx heeft in zijn "Das Kapital" erop gewezen dat in de 19e-eeuw het meest karakteristieke in de economie van het kapitalisme is, dat de arbeider méér waarde produceert dan hij aan loon kost. Hij heeft hiervoor de formule $G = G1$ bedacht. De overeenkomst met de goud poepende ezel ligt zo voor de hand dat we er nauwelijks op hoeven wijzen, dat het geproduceerde goud (G1) meer waard is dan het eenvoudige veevoer (G), dat de ezel voor de instandhouding van zijn leven nodig heeft. Het "ezeltje strek je" verhaal is dus niets naders dan een mystificatie van de kapitalistische fase van het historisch proces. De ezel is de arbeider, zijn uitwerpselen het kapitaal.

"Alle macht komt uit de loop van het geweer", zegt Mao in onze eigen 20e-eeuw. In de 19e-eeuw werden revoluties natuurlijk op dezelfde wijze gemaakt, maar de romantische gebroeders Grimm vonden dorsvleugels en knuppels kennelijk al ver genoeg gaan. In ieder geval is het duidelijk dat de laatste fase van ons sprookje de revolutie verzinnebeeldt. Zelfs is er sprake van een geslaagde revolutie en dat is dan ook zeer waarschijnlijk de reden waarom de gebroeders Grimm van dit sociodrama een simpel psychologiserend familiedrama gemaakt hebben.¹²

Evaluerend leren lezen.

Bovenstaand verhaal is natuurlijk onzin. Ik neem aan dat zowel russische als chinese cultuurfilosofen hun tijd wel beter zullen gebruiken dan met het uitkramen van dit soort marxistische "nonsens op stellen". Echter als illustratie van het "historische" – in ieder geval niet-neerlandistieke – karakter van het evaluerend lezen is het mijns inziens toch wel verhelderend. Hoe kan men nu, middels een gerichte training, toekomstige geschiedenisleraren, dit vooronderstellingen-onderzoek leren? Hoofdbestanddeel van de cursus zijn een vijftal artikelen of hoofdstukken uit werken over achtereenvolgens conservatisme,¹³ liberalisme,¹⁴ marxisme,¹⁵ anarchisme¹⁶ en fascisme.¹⁷

Deze artikelen zijn zo gekozen dat telkens van iedere stroming zowel de economische, de sociale, de politieke als de cultureel/mentale aspecten aan bod komen.

Hoewel een ideologie een samenhangend geheel is kunnen we toch wel "clusters" van zich herhalende en gelijksoortige problemen in ieder politiek denksysteem ontdekken. Op basis van deze gedachte is er in het cursusboek een blad met vragen opgenomen, waarmee iedere stroming verkend kan worden. De vragen zijn gerangschikt naar bovengenoemde deelaspecten van iedere ideologie.

Aan de hand van deze vragen wordt door de studenten in werkgroepjes gediscussieerd. Bijvoorbeeld over de vraag: wat zijn de overeenkomsten en verschillen in de conservatieve en liberale eigendomsopvattingen? (zie bijlage 1: Economische problemen 3b).

Met de voltallige groep worden de resultaten van deze groepsdiskussies doorgesproken. Uit deze plenaire besprekingen moet dan de hypothese voortkomen, dat de conservatief een meer "empatische", d.w.z. gevoelsmatige en de liberaal een meer utilistische, zakelijke bezitsopvatting hanteert.

Op deze wijze kan vrij snel, systematisch en gericht de inhoud van de vijf voornaamste politiek-maatschappelijke stromingen, die in de negentiende en twintigste eeuw ontstaan zijn, geïnventariseerd worden.

"Efficiency" in het onderwijs is van belang, zeker in een tijd waarin studieverkorting de leus van de dag is.

Om de lezer wat meer inzicht in de gang van zaken te geven, is in bijlage 1 het vragenschema weergegeven, zoals het in het cursusboek is opgenomen.

Behalve efficiënt is deze exploratie een noodzakelijke voorwaarde voor de eigenlijke vaardigheidstraining, namelijk het analyseren van bronnen. In het cursusboek zijn van iedere stroming een twee- of drietal bronteksten opgenomen, die door de studenten, beargumenteerd, geïdentificeerd moeten worden.

De bespreking van deze teksten geschiedt weer op dezelfde wijze als het doornemen van de basisartikelen. In kleine groepjes worden de teksten geanalyseerd en de resultaten van deze analyse worden aan de gehele groep voorgelegd en daarin gewogen. Worden één of

meerdere argumenten te licht bevonden, dan kunnen andere deelgroepen betere argumenten ter tafel brengen. Ook de docent speelt bij deze evaluatie van argumenten natuurlijk een belangrijke rol. In het verlengde van deze werkwijze ligt ook de toets. Een vijftal teksten van 16 à 20 regels lengte, moeten geïdentificeerd worden en van argumenten voorzien. In bijlage II is hiervan een voorbeeld ter verduidelijking gegeven.

Aangevuld met vier soortgelijke teksten kan de student tonen de vaardigheid te bezitten teksten te analyseren op hun politiek-maatschappelijke vooronderstellingen. Het spreekt vanzelf dat deze cursus wat al te skeletachtig van karakter zou blijven als de vaardigheidstraining niet aangevuld zou worden met het vlees en bloed van de concrete ontwikkelingen van de vijf genoemde -ismen. Daarom is in de cursus de opdracht opgenomen, dat de studenten middels boeken, artikelen en videobanden – m.n. een tiental banden van de duitse serie "Das neunzehnte Jahrhundert" – moeten laten zien, hoe zich de strijd tussen progressiviteit en conservatisme in de 19e-eeuw voltrokken heeft. Doordat de studenten via de vaardigheidstraining goed ingevoerd zijn in de ideeënwereld van de diverse stromingen, zijn ze ook beter in staat bij het doorwerken van een hand- of schoolboek het belangrijke van het onbelangrijke, oppervlakteverschijnselen van dieper liggende structuren te onderscheiden.

Reform-bill en Factory-act worden nu niet meer als twee opeenvolgende historische feiten begrepen, ook niet als louter tekenen van de voortschrijdende vooruitgang, maar als zet en tegenzet van resp. liberalen en conservatieven in hun strijd om de macht. Wat aan de oppervlakte slechts "mijlpalen" in een zee van historische data zijn, zijn nader bekeken harde gevechten om machtsposities.

Ik ben ervan overtuigd, dat de hier geschetste werkwijze – ik wees er reeds op – niet direct toepasbaar is in het voortgezet onderwijs. Het is echter een voorbeeld dat laat zien hoe vaardigheidstrainingen – als terecht alternatief voor het traditionele "Bildungs" onderwijs – in het geschiedenisonderwijs geconcretiseerd kunnen worden.

Hoewel we op de Gelderse Leergangen nog niet helemaal uit het experimentele stadium zijn, wordt ons langzamerhand wel één ding steeds meer duidelijk: het onderscheid tussen een universitaire geschiedenisstudie en een geschiedenisstudie aan de lerarenopleiding moet gezocht worden in het feit, dat de academisch opgeleide student – terecht of ten onrechte, de discussie daarover zal mijns inziens elders en door anderen gevoerd moeten worden – vooral onderzoeksvaardigheden ontwikkelt, terwijl een student aan de lerarenopleiding vakwetenschappelijk gezien vooral de vaardigheid dient te ontwikkelen van de juiste *leerstofkeuze* en *leerstofordening*. Met name wat betreft de vakkenintegratieve aspecten die hieraan verbonden zijn, ziet onze opleiding veel in het concept maatschappij-geschiedenis,

zoals zich dat in binnen- en buitenland aan het ontwikkelen is.¹⁸ Het is hier niet de plaats om dit concept nader toe te lichten.¹⁹ Wel is het van belang te constateren, dat maatschappij-geschiedenis, niet persé een "linkse" of "marxistische" geschiedopvatting behelst.

Zij heeft geen andere functie dan het geschiedbedrijf wat dichter bij maatschappelijke ontwikkelingen te brengen en te pogen vanuit een "interdisciplinair" opgevatte geschiedwetenschap een bijdrage te leveren aan maatschappelijke "problemsolving".

Voor het onderwijs kan dat zijn: geschiedenis te "openen" naar andere vakken, waardoor leerlingen/studenten/leraren gemakkelijker kunnen functioneren in meer integratieve onderwijsvormen, m.n. in projektonderwijs. Waarschijnlijk zal geschiedenisonderwijs vanuit maatschappij-historisch perspectief de leraar/leerling/student wel sneller de noodzaak van politieke keuzes duidelijk maken; sociale "problemsolving" is nu eenmaal geen waardevrije zaak.

Om de student van de lerarenopleiding de kans te geven zijn politieke stellingname zo optimaal en bewust mogelijk te doen verrichten, is bovenbeschreven cursus van belang, dacht ik.

Noten

1. *B.S. Bloom* (ed.): *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*. New York, 1969⁵. In Nederlandse vertaling: *B.S. Bloom e.a.: Taxonomy van een aantal in het onderwijs en de vorming gestelde doelen*. I Het cognitieve gebied. Rotterdam, 1971.
D.R. Kratwohl, B.S. Bloom, B.B. Masia: *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affective Domain*, New York, 1969.⁶
2. *J. Rohlfs*: *Umriss einer Didaktik der Geschichte*, Göttingen 1971.
W.H. Burstin e.a.: *Handbook for history teachers*, London, 1972.
L.G. Dalhuisen, C.W. Korevaar: *De methode van onderzoek in het geschiedenisonderwijs*, Den Haag, 1971.
L.G. Dalhuisen, P.A.M. Geurts, J.G. Toebe: *Geschiedenis op school (GOS)*, Groningen, 1978².
3. Een voorbeeld van een historische vaardigheidstraining die vanwege zijn inhoud m.i. niet zeer geschikt is voor de 2e klas HAVO-VWO-MAVO:
D.J. van Hennik: *Werken met cijfermateriaal*, *Kleio* 18e jaargang, 6/7 1977 blz. 434 t/m 446.
Hennik wil hierin de genoemde tweede klassers de loon- en prijsverhoudingen in de 16e eeuw laten analyseren. Ik dacht, dat deze leerlingen, die geschiedenis nog niet als keuzevak hebben, meer gebaat zijn bij soortgelijk rekenwerk betreffende hun eigen tijd.
4. Dit probleem wordt o.a. gesignaleerd in het "Onderbouwrapport", zie met name schema op blz. 50, *Kleio* 17e jaargang 1976.
Toch heeft de konstatering nog niet geleid tot een verwerking in een leerplanontwerp voor geschiedenis, of in een geschiedensmethode.
5. Er zijn didaxologisch 3 basisrichtingen:
 1. vormingstheoretische benaderingswijze: hoofddaccent in de theorie van het onderwijsleerplan ligt daarbij op vormingsdoelen en vormingsinhouden.
 2. informatietheoretische benadering, waarbij leren betekent het opnemen, verwerken en weergeven van informatie.
 3. didactisch-analytische benadering die poogt de eerste en tweede benadering te verzoenen. Zie GOS bla. 1 en 2.
Ter verduidelijking van de in de tekst gestelde vraag: heeft het zin om een sterk didactisch-analytisch opgezette kur-

sus te stoppen in een verder vormingstheoretisch ingericht leerplan?

6. Zie de literatuuropgave van noot 1 en 2.
7. *J. Rohlfs* o.c. blz. 75 e.v.
8. Deze stelling gaat niet helemaal op: we proberen de studenten bij de stofverwerking op eigen niveau in het eerste en tweede jaar in enige van deze vaardigheden te oefenen. Bv. bij de hierna te bespreken cursus "ismen" spelen ze onderling het Wener Congres-spel en een kort geding rond het thema: heilstaat of Oranje Vrijstaat (ter verwerking van marxisme en anarchisme).
9. Zie noot 2. Hierbij dient de restrictie gemaakt te worden, dat Toebe geen training beschrijft. Hij inventariseert slechts een aantal trends in leerstofkeuze.
10. *J. Rohlfs* o.c. blz. 82 e.v.
Omdat in de verdere bespreking aan leesvaardigheid — en niet een onderzoeksvaardigheid — centraal staat, zijn de onderzoeksvaardigheden, zoals Rohlfs die in zijn leerdoelen nader omschrijft, hier buiten beschouwing gelaten.
11. Misschien zou de term "historische" hier aangevuld moeten worden met staatkundig of politikologisch. Daar politikologie geen schoolvak is en de geschiedenisleraar de staatsinrichting als een integraal deel van zijn onderwijstaak opvat, volsta ik hier toch maar met de term "historisch".
12. Het "tafeltje dek je" verhaal is geschreven naar een idee van de Frankfurtse hoogleraar Iring Fetscher in zijn boekje "Wer hat Dornroschen wach geküst? Das Märchen — Verwirrbuch", Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M. 1974.
13. *H. von der Dunk*: *Conservatisme*, Bussum 1976. Hoofdstuk 4: De conservatieve tegenbeweging. Hoofdstuk 5: Het conservatieve alternatief. blz. 81 t/m 127.
14. *J. Salwyn Shapiro*: *Liberalism. Its meaning and history*, New York 1958.
Hoofdstuk 1: The meaning of liberalism.
Hoofdstuk 2: The making of the "liberal mind".
Hoofdstuk 3: Evolution of liberalism, political, economic and social. Blz. 9 t/m 39.
15. *W. Banning*: *Karl Marx*. Utrecht, 1974¹³.
Hoofdstuk II: De leer. Blz. 69 t/m 122.
16. *N. Walter*: *Wat is een anarchist?* Wageningen, 1976. Blz. 3 t/m 26.
17. *E.A.M. Fischer*: *Fascisme en nationaal socialisme*.
Hoofdstuk 7 uit: *Verkenningen in de politiek*. Deel 2, Alphen a/d Rijn, 1972².
18. Ik wil hier slechts wijzen op de oprichting van een sub-faculteit maatschappijgeschiedenis aan de Erasmus Universiteit te Rotterdam voor wat Nederland aan gaat.
Het tijdschrift "Geschichte und Gesellschaft" en de werken van Kocka en Wehler in Duitsland en Hobsbawm in Engeland, illustreren — voor een deel — de ontwikkelingen in het buitenland.
19. Geïnteresseerden verwijs ik naar:
W. Blockmans: *Maatschappijgeschiedenis in het voortgezet onderwijs*. *Kleio*, 18e jaargang 6/7, 1977.
H.S.J. Jansen: *Kleio in confectie*. *Kleio*, 20e jaargang 2, 1979.

Bijlage I

Economische problemen

1. Vrije of geleide economie?
2. In geval van geleide economie, hoever gaat dan de planninggedachte?
- 3a. Produktiemiddelen in particuliere handen of gesocialiseerde produktiemiddelen?
- b. Privé-eigendom of gemeenschappelijk bezit?
4. Op welke wijze zijn de produktiemiddelen gesocialiseerd?
5. Vrijhandel of protectie?
6. Beloning naar behoefte of beloning naar prestatie? (Bij gesocialiseerde produktie).
7. Kent de bestudeerde ideologie nog specifieke waardetheorieën?
8. Welke houding neemt men aan tegenover het geld?

9. Welke opvattingen heeft men t.a.v. het conjunctuurverloop van de economie?
10. Hoe is de houding t.a.v. economische crises?
11. In hoeverre bepaalt de economie het verloop van de geschiedenis?
12. Welke belangrijke wijzigingen hebben zich in de loop van de tijd voorgedaan?

Maatschappelijke problemen

1. Hoe ziet de bestaande maatschappij eruit?
2. Hoe ziet de ideale maatschappij eruit?
3. Klassen-, standen-, kaste- of een atomische maatschappij?
4. Hoe staat men t.o.v. waarden als vrijheid en gelijkheid?
5. Hoe staat men t.o.v. maatschappelijke organisaties en instituties; b.v. gezin, commune, vakbonden, politieke partijen?
6. Optimistische of pessimistische mensopvatting?
7. In hoeverre wordt de maatschappij als veranderbaar gezien?
8. Hoe staat men t.o.v. opstand en revolutie?
9. Door welke klassen wordt de betreffende ideologie veelal aangehangen?
10. Welke belangrijke wijzigingen hebben zich in de loop der tijd voorgedaan?

Politieke problemen

1. Hoe staat men in het algemeen tegenover de staat en hoe staat men tegenover de bestaande staat?
2. Hoe staat men tegenover gezag?
3. Hoe ziet men de soevereiniteit?
4. Hoe staat men tegenover volkssouvereiniteit? Al gerealiseerd door algemeen kiesrecht of juist via een representatief systeem?
5. Hoe omschrijft men de democratie?
6. Hoe staat men tegenover de parlementaire democratie?
7. Hoe ziet men de bestaande internationale verhoudingen en hoe ziet men ze idealiter?
8. Denkt men nationalistisch of anti-nationalistisch?
9. Hoever mag of moet de staat in zijn maatschappelijke ordening gaan?
10. Positief of negatief t.o.v. een sterk ambtenarenapparaat? Veel openbare diensten?
11. Denkt men militaristisch of anti-militaristisch?
12. Welke belangrijke wijzigingen hebben zich in de loop der tijd voorgedaan?

Culturele problemen

1. Houding t.o.v. de godsdienst?
2. Hoe staat men tegenover een scheiding van kerk en staat?
3. Hoe staat men tegenover een cultureel pluralistische samenleving?

4. Welke filosofische (epistemologische) grondslagen erkent men? (empirisme, idealisme, materialisme).
5. Welke geschiedopvatting heeft men? Accent op bijzondere historische gebeurtenissen?
6. Welke waarde kent men het individu toe?
7. Welke waarde kent men de gemeenschap toe?
8. Ziet men de cultuur en moraal maatschappelijk geconditioneerd?
9. Welke belangrijke wijzigingen hebben zich in de loop der tijd voorgedaan?

Bijlage II

De staat is geen manufactuur, pachtovereenkomst, verzekeringsmaatschappij of een zeventiende eeuwse handelscompagnie; zij is de innige relatie, die ontstaat tussen degenen die enerzijds materiële en geestelijke behoeften en anderzijds degenen die materiële en geestelijke rijkdommen bezitten; zij creëert uit het totale morele en institutionele leven van een volk een groot, krachtig, oneindig dynamisch en levend geheel. De staat is een verbond van de voorvaders met het nageslacht en omgekeerd. Het volk is "het verheven genootschap van generaties uit het verleden, heden en toekomst, die allen over leven en dood heen in nauwe relatie met elkaar staan".

Beschouwt men de staat als een groot individu, die alle kleine individuen omvat; begrijpt men, dat de menselijke samenleving geen andere vorm kan aannemen dan die van een perfecte, complete mens, dan zal men zijn essentiële kenmerken en zijn constitutionele vormgeving nooit aan willekeurige filosofische speculaties willen onderwerpen.*)

De schrijver van deze tekst hoort thuis in de ideologie van

Argumenten:

1. regel
verklaring
2. regel
verklaring
3. regel
verklaring
4. regel
verklaring

*) *Adam Müller*: Die Elemente der Staatskunst, Berlin 1809 (Hrsg. 1922). Elemente I, blz. 51, 84, 204, 256.
Zie ook *A. Fitzek*: Staatsanschauungen im Wandel der Jahrhunderte, Paderborn, 1971, blz. 72, 73 (Ned. vert. H.S.J. Jansen).

Kaspar Peucer

De voortzetter van Melanchton's geschiedwerk

In het voorjaar van 1560 verscheen het tweede en laatste deel van het "Chronicon Carionis Philippicum", de bewerking, of beter gezegd, de volledige omwerking van de kroniek van de Brandenburgse astroloog Carion door magister Philippus Melanchton¹. De bewerker, die kort voor zijn dood nog kennis kon nemen van het gedrukte werk, had het verhaal — in feite zijn college-stof — daarmee gebracht tot de tijd van Karel de Grote. Wij weten dat Melanchton een levendige belangstelling had voor de middeleeuwse geschiedenis en dat hij daar op zijn college en in de door hem vervaardigde redevoeringen graag over sprak. Daarom mag men wel aannemen, dat de magister, bij langer tijd van leven, nog meer delen het licht zou hebben doen zien. Hij had echter een vriend en geestverwant die hem zeer na stond, Kaspar Peucer, zijn schoonzoon. Deze was het die het geschiedboek voortzette van Karel de Grote tot Karel V, en in deze voltooide vorm, de twee delen van Melanchton en de tweede van Peucer, is het boek beroemd geworden.

Peucer's levensloop, 1525-1602

Als zoon van de welgestelde handwerksman Georg Peucer en zijn vrouw Ottilie Simon kwam op Driekoningendag 1525 Kaspar Peucer² ter wereld, te Bautzen (thans DDR), niet ver van de bronnen van de Spree, in de Oberlausitz, dus als Habsburgs onderdaan. Na een korte tijd van schoolgaan in zijn geboortestad volgde hij het gymnasium van Valentin Troztendorff, een toen bekende humanist te Goldberg in Neder-Silecië (thans Polen). In 1540 vertrok de ziekelijke, toen vijftienjarige jongen naar Wittenberg om daar aan de universiteit te worden ingeschreven, en op aanbeveling van Troztendorff werd hij door Melanchton zelf in de kost genomen en in diens "schola privata" geplaatst. Zijn hoofdvak was wiskunde (in 1545 werd hij in de artistenfaculteit privaatsdocent in de astronomie), maar met de brede belangstelling die de humanist kenmerkt, volgde hij ook colleges in de klassieke talen, geschiedenis, wijsbegeerte en godgeleerdheid, aarbij Melanchton in menig opzicht zijn raadsman en leermeester werd. Intussen was hij ook medicijnen gaan studeren, een van de banden welke hem steeds nauwer aan Melanchton bonden, want de magister, die aan nierstenen leed, had graag deskundige hulp bij de hand, als hij zijn aanvallen kreeg. Zo vergezelde Peucer zijn leermeester op diens verre reizen. Nog nauwer werd de band, toen Peucer

op 2 juni 1550, 25 jaar oud, trouwde met Melanchton's jongste, toen negentienjarige dochter Magdalene (1531-1576). Het paar woonde eerst bij Melanchton in, en nam, toen dit huis te klein werd, zijn intrek in een aangebouwd achterhuis. Er kwamen nl. tien kinderen uit dit huwelijk voort (van wie er echter zes al vóór Peucer's eigen sterfdatum overleden zijn). Na Melanchton's dood in 1560 werd zijn schoonzoon de eerste uitgever van zijn werken: reeds in 1560 verschenen in Wittenberg de Opera Melanchtonia en in 1562 de Epistolae.

In 1554 werd de mathemaat-astronoom (tevens astroloog) Peucer tot hoogleraar in de wiskunde benoemd (in welke capaciteit hij een algebra-leerboek schreef), maar toen hij in 1560 tot doctor in de medicijnen gepromoveerd was, werd hij dadelijk tot hoogleraar in dat vak aangesteld, waardoor hij dus ook van faculteit veranderde. Hij is de auteur van een rij medische boeken, die in zijn tijd een zekere faam genoten. Tegelijk trad hij op als een van de eerste pleitbezorgers van Copernicus. Na de dood van Melanchton in 1560 werd hij rector van de Wittenbergse universiteit en in 1568 nog eens. Hij gold in die functie als streng; eens heeft de op-roerige jeugd de ruiten van zijn woning ingegooid.

Voor al als geestelijk erfgenaam van zijn schoonvader is hij de geschiedenis ingegaan. Sinds 1555 had Melanchton een wekelijks college wereldgeschiedenis gegeven; de universiteit wenste dat dit werd voortgezet, en wel door een aparte docent. Men dacht daarvoor aan een leerling van Melanchton, de Fransman Hubert Languet, op dat moment in dienst van de keurvorst van Saksen, maar de keurvorst vond de universiteit al duur genoeg en wilde het aantal hoogleraren niet vergroten. Daarom viel de keus op Peucer, die al hoogleraar was en die, als magister artium, het recht had in de artistenfaculteit te onderwijzen. De schoonzoon zette de colleges voort van het punt waar zijn schoonvader gebleven was, nl. bij Karel de Grote, en bracht het in de volgende jaren tot Karel V. Ook zijn "grondstof" was het "Chronicon Carionis", zoals dat in 1532 verschenen was; aan de uitgebreide omwerking ervan, die Melanchton in 1558 en 1560 het licht had doen zien, voegde Peucer in 1562 en 1565 nog twee omvangrijke delen toe. Toen hij in 1574 ten val gebracht werd, volgde Andreas Frankenberger uit Danzig hem op, met dien verstande dat deze wel het befaamde college wereldgeschiedenis voortzette, maar als hoogleraar in de rhetorica. Pas zes jaar later, op 20 juni 1580, werd Frankenberger formeel tot hoogleraar in de geschiedenis benoemd,

de eerste die Wittenberg gehad heeft, op een salaris van vijftig gulden per jaar.³

Als opvolger van Melancton kreeg Peucer ook het kerk- en schooltoezicht in Keursaksen, welke functie hij gebruikte – of misbruikte – om her en der geestverwanten te benoemen, vooral aan scholen. Het keurvorstendom Saksen, de bakermat van de Hervorming, was officieel de lutherse godsdienst toegedaan, op basis van de Augsburgse Confessie. De keurvorst zelf, August (1553-1586), was een overtuigd lutheraan, en de universiteit van Wittenberg ging nog steeds door voor het Rome van de evangelischen. Melancton zelf echter was, zonder zich ooit geheel uit te spreken niet onaanzienlijk in calvinistische richting van Luther afgeweken, en zijn vriend en lijfarts, zijn schoonzoon Kaspar, was hem hierin gevolgd. De reputatie van Saksen en van de universiteit en zijn positie aan het hof dwongen Peucer echter tot een zekere voorzichtigheid, die door zijn vijanden niet geheel ten onrechte is geïnterpreteerd als dubbelzinnigheid en achterbaksheid, ja als regelrecht bedrog. In deze jaren werd Peucer nl. regelmatig aan het hof geroepen om de keurvorstin, Anna van Denemarken, te behandelen; hij werd later zelfs de lijfarts van de keurvorstelijke familie. Een vriendschappelijke verhouding ontstond: in 1570 gebruikten August en zijn gezin zelfs eens de maaltijd bij Peucer thuis. Vaak ook vroeg de vorst de raad van zijn dokter in theologische aangelegenheden, zonder te bemerken dat zijn adviseur de lutherse theologie niet aanhing, maar, naar de toenmalige uitdrukking, "kryptocalvinist" was. Het was in deze jaren 1560-1574, dat Peucer's zwakke kanten aan het licht kwamen, zijn gebrek aan tact en mensenkennis, zijn eerzucht, zijn overschatting van zijn invloed op het hof. Later, in gevangenschap, blijkt zijn kracht: zijn taai vasthouden aan zijn beginselen, zijn moed, zijn haast ongelooflijke volharding.

Peucer was van mening, dat na de dood van Luther en Melancton de evangelische kerk geen eigenlijk hoofd meer had (zichzelf zag hij daarvoor niet aan). Om vooral tegen de katholieke kerk, die zich aan het herstellen was, één front te kunnen maken meende Peucer tussen de beste universiteiten eendracht te moeten vestigen, en wel op basis van het "philippisme". In Wittenberg waren vele theologen en filosofen dit stelsel toegedaan, en ook Augusts eigen kanselier Georg Krakau. In 1569 wist Peucer zelfs te bewerken, dat de gehele geestelijkheid van Saksen gebonden werd aan het "Corpus Doctrinae Philippicum", en het is zeer verwonderlijk dat de keurvorst daarmee instemde, omdat de hoofdpunten van dit stuk eerder calvinistisch dan luthers waren.⁴ Twee jaar later, met een voorrede van zijn hand, die, hoewel niet strikt onorthodox, toch – juist zoals het Corpus Doctrinae – het misnoegen van de oud-lutheranen opwekte.

Enkele verontruste lutherse vorsten openden de ogen van August, die nu zijn ontstemming uitsprak, in het bijzonder over het feit, dat de katechismus de scholen zou zijn opgedrongen; hij verbood het boekje. De Wit-

tenbergse kryptocalvinisten wisten hun vorst echter weer gerust te stellen, deze liet in oktober 1471 een synode houden waar een consensus tot stand kwam, in de zin van de kryptocalvinisten, die er de meerderheid hadden. In zijn theologische onschuld meende de vorst, dat de "Dresner Consens" geheel gelijk was aan de Augsburgse Confessie. Maar toen hij tijdens een verblijf te Pforta daar van de rector van de school (de beroemde "Schulpforta", de school van Nietzsche) hoorde, dat de katechismus er toch nog in gebruik was, en wel op schriftelijk bevel van Peucer (hij kreeg de brief te zien), ontstak hij in toorn. Door de vorst ontboden kon zijn lijfarts zich slechts door leugens uit de situatie redden. Maar nu hadden zijn tegenstanders wapens in handen, zij bleven aan het hof te Dresden tegen hem ageren en wisten ten slotte de keurvorstin, die zeer veel invloed op haar man had, tegen hem in te nemen.

Het getuigt van een zekere onnozelheid, dat de Wittenbergse philippisten in 1574 toch nog de "Exegesis perspicua" uitgaven, een nieuwe apologie, blijkens het titelblad in Frankfurt gedrukt. Spoedig kwam echter ondubbelzinnig vast te staan dat het boek niet in Frankfurt, maar in het keurvorstelijke Leipzig gedrukt was. Toen nam August maatregelen: de drukker werd verbannen, voor zover achterhaalbaar werd de oplage in beslag genomen, en bij vele Wittenbergers werd huiszoeking gedaan. Geheime brieven kwamen aan het licht, o.a. van Peucer, waarin hij zich onaangenaam over de keurvorstin uitliet. In april 1574 werden hij, Krakau en enkele anderen gearresteerd en in het keurvorstelijk slot opgesloten. Tijdens de lange verhoren hield Peucer zich nu uitstekend, hij verbloemde niets meer en kwam rond voor zijn mening uit. Voorlopig kreeg hij alleen huisarrest, zodat zijn gezin bij hem kon blijven, maar wel werd hij in juli naar Torgau en vervolgens in augustus naar Röchlitz overgebracht. Toen hij na twee jaren van zware druk nog niet herroepen had, kreeg zijn gezin in juli 1576 bevel naar Wittenberg terug te keren en werd hij zelf in zwaar arrest op de Pleissenburg bij Leipzig opgesloten. Daar maakte hij tien zware jaren door. Hij zat er op eigen kosten, eenzaam in een cel, kreeg lange tijd geen boeken en papieren, doorstond er veel lichamelijk lijden (maar kreeg nooit een arts te zien) en moest ook nog horen, dat zijn vrouw overleden was.

Toen echter in 1586 keurvorstin Anna gestorven was en de oude keurvorst hertrouwde met de dertienjarige Agnes Hedwig, dochter van de kryptocalvinistische Joachim Ernst I van Anhalt, keerde het tij, want de zeer jonge echtgenote wist de vrijlating van Peucer te verkrijgen. Wel moest hij het land verlaten; hij trok naar Dessau in Anhalt, waar hij de lijfarts van de vorst werd en later van diens zonen. 30 mei 1587 trouwde de 63-jarige weduwnaar met de weduwe van burgemeester Bergmann van Bautzen, Christine Schild. Zijn lotgevalen beschreef hij in de "Historia Carcerum"; verder vervaardigde hij nog een geschiedenis van de Oberlausitz in dichtvorm en ten slotte nog een boek over astro-

logie. 77 jaar oud stierf hij op 25 september 1602 te Dessau.

Peucer's opvatting van de geschiedenis

"Als zo iets met wensen verkregen kan worden, dan was het werkelijk te wensen geweest dat God de Heer aan heer Philippus een langer leven gegund had, opdat hij het ontbrekende in dit werk volledig tot een einde had kunnen brengen. En dat zou hij ook veel beter gedaan hebben dan wat ook in het voorafgaande (nl. Peucer's eigen voortzetting van het Chronicon)", zo schrijft Kaspar Peucer over Melanchton's werk⁵, met een voor hem opmerkelijke bescheidenheid. Inderdaad vat Peucer zijn werk op als een voltooiën van Melanchton's geestelijke nalatenschap, hetgeen hem niet zwaar viel, gevormd als hij was in de school van de meester en doordrenkt van diens ideeën. Net als zijn leermeester was Peucer platonicus; net als Melanchton geloofde ook hij aan een oeropenbaren van alle weten aan de mensen: alle wetenschap kan worden afgeleid van de zonen van Noach, hoewel het in de kiem reeds vóór de zondvloed aanwezig was. God is in de wereld werkzaam als een "eeuwig scheppende intelligentie" ("aeterna mens architectatrix"), die haar afbeelding vindt in onze zielen. Door die afbeelding zijn wij in staat het goddelijke te ontdekken en te herkennen, want het is de religieuze opgave van alle wetenschappen de goddelijke sporen in de wereld te vinden en aan het nageslacht door te geven. Gelijk alle platonici gelooft ook Peucer aan de samenhang van al het bestaande, aan de "zijnsanalogie" ("analogia entis"); geen erger vijanden hebben zij dan de atomisten à la Demokritos, die in feite geen andere verklaring van het bestaan kennen dan het toeval.

De mathemaat en astronoom (astroloog) Peucer vindt die samenhang van al wat bestaat bovenal in ordeningen, die in getallen zijn uit te drukken. Want de telbare ordening van dagen, maanden, jaren geeft de mens de mogelijkheid het werken Gods in de schepping op te nemen in zijn geheugen. Het aards gebeuren, niets slechts het natuurlijke, ook het menselijke, dus het historische, is aldus aan het hemels-planetarische gebonden. En de maat van de tijd is de maat van alle dingen. Door de tijd grijpt het hemelse in het aardse in. Daarom is de astronomie (astrologie) zo belangrijk voor de historicus: zij geeft de geschiedenis haar onovertrefbare waarde, grondvest het historisch bewustzijn op de thematiek (want zonder mathematische tabellen en nauwkeurig berekende horoscopen geen astrologie) en daardoor op de Schepper zelf, die de heer der hemelen is.⁶

Treedt Peucer hier vastberaden in de voetstappen van zijn schoonvader, zonder het zelf te weten wijkt hij toch enigszins van hem af en komt hij wat dichterbij de hedendaagse geschiedopvatting. Klempert heeft erop gewezen, dat Melanchton nog een wezenlijk universele op-

vatting van de geschiedenis had, d.w.z. nog geen onderscheid maakte tussen kerkelijke en profane geschiedenis, en heel het gebeuren, als door God geleid, onder één gezichtspunt stelde. Dat doet Peucer ook maar — zegt Klempert⁷ — als wij de grote samenvattende tabel bekijken waarmee Peucer zijn werk afsluit, dan valt het op, dat hij de kerkelijke en de profane geschiedenis wel ziet als delen van de universele geschiedenis, maar dat hij ze naast elkaar stelt en afzonderlijk rubriceert, aldus het verschil eerder beklemtonend dan uitwissend. Minder sterk dan Melanchton beschrijft diens schoonzoon de kerkgeschiedenis als uiting van het goddelijk heilswerken in de wereld; de door hem gebruikte periodisering komt voort uit gebeurtenissen in de kerk zelf, is van institutionele aard.

In de door mij gebruikte uitgave van het complete Chronicon Philippicum⁸ beslaat het aandeel van Melanchton 439 bladzijden, dat van Peucer 640. Deze is dus veel uitvoeriger over een kleiner deel van de geschiedenis (800-1500). Tot Frederik II (1200) gebruikt de auteur 300 bladzijden, van Frederik II tot Karel V, dus voor de laatste drie eeuwen 340. Hoe actueler de geschiedenis, des te uitvoeriger. In het Chronicon Carionis van 1532 beslaan de middeleeuwen slechts 256 veel kleinere bladzijden, dat is hoogstens een vierde van Peucer's deel. Het origineel heeft een sterker kroniekmatig karakter dan de latere uitbreiding: zo volgt anno 1517 op Luther prompt Lange Pier (met meer regels dan voor Luther). Daar staat tegenover dat het origineel, ondanks zijn beknoptheid, een ruimere blik heeft dan Peucer; het geeft ook, zij het summier, Franse en Engelse geschiedenis, terwijl Peucer sterk op Duitsland geconcentreerd is. Ook heeft het vroegere Chronicon aandacht voor culturele gebeurtenissen, waar Peucer blind voor is; het vermeld hoe Dante Beatrice in verzen verheerlijkte, hoe Petrarca in 1338 op het Kapitoel in Rome de dichterkrone ontving, en dat in 1469 Erasmus werd geboren. Bij Peucer komt in dit laatste gedeelte alles in het teken van het Turkse gevaar te staan.⁹ Zou het daardoor komen, dat hij, in tegenstelling tot het boek van 1532, de ontdekking van Amerika niet vermeldt?

Het Chronicon 1532 heeft relatief meer aandacht voor de Kerk, voert geen polemiek en is niet hatelijk. Hoewel volgens Fueter het eerste Chronicon het werk van een gelovig protestant is,¹⁰ wordt Luther er maar kort in vermeld en in ongunstige zin: eerst schreef hij tegen de aflaten en later bestond hij nog erger dingen ("mox peiora ausus"). Peucer leefde een generatie later, in het kerkelijk leven was toen veel onherstelbaars gebeurd. Dat merkt men aan zijn boek: het is vinnig en scherp anti-pauselijk.

Analyse van Peucer's Chronicon

Peucer opent zijn boek met drie kolom over het verval van het Romeinse rijk: in Afrika en Azië hebben de Sa-

racenen in korte tijd veel bezet en ook Spanje, in het westen zijn vele Germaanse volken neergestreden, op de Balkan bovendien Sarmaten e.a. Na deze inleiding zwenkt de blik inwaarts, want nu volgen negentien kolom beschrijving van de oude volken, die volgens Plinius, Tacitus en Ptolomaeus in Duitsland gewoond hebben, waarbij de auteur een oude vondst van Melancton vermeldt, nl. dat de griekse cijferwaarden van Nijl (Neilos) en Main (menos) dezelfde zijn, en wel die van het zonnejaar (een bijzonder frappant voorbeeld van de samenhang tussen geschiedenis en astrologie middels getallen). Hierbij komt nog één kolom over de oude volken aan de grenzen van Duitsland. Dan bijna drie kolom over Germaanse volken, die in Azië gewoond hebben en vandaar naar Duitsland gekomen zijn, deze mededeling vooral op gezag van Herodotus en verder van Ptolomaeus en Dionysius. Een voorbeeld van de wijze waarop Peucer (met dezelfde vrijmoedigheid als Melancton) etymologieën gebruikt: de Skythen zijn zeker wel Germanen, "Scyta" is nl. een Germaans woord, dat "schieten" betekent, en schieten konden de Skythen goed.

Nu komen acht kolom over de gevolgen van de volksverhuizing in Duitsland en nog vijf kolom over de onderlinge oorlogen van de stammen en het totstandkomen van de stamgrenzen. Vier kolom lichten ons vervolgens in over de grenzen van Germania ten tijde van Karel de Grote d.w.z. van het Frankrijk, over het ontstaan van "Lotharingen", met Lotharius I en de deling in Opper- en Neder-Lotharingen, en over het ontstaan van de Nederlandse vorstendommen, zoveel mogelijk afgeleid van oude Germaanse namen (zo komt Maaseik van de "Masaci"). "Holland" heette vroeger "Batavia"; de naam Holland komt van de holle gaten, die in het land zijn gebroken door de hoge vloed van 860.

Twee kolommen handelen over de drie volken die ten tijde van Karel de Grote in Duitsland machtig waren, nl. de Saksen, de Franken en de Boii, van wie de Franken de machtigste geweest zijn; de Franken hebben ook de Saracenen in Spanje verslagen. Voeg daarbij één kolom over de toestand van Italië ten tijde van Karel de Grote, waarin de mededeling dat het tot het welzijn van geheel Europa heeft gestrekt, dat Germanië, Gallië en Italië onder één bestuur zijn gekomen, want anders had Europa zich niet tegen zijn vijanden kunnen verdedigen.

En nu is Peucer dan goed en wel toe aan Karel de Grote aan wie hij 25 kolom wijdt. Hij begint met deze uiteenzetting: een goed bestuur is een weldaad Gods, maar als straf laat God dikwijls tirannen regeren. 't Oosten van het Romeinse rijk is zwaar gestraft, doordat het ten prooi is gevallen aan de Saracenen. Daarentegen heeft het westen onder de Franken en hun opvolgers vrede en rust genoten tot Hendrik IV toe; toen is door de aanslagen en schurkenstreken van de pausen geweldadige schade aan het rijk geschied. Was Karel de Grote nu een rechtmatig vorst of een tiran? Hij was

rechtmatig vorst 1) iure belli, omdat hij Italië door het zwaard heeft veroverd, daartoe geroepen om Rome te beschermen tegen de Langobarden, waarna het keizerschap hem is opgedragen door de Romeinse adel en ridderschap (merk op: dus niet door de paus); 2) door "transactio", want hij heeft de keizerstitel niet willen dragen, alvorens de Griekse keizers daarmee ingestemd hadden. Van de paus heeft Karel het keizerschap niet ontvangen, omdat Christus de apostelen alleen het predikambt en niet de wereldlijke heerschappij heeft verleend. Dat de paus de keizers kroont is niets anders dan de ceremoniële bevestiging van een reeds gedane en geldige keuze. Vervolgens gaat het over 's keizers afkomst, geleerdheid en "dagelijkse omgang", en dan over al de oorlogen, met bijzondere aandacht voor Karels ijver om het christendom in Saksen te vestigen. Nog eens komt de auteur erop terug, dat de Griekse keizers Irene en Nikephoros uitdrukkelijk met Karels keizerschap hebben ingestemd, zodat nogmaals gezegd kan worden, dat de pausen er werkelijk niets wezenlijks mee te maken hebben. Deze excurs naar het oosten geeft aanleiding tot één kolom over de beeldenstrijd in de Griekse kerk en het zevende concilie van Nicea, dat de heiligenverering heeft bekrachtigd ("een heidens en goddeloos misbruik"). Over de niet-politieke arbeid van Karel de Grote horen we geen woord. Vier kolommen gaan over Lodewijk de Vrome, vooral over zijn strijd met zijn zonen, drie kolommen over Lotharius I, zijn oorlogen en het verdrag van Verdun in 843 (waarbij enige twijfel blijkt of werkelijk een formeel verdrag gesloten is; het is welbekend dat er geen tekst van bestaat); verder worden de Noormannen even genoemd en de Slavische indringers. Die vreemde invallen worden verklaard als straffen vanwege de ongehoorzaamheid van Lodewijks zonen.

Twee kolom vallen ten deel aan Lodewijk II en ook twee aan Karel de Kale. Peucer volgt dus de lijn van de keizers volgens de oorspronkelijke opzet. Hierbij beweert hij, dat de Franse koningen van hertog Widukind van Saksen zijn afgestamd. Eén kolom voor Lodewijk II (Louis II van Westfrankenland, gestorven in het jaar der schepping 4842 = 880) en 2½ voor Karel III de Dikke. Evenveel krijgt Lodewijk III het Kind vanwege zijn strijd tegen de Hongaren, en nog eens evenveel krijgt Koenraad I van Franken (911-918): aan hem is volgens Peucer het keizerschap opgedragen door de bisschop van Mainz en de hertog van Saksen.

De kerkelijke zaken beslaan de volgende zeventien kolommen. Een zeer groot deel hiervan besteedt de schrijver om vast te stellen hoe ver de macht van de Kerk nu eigenlijk gaat. De "potestas ecclesiae" heeft twee delen: 1) de dienst van het woord en de sacramenten; 2) de kerkelijke discipline. De Kerk is absoluut gebonden aan de H. Schrift; daarop steunend kan zij zorgen, dat geen dwalingen en nieuwigheden worden ingevoerd. De zorg voor de discipline is van geestelijke, niet van wereldlijke aard; aan de staat is het zwaard toevertrouwd. De Kerk kan alleen in de ban doen, uit een

kerkelijk ambt ontzetten, van de sacramenten uitsluiten. Dit alles is in de oude Kerk heel goed gegaan tot de vierde eeuw, de tijd van Arius, maar daarna is de ene dwaling op de andere gevolgd. Van die verwarring hebben de pausen gebruik gemaakt om hun tirannie op te richten, zich niet bekommerend om de H.Schrift, maar uitsluitend uit op macht. Vele nieuw ceremoniën (= de H. Mis) hebben ze ingevoerd om met pracht en praal de mensen de ogen te verblinden, en van de oude discipline is slechts een schaduw overgebleven. De oude zuivere leer heeft plaats gemaakt voor afgoderij en bijgeloof, want in de plaats van de christelijke leer is de scholastiek gekomen, bijeengeraapt uit de boeken van Plato en Aristoteles. Tot slot worden enkele katholieke tegenargumenten weerlegd.

Nu is – met 12½ kolom – het Byzantijnse rijk aan de beurt. Eerst een overzicht van wat dit rijk aan alle kanten heeft verloren, maar – zegt Peucer – in het oosten heeft altijd het ene rijk het andere opgegeten. Sinds 800 hadden de meeste Griekse keizers niet veel te betekenen, het enige goede wat ze gedaan hebben is de beeldendienst bestrijden, en verder streden ze voornamelijk tegen elkaar. Zo ziet men hoe God de volken straft (maar wat het Byzantijnse volk dan misdaan had blijkt niet). Dan bespreekt de schrijver de keizers tot Ramonius I Lecapenus (919-944). De Turken krijgen met twaalf kolom niet veel minder dan Byzantium. Peucer vermeldt Plinius' mening, dat de Turken tot de Skythen gerekend moeten worden en dat zij oorspronkelijk woonachtig waren in de Kaukasus aan de Kaspische Poort. In ieder geval zijn ze door die Poort Azië binnengerukt. Nu haalt de auteur de geschiedenis van de Persen op van de dood van Alexander de Grote tot de komst van de Arabieren. De laatste Perzische koning zou de Turken te hulp hebben geroepen en dezen zouden zich in Sogdiana hebben neergezet. Later hebben ze de Saracenen verslagen en ten zuiden van de Zwarte Zee een eigen rijk opgericht. Maar daarna tot het jaar 1300 zijn de Turken door de Tartaren verdrukt. In die tijd ook zijn zij door de Griekse keizers naar Europa overgebracht om daar tegen de Bulgaren te strijden.

Met twintig kolommen van Hendrik I de Vozelaar (919-936) vangt de geschiedenis van de Saksische keizers aan. Allereerst weer een lofprijzing van de gezegende regering van de grote Karel. Maar daarna is alles misgegaan: uiteenvallen van het rijk, onderlinge strijd, toenemen van het bijgeloof, in het bijzonder blijft Peucer op de H.Mis schelden. Maar Hendrik I heeft het rijk hersteld. Tegen de buitenlandse vijanden in het noorden en het oosten heeft hij markgraafschappen opgericht en de Hongaren heeft hij verslagen. Otto I de Grote moet het met slechts zeven kolom doen, al vindt Peucer dat deze zijn bijnaam "de Grote" ten volle verdient. Eerst moest hij in Duitsland strijden om de macht, maar hij bleek tegen zijn vijanden opgewassen. Daarna heeft hij Noord-Italië veroverd en alom beroemd is zijn grote overwinning op de Hongaren, waardoor Duitsland van een groot gevaar is verlost. Ook be-

dwong hij de Denen en de Wenden. In 961 ging Otto voor de tweede maal naar Italië. Omdat de paus Berengarius steunde, heeft Otto Rome ingenomen, paus Johannes XII afgezet en Leo VIII aangesteld. Deze laatste liet de keizer het recht de paus en de bisschoppen te benoemen. Peucer vermeldt niet, dat Otto op 2 februari 962 door Leo VIII tot keizer is gekroond, wel dat de keizer in Zuid-Italië tegen de Grieken heeft gestreden.

Het zal verwondering wekken, dat Otto III 27 kolommen krijgt: de auteur haalt er nogal wat bij. Na een korte inleiding over de moeilijkheden rond de opvolging van de minderjarige Otto volgt allereerst een korte verklaring over het uitsterven van de Karolingen in Westfrankenland en de opvolging aldaar van Hugo Capet (987), de stichter van het derde Franse koningshuis "dat grote dingen voor de christenheid in Europa heeft gedaan en dat nog regeert". Dan komt Otto's eerste tocht naar Italië en zijn verheffing van zijn neef Bruno tot paus (Gregorius V, 996-999), waarop het decreet van Otto III volgt, dat de keizer voortaan alleen uit Duitsland gekozen mag worden, met een uiteenzetting over de gevolgen hiervan, die weinig vleidend is voor de paus en voor de Italianen. Het blijkt dus dat de Duitsers niet alleen de Roomse koning, maar ook de Roomse keizer mogen kiezen. En nogmaals komt Peucer terug op de vraag waarom de paus dan de kroning verrijkt: hij heeft het recht van kroning niet "iure divino", maar "concessione imperatorum". De keizerlijke macht berust dus niet op de kroning door de paus. En nu een lange verklaring waarom de paus volgens goddelijk noch menselijk recht hoofd van de Kerk en opperheer van de wereldse koninkrijken is; in het bijzonder fulmineert Peucer tegen de onbeschaamdheid van paus Innocentius III, die de Duitsers wel de Roomse koning wou laten kiezen, maar zichzelf de kroning van de koning tot keizer voorbehield. Wie moeten nu in Duitsland de keizers kiezen, alle vorsten of alleen een college van keurvorsten? Peucer meent, dat de oudste geschiedschrijvers van vóór Frederik II nog geen speciaal getal van kiezers noemen en dat pas onder de Staufische keizers het getal van zeven keurvorsten is vastgesteld. Het vereist natuurlijk uitleg waarom de ene vorst wel en de andere geen keurvorst geworden is. Maar dat het keizerschap tot de huidige dag aan de Duitsers is gebleven, dat is – zegt Peucer – toch wel te danken aan de wijsheid en bekwaamheid van Otto III. Daarna volgen 7½ kolom over Hendrik II (1002-1024), met vermelding van de bekering der Hongaren.

Negentien kolommen over de Griekse keizers lopen van Nikephoros II Phokas (963-969) tot Alexios Comnenos (1081-1118) en ieder van deze keizers krijgt een stukje tekst. Wel is – zegt de schrijver – de Byzantijnse geschiedenis eigenlijk niet waard verteld te worden, maar helemaal kan men haar toch niet missen, daar men anders de verrichtingen van de Duitse vorsten in Azië tegen de Turken en Saracenen niet zou kunnen begrijpen. Dat dit rijk het zo lang heeft uitgehouden is wonderbaar, omdat de vorsten ervan zulke ellendelin-

gen geweest zijn. Maar op de creditzijde komt te staan, dat in Griekenland de boeken van de oudheid, waaronder de H. Schrift, bewaard zijn gebleven en vandaar tenslotte naar Italië en vervolgens naar Frankrijk en Duitsland overgebracht zijn en aldus tot het herstel van Gods Kerk hebben bijgedragen. De gruweldaden en wanregeringen van de Griekse keizers worden breed uitgemeten. Hierbij sluiten nog zes kolommen over Sicilië en Zuid-Italië aan: hoe de Saracenen Egypte en Noord-Afrika en daarna ook Sicilië hebben bezet, hoe de Normandiërs in Frankrijk gekomen zijn (een van de uiterst zeldzame vermeldingen van de Vikingen) en vandaar in Sicilië en hoe ten slotte het koninkrijk Zuid-Italië aan de Duitse keizers is gekomen.

Zo zijn we dan weer in Duitsland, uitgangspunt en middelpunt van heel Peucer's geschiedschrijving. De eerste Saliër, Koenraad II (1024-1039), wordt keizer, en in die dertien kolom moet niet alleen zijn regering, maar ook het ontstaan van Welfen en Gibellijnen ondergebracht worden. Nog zes kolom voor Hendrik III, en dan komt een van de allerlangste afzonderlijke afdelingen van het boek: 27 kolom voor Hendrik IV en zijn grote strijd met de paus. Natuurlijk eist de investituurstrijd bijna alle plaats op; zij biedt Peucer de gelegenheid in het kort nog eens de hele kerkgeschiedenis te recapitulieren. In de eerste vijf eeuwen was de Kerk nog wat zij zijn moest, maar met de invallen van vreemde volken verschenen ook de eerste misbruiken, die allengs toenamen en groeiden: het celibaat, de kloostergeloften en de heiligenverering. Het concilie van Nicea heeft in 325 het bestuur goed geregeld door drie opperbisschoppen aan te stellen, te Rome, te Alexandrië en te Antiochië, en geen van de drie was de alleenheerser over de gehele Kerk. In de tweede periode (500-1000) zijn de misbruiken tot een allesoverwoekerend bijgeloof aangegroeid; de grote boosdoener is paus Gregorius I, die de heiligenverering en bovendien de afgodendienst van de Mis heeft ingevoerd. Ook heeft in die tijd de paus van Rome zijn tirannieke macht over de Kerk gevestigd. Nu zit Peucer weer op zijn stokpaardje: hoe de pausen zo langzamerhand usurpatoren geworden zijn en hoe de Duitse keizers zich manhaftig tegen de pauselijke aanspraken hebben verzet.

In de derde periode (1000-1500), die ongeveer tegelijk met Hendrik IV is begonnen, was van de oorspronkelijke Kerk niets meer over. Nu trachtten de pausen, gesteund door de monniken en de scholastieke theologen, hun macht over de wereldlijke rijken te vestigen. En zelfs de moedige Hendrik IV heeft de pauselijke tirannie niet kunnen breken. Dat God dit alles heeft toegelaten is een straf voor de zonden der mensen. In deze trant wordt dan omstandig de strijd van de keizer met paus Gregorius VII behandeld, zelfs als deze zijn beroemde boetetocht doet (naar Rome, zegt Peucer, Cannossa vermeldt hij niet). Tot slot nog een kleine excurs over het celibaat, dat door Gregorius VII heet te zijn ingevoerd en wel om het inkomen van de priesters zowel

als hun lediggang en hun liederlijk leven beter te kunnen bevestigen.

Hendrik V, die als bestrijder van zijn vader en trawant van de paus natuurlijk geen gunsteling van de auteur is, krijgt zijn tien kolom. God heeft de ontwaarde zoon wel weten te straffen. En al heeft hij, eenmaal keizer, zich ook tegen de paus gekeerd, toch heeft hij de paus alles moeten toestaan wat deze maar wilde (Concordaat van Worms 1122). Uiteraard hebben de pausen van dit concordaat schandelijk misbruik gemaakt. 22 kolom voor Lotharius III (1125-1137), die niet volgens erfrecht gekozen is: hierin moeten we weer de hand van Rome zien. Volgt een excurs over het ontstaan van de domkerken en de kloosters in Duitsland. Hoewel Lotharius niet de onverdeelde sympathie van de auteur geniet, acht deze het toch zeer in hem te prijzen, dat hij het Romeinse recht in volle omvang heeft hersteld. Zo ontstond een strijd tussen kerkelijk en wereldlijk recht, en langs die weg komt Peucer terecht bij de canonisten en de scholastiek, waar hij geen goed woord voor over heeft.

Intussen is het tijd geworden voor de kruistochten (24 kolom). Eerst een lange inleiding over de geschiedenis van Egypte, van keizer Augustus af, met een lange rij "mamelukse sultans", en dan komt Godfried van Bouillon met zijn kruisleger opzetten. Dat zoveel Duitse vorsten zijn meegegaan ligt aan hun gloeiend voorname het woord Gods en het christendom in de Saraceense landen te herstellen. Van de rol van de paus bij het totstandkomen van de eerste kruistocht rept Peucer met geen woord. De eigenlijke tocht beslaat nauwelijks één kolom, maar dan volgen de zeven koningen van Jerusalem en de oprichting van de Tempeliers en de Duitse Orde en hoe de titel "koning van Jerusalem" is vererfd. Met de constatering dat de Griekse keizers de christenlegers ijverig hebben tegengewerkt, zijn we weer bij de Byzantijnen, die in veertien kolommen behandeld worden, van Johannes II Comnenos (1118-1143) tot en met Alexios Angelos (1195-1203), welke episode besloten wordt met de verovering van Constantinopel door de westerlingen in 1204.

Nu terugkerend naar het Duitse keizerrijk moeten we eerst door meer dan tien kolommen polemieken tegen de pausen heen, want dezen zijn de oorzaak dat 't het Duitse rijk in de late middeleeuwen zo slecht is gegaan: ze hebben er verdeeldheid gesticht en de macht van de keizers afgebroken. Niet uit lafheid of kleinmoedigheid hebben de Duitse keizers zich dit laten welgevalen, maar omdat zij door hun toewijding aan de christelijke godsdienst geen weerstand hebben durven bieden. Peucer gaat nu over tot de bestrijding van de gedachte, dat de Kerk Gods op paus en bisschoppen zou moeten berusten. Reeds vóór de eigenlijke Reformatie hadden sommigen deze dwaalleer al afgezworen, zoals Tauler, Jan Hus en Wessel van Groningen (= Gansfoort). Volgen de kenmerken van de ware Kerk en het bewijs dat de pausen daarvan afgeweken zijn. Keizer Koenraad III en vooral zijn kruistocht 1147-1150 worden in zeven

kolom besproken; Frederik I Barbarossa krijgt achttien kolommen en een en al lof. Bij Hendrik VI (1190-1198) wordt (vier kolom) vooral verhaald hoe Lijfland tot het christendom is overgegaan en aan de Duitse Orde gekomen. De strijd van Philips (1198-1208) tegen de rebelse vorsten geeft schrijver de kans om weer zes kolom lang tegen de paus uit te halen. Maar Otto IV levert een eigenaardige moeilijkheid op: hij was de wettige Duitse vorst, maar is door de paus afgezet en de gibelijnse vorsten en de paus hebben de kroon gegeven aan de Staufer Frederik II, koning van Sicilië. Als latere doods vijand van de paus was deze Frederik II echter een man naar het hart van Peucer, en daarom zegt hij, dat de stenden van Duitsland in 1208 de kroon voor Frederik II bestemd hadden en dat de vorsten hem niet uit liefde voor de paus waren toegedaan, maar uit eerbied voor de grote Staufernaam.

Hier ontbreekt de schrijver zijn betoog om een kolom of zes te besteden aan de opkomst van de monniksorden, instellingen die hij zo verfoeit, dat hij zelfs niets goeds weet te zeggen van Sint Frans van Assisi, de serafijnse heilige die tot heden zoveel harten heeft ontroerd. Hier eindigt het derde deel van het Chronicon en het vierde boek.

Het vierde deel en het vijfde boek openen met de vaststelling, dat het rijk vooral door de kunsten en de eerbijde van de paus ten onder is gebracht. Dat van het rijk nog iets is overgebleven, danken we aan het college van keurvorsten. Er is echter geen twijfel aan, dat het Duitse rijk het vierde en laatste van de wereldrijken van de profeet Daniël is, zodat het tot het eind der tijden zal blijven bestaan. Wel zal het laatste rijk zwakker zijn dan de vorige en zal een barbaars rijk naar uiterlijk schijn machtiger lijken, en welk rijk zou dit anders zijn dan het Turkse? Op dit punt volgt nu een beschrijving van het rijk en zijn onderhorigheden, van het college van keurvorsten en zijn zegenrijk werk, van de toestand van Italië, Hongarije, Polen, Engeland en Schotland, Denemarken, Zweden, Noorwegen en Bohemen (alles tezamen zeventien kolom van het begin van dit deel af). Met frisse moed zet Peucer zich dan weer aan een polemiek tegen de pausen, tegen de scholastiek en tegen de Mis, om tenslotte terecht te komen bij de strijd tussen Bonifatius VIII en Philips de Schone, de ballingschap te Avignon, het westers schisma en de concilies van Basel, Konstanz, Florence enz., alles bij elkaar ruim veertien kolom.

Frederik II (1215-1250) krijgt in ruim twintig kolommen alle aandacht en alle lof voor zijn wanhopige strijd om het rijk en tegen de paus. Voor Peucer is hij niet de nietszeggende supermens, de Prometheus, die Kantrowicz van hem gemaakt heeft, maar eer de laatste der antieke helden, uitblinkend niet slechts in deugd en moed, maar ook in eruditie en kunst, geheel volgens het ideaal van de Renaissance. Hoewel Peucer bepaald geen romanticus is, bespreekt hij toch vol deernis het lot van de laatste Staufer, in het bijzonder dat van Konradijn, en vervolgens de ondergang van de Anjous in de

Siciliaanse vesper (1282). Onze graaf Willem II van Holland, als Rooms koning, 3/4 kolom, met een zeer korte vermelding van Floris V, de laatste van de Hollandse stam (maar dat was Jan I). De twaalf kolom over het Interregnum geeft Peucer vooral gelegenheid iets te zeggen over een aantal Duitse vorstendommen, en een daarvan in Brabant (1/2). Dan bijna vier over de Moren in Spanje, de reconquista en de opkomst van Kastilië en Aragon, tot het moment dat Karel V koning van Spanje werd. Zeven kolom over de Griekse keizers. Eerst de Vlaamse keizers en daarna de terugkeer van de Griekse keizers naar Constantinopel in 1261 en hun eerdere geschiedenis, summier verteld van Johannes Dukas tot Michel VIII Palaeologos. Dertien kolom over de Tartaren, hun grote kans en hun invallen in Europa, zodat we in Polen, Pommeren en Litouwen (4 kolom) terecht komen.

In 1273 wordt de eerste Habsburger, Rudolf I, keizer, gevolgd door de enige Nassauer, Adolf (1292-1298). Welk gedeelte onderbroken wordt voor de vermelding van het definitief verloren gaan van het Heilig Land (samen elf kolom). Volgen zeven kolom voor Albert I; in dit stuk staat nogmaals de strijd tussen Bonifatius VIII en de Franse koning en het verblijf te Avignon. De tragische ondergang van de Tempeliers vergt één kolom. Bohemen krijgt nu meer aandacht. Onderbreking voor de Griekse keizers van Michael VIII tot de laatste, Constantijn XI, en voor de val van Constantinopel in 1453, voor welke wereldhistorische gebeurtenissen slecht 2 1/2 kolom zijn uitgesproken. Wel vinden we nog een twaalf kolommen over de Turken, hun geschiedenis was nog nauwelijks verhaald en moet daarom hier opgehaald worden.

In 1314 had in Duitsland een dubbele keizerskeuze plaats, van Lodewijk IV van Beieren (getrouwd met Margareta, zuster van Willem IV van Holland) en Frederik van Oostenrijk. Tussen hen ontbrandde een lange strijd, die in 1332 eindigde met Frederiks nederlaag; Lodewijk, die zijn geslacht in Holland, Zeeland en Henegouwen zag opvolgen (1345), regeerde tot 1338. Dit is een van de allerlangste stukken geworden, van wel 32 kolommen, want weer trekt Peucer tegen het pausdom ten strijde, de lotgevallen van Zuid-Italië worden vermeld en die van het Zwitsers eedgenootschap en zijn strijd tegen Habsburg (maar niets over de strijd van de Vlamingen tegen Frankrijk en over Van Artevelde). Lodewijk IV werd opgevolgd door Karel IV van Luxemburg (1347 - 1378); zijn geschiedenis wordt in dertien kolommen verhaald; diens opvolger Wenceslaus (1378 - 1400) beleefde een ongelukkige tijd, zegt Peucer, maar dat kwam door zijn schandelijk leven. Nu krijgt de Kerk weer zes kolom, eerst polemiek tegen het jubeljaar 1400 en daarna met veel instemming over Hus, Wiclif en het schisma. Na Wenceslaus' opvolger Ruprecht III van de Pfalz (tien kolom) komt Sigismund, die de Hussieten heeft verslagen en een eind gemaakt aan het schisma, maar die toch veel ruimte (12 kolom) en lof krijgt. Uit een aparte beschrijving van de concilies

van Basel en Konstanz (7 kolom) blijkt wel, dat die lof niet de behandeling van Hus geldt. Dan komen de Habsburgers definitief aan het keizerrijk met Albrecht II, welk gedeelte (ruim vier kolom) tevens gelegenheid biedt om in te gaan op Hongaarse zaken ten tijde van Vladislav Posthumus (1440-1457) en Mathias Hunyadi (1458-1490).

Nu gaat Peucer een eind terug om de Turkse geschiedenis op te halen, hoewel hij eigenlijk al tot voorbij de val van Constantinopel was gekomen. Hij begint bij Najazet I (1389-1403), gaat door tot Selim I (1512-1520) en verhaalt al de Turkse veroveringen van de vijftiende eeuw, alsmede hoe vele Griekse geleerden Constantinopel hebben verlaten en in Italië de klassieke studiën hebben ingevoerd. Vermeld worden het eerste profesoraat in het Grieks te Parijs en het onderbrengen van vele boeken uit het oosten in de boekerij van de Medici te Florence. Hieruit kan men leren – zegt Peucer – hoe zwaar God de zonden van de mensen straft, maar ook hoe groot Zijn barmhartigheid is, omdat hij ondanks alles de christenheid heeft willen bewaren (dit stuk 20 kolom).

Bij onze terugkeer naar het Duitse rijk treffen we allereerst Frederik III (1440-1493) aan, elf kolommen gevuld met de onenigheden in het rijk en met de oorlogen tegen de Hongaren. In dit stuk komt ook een excursus over de hertogen van Bourgondië voor. De hele geschiedenis van Bourgondië tot 1467 is samengeperst in één kolom, maar loopt van Karel de Stoute af plotseling wijd uit. De dolle hertog heeft de sympathie van Peucer niet: wie het gevaar bemint zal er in vergaan. De astroloog in de auteur vermeldt hier twee kometen (1472 en 1477). Wederom elf kolommen handelen over Italiaanse en Spaanse zaken: over het hertogdom Milaan en hoe Karel V dat ten slotte heeft verworven, over de Fransen in Italië, over het koninkrijk Napels en hoe dit aan Karel V is gekomen, hoe de Moren uit Spanje zijn verdreven, over de oorlogen tussen de Duitse Orde en Polen en hoe Cyprus aan de Venetianen kwam, aan de uitvinding van de boekdrukkunst (echter zonder de naam Gutenberg) en de stichting van de universiteit van Tübingen (1477). Frederik III wordt opgevolgd door Maximiliaan I, een man naar Peucer's hart, hij krijgt volle dertig kolom. Pêle-mêle (zoals ook in moderne leesboeken wel geschiedt, als zij de moderne tijd naderen) is hier van alles ondergebracht, niet alleen Duitse zaken, ook Italiaanse. We horen van Alexander VI en Cesare Borgia, van een komeet, van de strijd van Gelre tegen Habsburg, van de oorlogen tussen Frans I en Karel V in Italië, van de toestand van de Kerk en van de Reformatie door Luther en zijn optreden tegen de aflaatprediking. En na de vijf kolom aan Luther bevestigd eindigt het reusachtige werk met een gebed.

Naar mijn mening vormt Peucer's deel van het Chronicon bepaald geen vooruitgang op dat van Melancthon. Het aantonen van Gods werken in de geschiedenis is geworden tot een vaak uiterst eentonig polemiseren tegen de pausen, de universele geschiedenis is vrijwel in-

eengeschrumpeld tot Duitse geschiedenis. De politiek heeft de overhand gekregen, de kerkgeschiedenis is slechts behandeld, de culturele geschiedenis is zo goed als verdwenen. Wegele heeft gelijk, als hij zegt, dat vooral de tweede helft van Peucer's werk volkomen onder de dreiging van het Turkse gevaar staat. Daardoor en ook omdat de schrijver Oostduitser is, heeft hij nog wel aandacht voor de zaken van het oosten, maar het is niet mogelijk de geschiedenis van Frankrijk en Engeland uit dit boek te halen. Maar ook die van de westelijke delen van het rijk, met name die van de Nederlanden, is slechts heel summier behandeld.

De verbreiding van het Chronicon

Reeds het Chronicon van 1543 had veel succes, het beleefde tal van drukken, niet alleen in de Duitse versie, maar ook in de Latijnse vertaling van Hermann Bonus, die trouwens voor schoolgebruik is gemaakt. In hoeverre dit boek ook werkelijk als leerboek in gebruik is geweest, is moeilijk te zeggen: in ieder geval moet dit het boekje geweest zijn, dat de artistenfaculteit van Wittenberg aan de studenten als leerboek voorschreef.¹¹ Maar veel groter was de triomf van het uitgebreide Chronicon, 1558-1565. Reeds in 1625 had het elf drukken beleefd; het werd in vele talen vertaald, ook in het Nederlands, aan vele universiteiten werd het gebruikt, te Heidelberg was het in zwang als leerboek voor de ethiek.¹² Het spreekt vanzelf, dat het Chronicon in Wittenberg een grote verering genoot, Georg Maior vond het nauwelijks onderdoen voor de H. Schrift, Peucer's opvolger Frankenberger wijdde er een omvangrijk commentaar aan (1586). Chytraeus onderwees er geschiedenis uit in Rostock, Strigel in Heidelberg, beide leerlingen van de grote magister, die zijn werk verder droegen.

Ook op Latijnse scholen deed het boek dienst, in Altdorf werd in 1575 de geschiedenisleraren opgedragen les te geven uit het Chronicon van 1532, en ook elders was het in gebruik.¹³ Vermoedelijk moeten we in deze gevallen toch meer aan een handboek voor de leraar dan aan een studieboek voor de leerling denken. Ten slotte werd het boek ook nogal vaak aangewend bij de opvoeding van vorstenkinderen. Twee eeuwen lang, tot diep in de achttiende eeuw, bleef het Chronicon zijn eervolle plaats bekleden, en het lijdt geen twijfel of het moet een geweldige invloed op de geesten hebben uitgeoefend.

Noten

1. Afgedrukt in het "Corpus Reformatorum", XII, blz. 704-1094. Het aandeel van M. in het ontstaan van het geschiedenisonderricht in Duitsland, en in het bijzonder zijn aandeel in het totstandkomen van dit oudste leerboek geschiedenis heb ik beschreven in mijn artikel "Praeceptor historiae" in het Tijdschrift voor Geschiedenis, jrg. 88 (1975), afl. 3, blz. 313-332. Daar M.'s continuator Peucer de opzet van M. volgt en vooral ook het schema van de vier wereldrijken toegepast,

mag ik voor deze historiografische zaken wellicht naar dat artikel verwijzen.

2. Over Peucer schreef J.C. Leupold, *Leben Peucer's*. Bautzen, 1705; ik heb dit boek niet in handen kunnen krijgen. Men raadplege s.v. Peucer het *Allgemeines Gelehrten-Lexicon*, red. Chr. J. Jöcher, deel III, blz. 1475, Leipzig, 1751, en ook de voortzetting door H.W. Rotermond, deel V, blz. 2115, Bremen, 1816. Voorts is van belang het boek van dr. Bernhard Röse, *Kaspar Peucer nach seinem Wirken und seinen Schicksalen. Eine biographische Abhandlung*. Abgedruckt aus dem 19. Theile der dritten Section der Allgemeinen Encyklopadie der Wissenschaften und Künste von Ersch und Grüber, 1844. Niet in handen heb ik kunnen krijgen: *De Vita D. Caspari Peuceri Budissini*, scrpsit Frid. Koch, Dr. phil., verb. div. minister, rector scholae Bockenhemiae, Marburg, 1856. Weinig nieuws biedt dr. E.L. Henke, *Caspar Peucer und Nicolaus Krell. Zur Geschichte des Luthertums und der Union am Ende des 16. Jahrhunderts*. Marburg, 1865. Instructief is echter het artikel "Peucer" van Wagenmann in de "Allgemeine Deutsche Biographie", deel 25, s.v., Leipzig, 1887 (de *Neue Deutsche Biographie* is nog niet aan de P. toe; hedendaagse Duitse encyclopaedieën noemen Peucer niet eens meer, een enkele buitenlandse daarentegen wel). Enkele aanvullende gegevens bij Walter Friedensburg, *Geschichte des Universität Wittenberg-Halle*, 1917; de zeer korte levensbeschrijving in dr. Georg Mertz, *Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert*. Heidelberg, 1902, blz. 136, brengt geen nieuws. Aanvankelijk hadden de historiografen ook niet veel aandacht voor Peucer. Dr. Franz X. von Wegele, *Geschichte der deutschen Historiographie seit dem Auftreten des Humanismus*. München-Leipzig, 1885, schenkt hem blz. 209/210 slechts een korte passage; Eduard Fueter, *Geschichte der neueren Historiographie*, *Handbuch der mittelalterlichen und neueren Geschichte*, herausgeg. von G. von Below und F. Meinecke, Abt. I. München-Berlin, 1911, blz. 187 voegt er maar weinig aan toe, net zo min als dr. E. Menke-Glueckert, *Die Geschichtsschreibung der Reformation und Gegenreformation. Bodin und die Begründung der Geschichtsmethodologie durch Bartholomäus Keckermann*. Osterwieck, 1912. Gotthard Münch in zijn proefschrift: *Das Chronicon Carionis Philippicum. Ein Beitrag zur Würdigung Melanchtons als Historiker*. Diss. Breslau. *Jahrbuch der historischen Kommission für die Provinz Sachsen und Anhalt*. Band I, blz. 199-283, Magdeburg, 1925, handelt weliswaar grotendeels over Melanchton, maar schenkt toch ook aan P. enige aandacht. Van belang is wat Klempt over hem schrijft: Adalbert Klempt, *Die Säkularisierung der universaalhistorischen Auffassung. Zum Wandel des Geschichtsdenkens im 16. und 17. Jahrhundert*. Göttinger Bausteine zur Geschichtswissenschaft, Band 31, blz. 34-40, Göttingen, z.j. (1960). 't Viel me tegen dat Meinhold in zijn bloemlezing van kerkelijke historiografie (Peter Meinhold, *Geschichte der Kirchlichen Historiographie*, Band I (Band III. 5 van de "Orbis Academicus", *Problemgeschichte der Wissenschaft in Dokumenten*

und Darstellungen, München, z.j. (1967) geen woord aan P. verspilt. De meest diepgaande passage over Peucer's geschiedopvatting is van de hand van Wilhelm Maurer, *Der junge Melanchton zwischen Humanismus und Reformation*, Band I, *Der Humanist*, blz. 150/152, Göttingen z.j. (1967).

Voor de kerkelijk-theologische positie van Peucer is nog steeds van het grootste belang de heldere, rijk van bronnen voorziene studie van Calinich, die de kwestie ook aan de niet-theoloog weet duidelijk te maken: dr. phil. Robert Calinich, *Kampf und Untergang des Melanchtonismus in Kursachsen in den Jahren 1570 bis 1574 und die Schicksale seiner vornehmsten Häupter*, Leipzig, 1866. Verder korte vermeldingen in de moderne kerkgeschiedenissen, het uitvoerigst door O. Ritschl, *Dogmengeschichte des Protestantismus*, II, Leipzig 1912, blz. 339/340; men zie ook E. Moreau, P. Jourda, P. Janelle, *La crise religieuse du XVIe siècle*. Deel 16 van de "Histoire de l'Eglise" van A. Fliche en Eug. Jarry, 1950, blz. 115; dr. J.W. Bakhuizen van den Brink en dr. W.F. Dankbaar, *Handboek der Kerkgeschiedenis*, III: *Reformatie en Contrareformatie*, Den Haag, 1967, blz. 95; Erwin Iserloh, Joseph Glazik, Hubert Jedin, *Reformation, Katholischer Reform und Gegenreformation*, deel IV van het "Handbuch der Kirchengeschichte" herausgeg. von H. Jedin. Freiburg-Basel-Wien, 1967, blz. 375/376; Reinhold Seeberg, *Lehrbuch der Dogmengeschichte*, IV, 2, Erlangen-Leipzig, 1920, blz. 510.

3. Friedensburg o.c. blz. 296/298 en 306.
4. De verschillen zaten vooral in de opvatting van Christus. natuur (volgens de philippisten bezat Christus als mens geen goddelijke eigenschappen) en in de leer van het Avondmaal (volgens de philippisten moesten de omzettingswoorden alleen symbolisch verstaan worden).
5. uit de Duitse vertaling door Chr. Pezel, 1578, geciteerd Münch o.c. blz. 276.
6. zie hiervoor de kostbare bladzijden van Maurer, o.c. blz. 150-152.
7. Klempt, o.c. blz. 35/40.
8. *Chronicon Carionis expositum et auctum... ab exordio mundi usque ad Carolum Quintum Imperatorem*, 1585. Nederlandse vertaling: *Chronica Carionis vanden beginne des werelts aen tot op den Keyser Carolum den vyfden van dien name*. In 't Latyn beschreven door de geleerde en welvermaerde mannen D. Phil. Melanthon ende D. Caspar Peucerum. Uijt de Hoochduytsche spraecke inde Nederlantsche getrouwelyck overgeset, door den weledelen Joncker Wilhelm van Zuylen van Nyvelt, Heere van Heer-aertsberge, Aernhem, 1629.
9. Von Wegele o.c., blz. 210.
10. Fueter o.c., blz. 186/187.
11. E.C. Scherer, *Geschichte und Kirchengeschichte an den deutschen Universitäten*. Freiburg i.Br., 1927, blz. 32/33.
12. Eugen Rambeau, *Über die Geschichtswissenschaft an der Universität Wittenberg*, *Festschrift "450 Jahre Martin-Luther-Universität Hall-Wittenberg"*, Band I, Wittenberg z.j.
13. Münch o.c. blz. 276/280.

”Op zoek naar het verleden”

een bespreking

M.C.J. Heijligers en S.A.J.J. Aarts: "Op zoek naar het verleden".

Geschiedenis doen, Prehistorie, Egypte, Grieken, Romeinen, volken verhuizen. Groningen 1978, Wolters-Noordhoff, 216 p. f. 24,-. Docentmateriaal, deel I, 115 p. f. 19,50.

De auteurs willen met deze methode bereiken dat de leerlingen gemotiveerd met het verleden bezig zijn, zodat zij eventueel de leerstof op creatieve manier kunnen verwerken. Voor deze verwerking moet de leerling een aantal vaardigheden aanleren, zoals het zelfstandig verzamelen van informatie uit tekst en beeld en het zelfstandig ordenen van deze informatie in een schema of samenvatting. Het aanleren van deze vaardigheden is geen doel op zich maar moet er toe bijdragen dat de leerling ontwikkelingen leert ontdekken in het geschiedenisgebeuren en deze ontwikkelingen leert plaatsen in tijd en ruimte. De auteurs gaan er daarbij van uit dat geschiedenis een open proces is zonder wetmatigheden, en waarvan evenementen de basis vormen.

Deze (historische) geschiedopvatting werkt door in hun methode: het evenement, het feit, neemt een zeer centrale plaats in en derhalve ook de kennis van die feiten. Zeer duidelijk blijkt dit uit de overzichtsoopdrachten aan het einde van de thema's. Zo worden de leerlingen bijvoorbeeld aan het einde van de "Grieken" uitgenodigd een tijdbalk te maken en daarop de voornaamste jaartallen en bijbehorende feiten te vermelden; voor een proefwerk zal de leerling wel degelijk de relevante feiten van buiten moeten kennen. Ongetwijfeld willen de auteurs hiermede tevens bereiken dat de leerling oog krijgt voor de uniciteit van het historisch gebeuren, dat in een open proces verloopt. De leerling moet leren ontdekken dat de geschiedenis ook een ander verloop had kunnen hebben: ook de handelende mens in het verleden stond regelmatig voor de keus een daad te stellen of na te laten.

In de methode komt dit streven van auteurs niet helemaal tot uitdrukking. Vooral bij het lezen van de beschrijvingen van de uitvindingen in de prehistorie kan het gevoel ontstaan, dat het vuur of het wiel wel uitgevonden moest worden, het kon niet anders.

Behalve aan de leerstofinhoudelijke kant hebben de auteurs ook veel aandacht besteed aan het didactische aspect van het geschiedenis-onderwijzen. Zo hebben zij hun methode opgezet vanuit een bepaald onderwijs-

kundig model: het model mastery-learning van M. Nuy; in de gegeven onderwijs situatie een hanteerbaar model, dat in een aantal gevallen nuttige diensten kan bewijzen. Het grote voordeel hiervan is de noodzaak de leerstof scherp te analyseren en de te bereiken leerdoelen duidelijk aan te geven hetgeen in deze methode voortreffelijk is gebeurd. Jammer is wel dat zowel de verrijksstof als het herhalingsmateriaal ontbreekt. Voorts kan men zich afvragen, of dit model wel zo geschikt is bij een zelf-ontdekkende aanpak van het geschiedenisonderwijs. Het mastery-learningmodel laat zich moeilijker hanteren bij de hogere cognitieve activiteiten. (Zie in dit verband: A.E.N. Rommes, "Mastery learning" voor de hogere cognitieve doelstellingen, in: *Pedagogische Studiën*, 1974 (51), p. 223-231.)

Voor de keuze van de thema's heeft het Brugklasrapport als uitgangspunt gediend. Deze thema's moesten vooral concrete zaken aan de orde stellen en diepgang bezitten, aldus de auteurs in hun verantwoording. Concreet zijn de thema's ongetwijfeld, de vraag rijst echter wel of we van een thematische benadering kunnen spreken. Het lijkt er eerder op dat van de volken een uitgebreid overzicht wordt gegeven, waarbij het meer gaat om de breedte dan om de diepte van het thema. Men kan zich zelfs afvragen of de hoeveelheid verstrekte informatie er toe bijdraagt dat een leerling wat krijgt op de ontwikkelingen van het historisch proces.

Op zoek naar het verleden is er vooral op gericht een leerling de vreugde te schenken aan het zelf ontdekken. Daarom ook staat de zelfwerkzaamheid centraal en is er alles in het werk gesteld de leerlingen handvaten te geven om met de aangeboden informatie zelfstandig aan de slag te gaan. De rol van de docent verandert: hij wordt begeleider van het leerproces. De docent, die voor deze methode kiest zal zich hiervan terdege rekenschap moeten geven. Natuurlijk, het blijft mogelijk om instructie te geven of om een goed inlevingsverhaal te vertellen, maar zoals de methode nu voor ons ligt nodigt hij daartoe niet uit. Het geheel heeft soms iets weg van een schriftelijke cursus.

Het boek is rijkelijk voorzien van illustraties die aansluiten bij teksten en opdrachten. De uitvoering ervan is echter sober (uitsluitend zwart-wit tekeningen of kaartjes) en eenzijdig (foto's ontbreken geheel). Het taalgebruik is eenvoudig genoeg om het zelfstandig verwerken van informatie mogelijk te maken; in een aantal gevallen echter wat te populair.

M.C.J. Heijligers

''Op zoek naar het verleden''

kanttekeningen ter verduidelijking.

Gaarne maak ik van de door de boekbesprekers geboden gelegenheid gebruik enige kanttekeningen te plaatsen bij hun recensie.

Wat gezegd wordt over de historistische geschiedopvatting in onze methode geldt m.i. niet alleen voor onze methode doch ook voor de meeste voor de onderbouw bedoelde nederlandse geschiedenisboeken, die zich richten op de gebeurtenissen zoals zij gebeurd zijn. Wij proberen de gebeurtenissen te plaatsen in een ontwikkeling en hen te verklaren in onderlinge samenhang en vanuit de situatie waarin men zich bevond. De kennis van de feiten is daarbij voor ons geen doel op zich doch een middel om samenhangen en ontwikkelingen te concretiseren. Het proces van menselijke beslissingen, van verschillende keuzes in gelijke situaties blijft op de achtergrond. Het lijkt me zinvol om op ruimere schaal een gedachtenwisseling over deze de kern van ons geschiedenisonderwijs rakend aspect van het geschiedenisgebeuren op gang te brengen; en vooral de middelen te zoeken waarmee dit aspect ingebouwd kan worden in de geschiedenisles voor jonge leerlingen.

Onze motivatie voor het maken van nieuw lesmateriaal is niet voortgekomen uit een bezinning op de meer theoretische kant van het vak doch vanuit een bezinning op de aan te leren vaardigheden en de te bereiken leerdoelen en een verantwoorde toetsing evenals uit een bezinning op de werkvormen. De besprekers signaleren de methodische opzet van ons lesmateriaal en vragen zich af of het gebruikte mastery-learningmodel met de hogere cognitieve activiteiten uit de voeten kan. Hogere cognitieve activiteiten willen ook wij graag bereiken, maar ze moeten ook te bereiken zijn. Niet slechts met een select groepje leerlingen maar met de hele groep. Juist daarom proberen we een hecht fundament op te bouwen van de lagere vaardigheden en lagere cognitieve activiteiten. We mogen niet vergeten dat wat wij vaak als laag kwalificeren, voor de brugklassers nog erg hooggegrepen blijkt te zijn. We proberen de leerling te nemen zoals hij op het vertrekpunt is: hij kan dan niet de hoofdzaken van de bijzaken scheiden, niet in eigen woorden formuleren uit onzekerheid, geen ordeningsprincipes ontdekken, de feiten niet ordenen naar samenhang of tijdsverloop en nog veel meer niet. Om het hogere te kunnen bereiken moet het fundament goed zijn. Bovendien menen we dat we in steeds terugkerende denkvragen de leerlingen stimuleren tot hogere activiteiten. Ik vind het jammer dat de didactici-besprekers hier opnieuw een wat theoretische vraag stellen en niet gekeken hebben naar de didactische uitwerking van

ons lesmateriaal. Het is niet zo moeilijk om na te gaan welke categorieën activiteiten en leerdoelen we bestrijken en tot op welke ''hoogte''.

De vraag waarom geen herhalingsstof ingebouwd werd, is beantwoord in onze Verantwoording bij ''Op zoek naar het verleden'' op bladzijde 10. Op schrift gestelde herhalingsstof is niet zo zinnig omdat de leerling vaak behoefte heeft aan een andere manier van uitleg (mondeling of visueel of in woorden van een medeleerling). Verrijkingsstof uitgeven is mogelijk. Als er vraag naar blijkt te zijn willen we dat ook wel doen. Onze ervaring is echter dat de leerling in de tijd die hij overhoudt na de verwerking van de basisstof (voor iedere leerling verschillend) graag zelf wat creatiever bezig wil zijn. Hij werkt dan niet graag nog eens met weer kant-en-klare teksten en opdrachten. Hij wil liever zelf op zoek gaan naar informatie. Gestencilde afbeeldingen, gesorteerd naar onderwerp, met een summier beschrijving van wat het voorstelt, voldoen nog het best aan de vraag van de leerlingen. Deze bladen dienen echter maar aan een kant bedrukt te zijn, anders kunnen ze niet als knipblad gebruikt worden.

Wat de ''breedte'' van de thema's betreft, wil ik opmerken dat het beknopt vermelden van feiten en ontwikkelingen een kunst is, die vele schoolboekschrijvers meesterlijk beheersen. Maar hoeveel mondelinge uitleg moest er in de les niet tegen aangepraat worden? Wij leggen alle nieuwe informatie uit. We herhalen informatie. We concretiseren. Dat alles werkt verbredend. Daartegenover staat dat de leerling, als hij geleerd heeft onze werkwijze te hanteren, vlugger door de stof heenwerkt. Het aantal bladzijden per onderwerp kan inderdaad een uitwerking in de breedte suggereren. De diepte moet gezocht worden in de samenhangen die de leerling moet onderkennen. Geleidelijk aan wordt het patroon van samenhangen ingewikkelder, hetgeen opnieuw ruimte (''breedte'') vraagt.

De besprekers slaan de spijker op de kop als zij wijzen op de overeenkomst van ons materiaal met een schriftelijke cursus. Als het kenmerk van een schriftelijke cursus is, dat de gebruiker zelfstandig door middel van gerichte vragen en opdrachten de leerstof kan doorwerken, dan is deze overeenkomst inderdaad juist. Want dat is precies wat we willen bereiken! Als de uitleg van de docent ondersteunend blijft, moet er tijd overblijven, waarin aandacht besteed kan worden aan extra inleving of rollenspel etc. Ons materiaal is niet schooljaarvullend.

Het ontbreken van foto's is te verklaren door het feit

dat wij op school geen foto's konden en kunnen reproduceren bij de ontwikkeling van ons materiaal. Wij vonden dat geen onoverkomelijk bezwaar, omdat een foto niet noodzakelijk duidelijker is dan een tekening. Slechts in enkele gevallen is een foto onvervangbaar, zoals bijvoorbeeld een kleurenfoto van het Nijldal. Door middel van dia's vullen we deze leemte aan. Overigens staan er weinig illustraties in onze methode waar-

bij we geen opdrachten gemaakt hebben. Ik heb de indruk dat de besprekers enige algemene kenmerken van "Op zoek naar het verleden" hebben willen signaleren om aspirant-aanschaffers te wijzen op wat hen te wachten staat. Ik blijf het jammer vinden dat beide didactici in hun bespreking niet beter de didactische uitwerking van onze leerdoelen onder de loupe hebben genomen.

Uit de Vereniging

PEDAK-COMMISSIE

DE EIGEN SCHOOL EN HET GESCHIEDENIS- ONDERWIJS

In het kader van de "dichtstbijzijnde geschiedenis" als onderwerp voor de geschiedenisles ligt de geschiedenis van de eigen school voor de hand. Ons zijn geen uitgewerkte lesprogramma's voor deze geschiedenis bekend, maar in de afgelopen jaren verschenen wel een aantal werkjes, die belangrijke bouwstenen bevatten.

Hoe voor een Pedagogische Akademie zo'n schoolgeschiedenis opgezet kon worden toonde twee jaar geleden broeder Emilius Gordijn aan: "Van Normaalschool tot Pedagogische Academie: 1877-1977, R.K. Pedagogische Academie "Mariahoeve" (Den Haag - 1977). Eveneens een goed voorbeeld is het boekje van Frans Govers over de Pedagogische Akademie van Veghel: "In een ommezien. P.A. Veghel 1903-1978" (Veghel - 1978). En onlangs verscheen van M.J. Hoeksema "Gedenkschrift 100 jaren onderwijzersopleiding in Appingedam" (Appingedam - 1979), van de drie het meest beperkt door het ontbreken van bronnen.

Een voorbeeld van een basisschoolgeschiedenis levert het boekje "Theo Thijssenschool 1904-1978" (Hoogezand-Sappemeer - 1978), geschreven door Cees van der Kooij. De directe aanleiding voor dit boekje was nu eens niet een jubileum, maar de verhuizing naar een nieuw schoolgebouw. Het oude gebouw uit 1904 is inmiddels gesloopt.

Goed basismateriaal is — tot slot — ook te vinden in een aflevering van het tijdschrift "Heemschild" (een uitgave van de heemkundige kring St. Oedenrode, Son en Breughel en Liempde). In nr. XII van 1978 komt een artikel voor, getiteld "De zusters van Son" (p. 50-72), dat behalve het terrein van het onderwijs ook het terrein van de ziekenzorg bestrijkt.

Jan Engbers

WERELDORIËNTATIE EN DE WERELD VAN HET VERLEDEN

In "Bijdragen tot de didactiek van wereldoriëntatie in Jenaplanscholen" (I) (augustus 1978) troffen we van Jos Elsegeest een pleidooi aan om de geschiedenis van de schoolomgeving een vaste plaats te geven in het onderwijs: "Wereldoriëntatie en de wereld van het verleden" (pag. 2-6).

Er wordt gepleit voor het opstellen van een "profiel", een schetsmatige beschrijving van de omgeving (dus ook van het historisch aspect) ten behoeve van het onderwijs. Als hulpmiddel daartoe stelde de auteur een "kijkwijzer" samen, een dertiental vragen, die kunnen helpen om het historische deel van het profiel samen te stellen.

De publicatie is verkrijgbaar bij de Stichting Jenaplan, Postbus 8245, 3503 RE Utrecht.

CENTRALE REGISTRATIE LEERMIDDELEN GESCHIEDENIS

Als eerste publikatie van de Centrale Registratie Leermiddelen (C.R.L.) verscheen onlangs een overzicht van aardrijkskundemethoden voor de basisschool. Het overzicht bevat een beschrijving van waarde vrije gegevens van de methode volgens het beschrijvingsmodel Zeelenberg met een juist aantal (voorbeeld) pagina's uit de methode.

Via een vergelijkend overzicht zou een schoolteam alvast een eerste selectie kunnen maken van nader te analyseren methodes. Voor verdere selectie geeft het C.R.L.-overzicht geen handreiking ten gevolge van de objectiviteitseis.

Voor geschiedenis is de commissie momenteel bezig

een nieuw beschrijvingsmodel te ontwikkelen, waarvoor o.a. advies gevraagd is aan de PEDAK-commissie. Op basis van dit nieuwe beschrijvingsmodel gaat de O.R.L. begin september aan het werk en men hoopt december 1979, uiterlijk januari 1980 het overzicht van geschiedenismethoden te kunnen publiceren.

Het overzicht van aardrijkskundemethoden is te verkrijgen bij de C.R.L. — Klanderij 204, 7511 HV Enschede en kost f. 10,—. Gratis is op hetzelfde adres verkrijgbaar een adreslijst van uitgevers, die geschiedenismethoden voor de basisschool uitgeven.

ONDERWIJZERSBOEKEN "GESCHIEDENIS IN ONDERWERP EN OPDRACHT"

Uitgeverij Meulenhoff-Educatief verzorgde een geheel vernieuwde tweede druk van de onderwijzersboeken bij de methode "Geschiedenis in Onderwerp en Opdracht". Er zijn nu voor alle delen — ook voor de voorloper — onderwijzersboeken.

De opzet van de onderwijzersboeken is nu als volgt:

1. Doelstellingen en werkvormen
2. Achtergrondinformatie
3. Een lijst van woorden
4. Een lijst van aanbevolen literatuur en andere additionele mogelijkheden (voornamelijk wandplaten, filmstroken en musea)
5. Antwoorden bij de opdrachten

Het onderwijzersboek bij de "voorloper" wijkt enigszins af van bovengenoemde opzet.

Het hoofddoel van de boeken ligt op onderdeel 2: de aanwijzingen bij onderdeel 1 zijn zeer summier en verdienen niet of nauwelijks het opschrift "Doelstellingen en werkvormen".

HISTORISCHE VERHALEN

Bij Meulenhoff-Educatief verscheen ook een tweede serie "Historische Verhalen", opnieuw tien deeltjes van elk ongeveer dertig pagina's, die onderwerpen beschrijven uit verschillende perioden van de geschiedenis.

Wie geabonneerd is op de Belgische serie "Historische Verhalen" (De Sikkel - Antwerpen), die zal veel bekende deeltjes tegenkomen. Meulenhoff gaat er kennelijk niet vanuit, dat deze Belgische serie ook Nederlandse abonnees heeft.

Deze tweede serie bevat deeltjes over de Bronstijd, over het oude Athene, over Caesar, over Attila, over de moord op Willem van Oranje, over de tijd van Napoleon, over de opgravingen van Egyptische faraograven, over de Jodenvervolging tijdens de tweede wereldoorlog, over de watersnoodramp in 1953 en over Palestijnen in vluchtelingenkampen.

De boekjes zijn bij Meulenhoff alleen maar per set verkrijgbaar. In de afdeling recensies van "Kleio" hopen we op deze boekjes terug te komen.

Cees van der Kooij

DIDAKTIEKCOMMISSIE

In deze nieuwe rubriek wil de didaktiekcommissie u attenderen op nieuwe uitgaven, die mogelijk geschikt zijn voor gebruik in de klas of voor de schoolbibliotheek.

Daarnaast willen we proberen u regelmatig op de hoogte te houden van de inhoud van verschillende tijdschriften op het gebied van de didaktiek.

Suggesties van leden om aankondigingen in deze rubriek op te nemen zijn welkom bij Harriet Mulkens.

VREDESONDERWIJS

Vanaf het schooljaar 1978-1979 verschijnen een aantal onderwijsleerpakketten met handleiding over vraagstukken van oorlog en onderontwikkeling. Deze pakketten zijn samengesteld en worden uitgegeven onder verantwoordelijkheid van de Werkgroep Vredesonderwijs, voor het niveau derde klas HAVO en hoger. In deze werkgroep zijn het Polemologisch Instituut van de R.U. Groningen en de stichting Vredesopbouw in Utrecht vertegenwoordigd.

De werkgroep wil door onderwijs en vorming bevorderen dat mensen zich gaan bezighouden met, en verantwoordelijk gaan voelen voor de problemen van oorlog en onderontwikkeling.

Leerpakketten

Een onderwijsleerpakket bestaat uit een losbladige studietekst (70 pg), een handleiding voor de docent met suggesties voor behandeling in de klas (doelstellingen, vragen, opdrachten, werkvormen) en audio visuele media.

De volgende leerpakketten zijn al verschenen:

De republiek Soedan — Een volk op weg naar nationale eenheid?

In dit pakket komen de problemen aan de orde waarmee veel landen, die na de Tweede Wereldoorlog onafhankelijk zijn geworden, hebben te kampen. Daarbij gaat het met name over de problemen rond de nationale eenheid, en om de politiek die gevoerd wordt om de eenheid te bevorderen. De economische problemen komen slechts aan de orde voor zover ze relevant zijn voor het conflict rond de nationale eenheid.

Soedan is een voorbeeld van de landen, waar sinds de onafhankelijkheid grote moeilijkheden waren, vanwege de diepgaande teleurstellingen tussen bevolkingsgroepen die tot dezelfde staat behoorden. Het conflict, de achtergronden daarvan en de pogingen die worden aangewend om het op te lossen, worden beschreven.

Bauxiet-Grondstof voor eigen ontwikkeling?

In dit leerpakket wordt ingegaan op de problemen van landen die economisch erg afhankelijk zijn van de export van een of enkele grondstoffen waarvan de exploitatie ook nog grotendeels in handen is van grote buitenlandse ondernemingen.

Angola, strijd om onafhankelijkheid.

In dit pakket wordt ingegaan op het probleem van de politieke en economische afhankelijkheid van de ontwikkelingslanden van de rijke landen. In het geval van Angola heeft die afhankelijkheid een eeuwenlange geschiedenis. Pas in de zestiger en zeventiger jaren bevecht Angola zijn politieke onafhankelijkheid. Door de grote economische en strategische belangen van het Westen in Zuidelijk Afrika, is Angola's onafhankelijkheid nog steeds niet onbedreigd. De betekenis van Angola's dekolonisatie voor de ontwikkelingen in Rhodesië, Namibië en Zuid-Afrika wordt geschetst.

Geweld: de oorlog in Vietnam.

Het onderwerp is oorlogsgeweld, toegelicht aan de hand van de Vietnamese oorlog van 1965-1973. Aan de orde komen de historische achtergronden van het conflict, de vormen en de gevolgen van oorlogsgeweld, en de motivering van geweldsgebruik door de partijen. Centraal staat de vraag naar de rechtvaardiging van politiek geweld in het algemeen.

Kernwapens, een kwestie van overleven.

In deze situatie wordt ingegaan op de vraag hoe er na 1945 gereageerd is op het probleem van kernwapens door politici en militairen, maar ook door groepen van de bevolking in verschillende landen. Welke veranderingen hebben zich tengevolge van de kernwapens voorgedaan in de internationale politiek? Welke maatregelen zijn genomen om het gevaar van de kernbepanning te beteugelen? Waarom gaat de bewapeningswedloop door? Het Nederlandse beleid m.b.t. kernwapens krijgt speciale aandacht.

Onderwerpen die nog zullen verschijnen zijn: Touwtrekken om de Nederlandse textiel- en kledingindustrie. Wie spint er garen bij?

Colombia – Een voorbeeld van onderontwikkeling.

De Cubaanse revolutie.

Het conflict tussen Joden en Palestijnen. De strijd om zelfbeschikking.

Self-reliance-Een eigen weg naar ontwikkeling?

Verder een tweetal leerpakketten met een meer algemene strekking, bedoeld ter ondersteuning wanneer in de klas gesproken wordt over problemen van oorlog en onderontwikkeling (b.v. bij Vietnam, Cuba, Midden-Oosten, Angola, Colombia, Soedan). Deze pakketten kunnen als zelfstandige leermiddelen worden gebruikt.

Tot de leergang behoren verder circa 30 losse deeltjes over algemene begrippen en verschijnselen.

In elk onderwijsleerpakket komt slechts een deel van de problematiek van oorlog en onderontwikkeling aan de orde. Het bezwaar van deze opzet is, dat de leerlingen vaak onvoldoende weten van algemene begrippen, verschijnselen en (historische) ontwikkelingen, die met het onderwerp te maken hebben. Teneinde dit probleem enigszins te ondervangen horen bij elk onder-

wijlsleerpakket een aantal losse deeltjes. Elk deeltje bestaat uit een korte beschrijving (± 8 pg.) van elk begrip, verschijnsel of probleem. In totaal zijn er ± 30 deeltjes, die gebundeld in een klapper kunnen dienen als naslagwerk voor de leerlingen.

Enkele voorbeelden zijn: grondstoffen, honger, werkloosheid, natie en staat, imperialisme en dekolonisatie, oorlog, vrede, guerilla, revolutie.

Voor de leraren is er: een tweedelig compendium met achtergrondinformatie over de onderwerpen en een overzicht van de belangrijkste theorieën, concepten, inzichten en probleemvelden met betrekking tot vraagstukken van oorlog en onderontwikkeling; een docentenboek waarin een verantwoording van de doelstellingen en uitgangspunten van de Werkgroep Vredesonderwijs, een karakteristiek van de verschillende leermiddelen en een beschrijving van de problemen, waarmee de leraren te maken kunnen krijgen wanneer ze vredesonderwijs willen geven (reeds verkrijgbaar); en een introductiemedium Vredesonderwijs, dat bestaat uit een aantal teksten en een aantal (spel)opdrachten, met als doel de leerlingen te laten nadenken over de vraag of het wel nodig is om op school bezig te zijn met wereldpolitieke problemen.

Voor *nadere informatie* over de onderwijspakketten en voor eventuele bestellingen kunt u terecht bij de Werkgroep Vredesonderwijs p/a Stichting Vredesopbouw, Parkstraat 9, 3581 PA Utrecht, tel. 030-316925.

De reeds verschenen leerpakketten zullen binnenkort in "Kleio" gerecenseerd worden.

Dit geldt ook voor het proefschrift van S.C. Derksen, *Leren om te overleven*. Dit boek handelt over de achtergronden en mogelijkheden van de vredesopvoeding, met name in de twee hoogste leerjaren van het voortgezet onderwijs. Het boek is te bestellen bij Unesco Centrum Nederland Oranje Nassaulaan 5, Amsterdam, tel. 020-730100 (f 25,90 + verzendkosten).

Bij het Nederlands Instituut voor Vredesvraagstukken zijn twee boekjes verschenen van de adjunct-directeur S. Rozemond, die geschikt lijken voor gebruik op school:

Angst als raadgever.

Een uiteenzetting over mogelijkheden en onmogelijkheden bij de huidige stand van zaken met de bewapening in de wereld. Aan de hand van praktische vergelijkingen maakt Rozemond duidelijk dat de mensheid in een patstelling terecht is gekomen. Hij geeft ook wel ongeveer de lijn aan langs welke de bondgenootschappen zich zouden moeten ontwikkelen om de kans op een gewapende aanval te reduceren.

Volken en Landen.

Een summiere inventarisatie van landen en landsgrenzen en van volkeren hun talen, hun histories en hun ge-

loof. Conclusie van de auteur: niet taal, geloof of geschiedenis geven de doorslag om tot nationaal besef te komen, maar "er moet eerst een idee zijn dat aanslaat". Rozemond noemt aan het slot van zijn beschouwing een aantal mogelijkheden om landsgrenzen en nationale gevoelens een beetje op één lijn te krijgen en spoort aan .ot zelf nadenken in de vorm van een twaalftal vragen.

Beide boekjes zijn te verkrijgen bij: Nederlands Instituut voor Vredesvraagstukken, Alexanderstraat 7, Den Haag, tel. 070-469412.

DIGO

Het Belgische didaktiektijdschrift DIGO heeft in juni een themanummer uitgegeven, gewijd aan de mensenrechten.

Iets over de inhoud:

- een uitvoerige uiteenzetting van de motivering voor deze themakeuze; het verband met geschiedenis en geschiedenisonderwijs.
- een artikel over mensenrechten en de huidige wereldsituatie.
- mensenrechten en het geschiedenisonderwijs: enkele 'case-studies':
 - mensenrechten in de Oudheid
 - de hiërarchische ordening van de middeleeuwse maatschappij volgens Adalbert van Laon
 - intolerantie-tolerantie/staatgodsdienst - vrijheid van godsdienst en geweten (als leerstof voor een 4e klas A.V.O.)
 - de Franse revolutie en de mensenrechten (enkele tips voor actualisering)
 - het proces van Neurenberg, blijvende uitdaging voor "de heerschappij van het recht".
- de mensenrechten en het geschiedenisonderwijs: informatie voor de klaspraktijk.

DIGO, didaktiek in het geschiedenisonderwijs, is een driemaandelijks tijdschrift, uitgegeven door de Nederlandse Boekhandel, Kapellestraat 222, 2080 Kapellen, België. Tel. 031/645320.

Abonnement 395 fr. per jaargang (4 nummers): losse nummers: 120 fr.

STUDIEBRIEVEN ATLANTISCHE COMMISSIE

De Stichting Atlantische Commissie heeft onlangs een drietal studiebriefjes uitgegeven. Ze vormen een vervolg op de eerste serie waarin "Ontspanning", "NAVO en Warschaupakt" en "NAVO" werden behandeld.

De drie nieuwe studiebriefjes gaan over:

- "Krachtsverhoudingen en Europese Veiligheid", geschreven door mr. S. Rozemond
- "Taktische Kernwapens in Europa", geschreven

door mr. J.F.C. Bletz

- "Ontwapening", geschreven door drs. J.G. Siccama.

De studiebriefjes zijn vooral bestemd voor gebruik op middelbare scholen. Heel in het kort de punten die worden besproken en de vragen die aan de orde komen:

Krachtsverhoudingen en Europese Veiligheid.

1. In hoofdtrekken worden de getalsverhoudingen aan gegeven van het militair potentieel bij Warschaupakt en NAVO.

2. Aan welk oogmerk moeten de krachtsverhoudingen tussen Oost en West beantwoorden?

Vier mogelijke bedoelingen worden genoemd: oorlogsvoering, afschrikking, wapenbeheersing en zelfvertrouwen. Elk van deze punten wordt uitgewerkt.

Tenslotte volgt de eindindruk c.q. conclusie.

Taktische kernwapens in Europa.

Het verschil tussen strategische en taktische kernwapens wordt uitgelegd. De schrijver legt vervolgens uit waarom de beslissing over het gebruik van taktische kernwapens een zaak is voor politici en niet voor militairen. Aan de orde komen verder: de eigenschappen van taktische kernwapens, de aantallen die de diverse landen bezitten, de bruikbaarheid en de gevaren daaraan verbonden.

Tenslotte houdt de schrijver een pleidooi om taktische kernwapens niet af te schaffen, maar hun rol terug te dringen tot de dreigfunctie die zij hebben naast de vechtfunctie.

Ontwapening.

Waarom wordt er niet minder aan bewapening en meer aan voedsel, gezondheidszorg, kleding en onderwijs uitgegeven? Waarom gaan de landen door met bewapening als de wereldbevolking al vele malen kan worden vernietigd met de wapens die er nu zijn?

Op deze vragen tracht de schrijver een antwoord te geven. Hij noemt de argumenten voor ontwapening met de tegenwerpingen daarop. De ontwapenings- en wapenbeheersingsverdragen die tot nu toe gesloten zijn en die nog gepland zijn, worden genoemd.

De conclusie is somber: niemand zal met ontwapening beginnen en de besprekingen over ontwapening zullen blijven steken in wat ze tot dusverre toch voornamelijk geweest zijn: ruis op de achtergrond van de nationale machtspolitiek.

Voor bestellingen en nadere inlichtingen:

Stichting Atlantische Commissie
van Stolkweg 10

2585 JP Den Haag, tel. 070-503326.

EUROPA

In maart van dit jaar verscheen een nieuw tijdschrift onder de titel "Tijdschrift voor Europese Vorming", een uitgave van het Europahuis en het CEVNO. Dit blad zal voortaan vier keer per jaar verschijnen.

In de inleiding van dit eerste nummer wordt uitgelegd wat de bedoeling en het karakter van dit tijdschrift zal zijn. "Het blad richt zich in eerste instantie tot de mensen in de velden van onderwijs en vorming. Het karakter van het blad zal niet vooringenomen of dogmatisch, maar juist kritisch en open zijn."

Het tijdschrift zal steeds uit twee delen bestaan. Deel I zal ook verteerbaar moeten zijn voor mensen buiten het onderwijs en de vorming. In deel II zal de didactische vertaling van de aan de orde zijnde thema's worden ondergebracht.

U kunt het tijdschrift bestellen bij: CEVNO, Pastoorsteeg 4, Alkmaar, tel. 072-121525. Losse nummers kosten f 5, plus porto; een abonnement kost f 16, per jaar.

Een regelmatige bespreking van dit tijdschrift kunt u vinden in de rubriek "uit de tijdschriften."

PRISMA boekbesprekingen

Prisma-Boekbespreking is een uitgave die ongeveer 25 jaar bestaat. Van de in Nederland verschijnende boeken en van de belangrijkste geïmporteerde boeken worden boekbesprekingen gemaakt. De Prisma-boekbesprekingen verschijnen in een aantal selecties waaronder: Geschiedenis en politieke ontwikkeling. Deze selectie bevat besprekingen uit de groepen archeologie, geschiedenis, internationale betrekkingen, ontwikkelingshulp, politiek, polemologie, staatsinrichting, bestuur en monumentenzorg.

Men kan zich abonneren op deze selectie. De abonnementsprijs bedraagt 7 cent per bespreking en deze worden per 30 stuks aan de abonnees verzonden.

Mededelingen

De Vereniging van archivariissen in Nederland zal op 18 en 19 oktober a.s. in het Jaarbeursgebouw te Utrecht een congres houden met als thema: dienstverlening, de relatie tussen archiefdienst en gebruiker.

Een van de groepen "gebruikers" van het archief is het onderwijs, reden waarom de voordracht van J. Beetsma, medewerker didactiek geschiedenis R.U. Utrecht "Wat gaat het archief de school aan als de school het archief aangaat?" onderdeel van het programma uitmaakt.

Op 18 oktober worden gepresenteerd het boek "Nederland in stukken, Beeldkroniek van Nederlandse archieven" en de film over de Nederlandse archieven van Kees Hin naar scenario van K. Schippers.

Belangstellenden kunnen een aanmeldingsformulier verkrijgen bij Mevrouw A.M.E.H. Leuring, Lekstraat 39, 's-Gravenhage (tel. 070-856753).

Prisma-Boekbesprekingen zijn uitgaven van de Protestantse Stichting tot bevordering van het Bibliotheekwezen en de leatuurvoorlichting, Parkweg 20a, Voorburg.

VROUWENGESCHIEDENIS

Twee recente nummers van het tijdschrift "Geschieds-didaktik" (3e jrg. no. 4 en 4e jrg. no. 1) zijn gewijd aan het thema "Frauengeschichte". Niet om mee te doen aan de mode, maar omdat het gaat om een kernprobleem van het historisch onderwijs, is dit onderwerp gekozen. Op dit gebied bestaat een grote achterstand, want noch de vakwetenschap noch de theorie noch de didaktiek hebben zich, zoals in het voorwoord wordt gesteld, met dit onderwerp beziggehouden.

De bedoeling van de themanummers is om modellen en materiaal te leveren voor themata van de vrouwen-geschiedenis. "Vrouwengeschiedenis" niet alleen in de zin van de vrouw in de geschiedenis, maar ook met de bedoeling te onderzoeken hoe een vrouw aankijkt tegen de historie. Uiteindelijk, zo wordt gezegd (en dat geldt m.i. ook voor Nederland) is het beeld dat we van de geschiedenis hebben over het algemeen een mannelijk beeld en daar moet verandering in komen.

Iets over de inhoud:

3e jrg. 1978 no. 4:

- de rol van de sekse en de vrouwengeschiedenis
- aanzet tot een curriculum
bv. Proletarische Vrouwenbewegingen in de 19e en 20e eeuw, Anti-imperialistische Vrouwenbeweging
- modellen en materialen
- veel literatuurvermelding
- Vrouwen 1848/49
- Vrouwen en fascisme
- Onderwijsvoorbeelden en materiaal

- Geschiedsdidaktik
uitgever: Schwann, Postfach 7640
4000 Düsseldorf 1.

(Ingezonden)

Een noodzakelijke rechtzetting

Bij Meulenhoff Educatief is verschenen het eerste nummer van een "Geschiedeniskrant" (1-2-1979). Ik ga er maar aan voorbij dat die "geschiedeniskrant" uitsluitend verschijnt tot meerdere eer en glorie van het leerboek "Geschiedenis in onderwerpen", echter niet aan het feit dat op blz. 11 een aantal beweringen wordt gedaan, die, schadelijk als ze zijn, hoogno-dig rechtgezet moeten worden.

De schrijver zegt dat de betrekkelijke rust van het geschiedenisonderwijs sinds het begin van de zestiger jaren langzaam maar zeker werd verstoord. "Daar was op de allereerste plaats de aanstaande invoering van de mammoetwet", en boven het artikel staat "1968: herstructurering van het geschiedenisonderwijs". Er staat in de hele mammoetwet (1963, ingevoerd 1968) geen woord over het geschiedenisonderwijs. Het ge-

schiedenisonderwijs is trouwens ook nooit opnieuw gestructureerd. Men kan hoogstens zeggen dat de leraren bepaalde consequenties hebben getrokken uit de omstandigheid dat geschiedenis, boven de derde klasse, thans keuzevak is. Maar die consequenties – bijvoorbeeld het volgen van de semiconcentrische methode – worden hun niet door enig wettelijk voorschrift opgelegd. Wil men met alle geweld een "officieel" uitgangspunt voor de "rustverstoring", dan zou men beter de nieuwe eindexamenregeling (KB 1962) kunnen nemen. Maar pas echt goed zou het zijn om als eerste "rustverstorende" elementen te laten gelden: de stichting van de VGN (1959), de oprichting van de Didaktiekcommissie (1961), de eerste Oosterbeekse conferentie (1961) en de eerste bijeenkomst van het Gezelschap van vakdidactici (1962).

Vervolgens noemt de auteur, enkele didactische elementen van "rustverstoring": Wachtwoorden werden "semiconcentrische opzet" en "thematische behandeling". Immers het Rijksleerplan schreef voor (en de bijzondere scholen volgden in het algemeen dit plan) . . . "Ja, dat is nu juist de ellende, dat de bijzondere scholen veelal het Rijksleerplan volgen. Om twee redenen: 1. het Rijksleerplan is onderwijskundig en in zijn formuleringen een erbarmelijk stukje werk; het kent nauwelijks doelstellingen, en voor zover het die heeft zijn deze niet in termen van leerlinggedrag vervat. 2. Het Rijksleerplan geldt en-

kel en uitsluitend voor rijksscholen vwo/havo/mavo, dat is ongeveer een vierde van het totaal aantal scholen, en alle overige scholen, dat is inclusief de gemeentelijke, hebben er hoege-naamd niets mee uit te staan. NIETS. Want wat schrijft de mammoetwet, art. 24.1 hoogst eigenhandig voor? Dat het bevoegd gezag (schoolbestuur bijvoorbeeld), *de rector (directeur) en de leraren gehoord*, het leerplan en de lesrooster vaststelt. In de praktijk betekent dit dat een geschiedenissectie haar eigen leerplan kan vaststellen – zoals ik uit eigen ervaring kan bevestigen.

Het is nu juist zo'n geweldig ding van wijlen minister Cals geweest, dat hij, door deze bepaling, opnieuw gestalte heeft willen geven aan de gulden zinsnede: "het geven van onderwijs is vrij" (GW art. 208). Maar wat gebeurt er? Gaan de scholen hun eigen leerplannen maken? Welnee, ze nemen klakkeloos dat klungel van een rijksleerplan over, omdat ze, de wet niet kennende en misleid door de term "rijks . . .", denken dat ze met een wettelijk voorschrift te maken hebben. Wat is dit? "Fear of freedom"? In ieder geval hebben we er een nieuwe legende bij: de semiconcentrische methode is officieel voorgeschreven – een legende die niet vaak en niet hard genoeg bestreden kan worden.

dr. P.F.M. Fontaine

Boekbesprekingen

Pieter Tijmes, *Over Politiek Valt Met Rede Te Twisten. Een onderzoek naar de rol van wetenschap en ethiek in het politieke denken van Max Weber*. Uitg. Boom, Meppel 1977. 199 p., prijs f 27,50.

De stelling, die Pieter Tijmes verwoordt in de titel van zijn boek, namelijk: "Over politiek valt met rede te twisten", is misleidend. Wat Tijmes in zijn boek zegt, is dat over politiek met rede getwist behoort te worden, dat een rationale ethiek leidraad zou moeten zijn bij politieke discussies en bij politiek handelen.

Uit deze opvatting komen ook zijn bezwaren voort tegen Max Weber, over wiens denkbeelden het boek hoofdzakelijk gaat. Eerst wordt Webers wetenschapsmodel geschetst. Dit gebeurt op heldere, begrijpelijke wijze in gewone-mensen-taal. Weber zag wetenschap als het middel om de chaos, die de werkelijkheid om ons heen vormt, te ordenen en daardoor begrijpelijk te maken. Het handvat daartoe wordt gevormd door theorieën, ideaaltypes, invalshoeken. Welke invalshoek gekozen moet worden, valt wetenschappelijk niet uit te maken, mits het resultaat leidt tot een rationale, plausibele constructie van het onderdeel van de werkelijkheid dat gezocht wordt. Dat betekent dat van elk verschijnsel verschillende verklaringen gegeven kunnen worden, die alle wetenschappelijk correct en plausibel kunnen zijn. Zo kan godsdienst gezien worden als een materieel bepaald verschijnsel, als uitdrukking van bestaande economische verhoudingen, maar ook als veroorzaker van economische veranderingen. Beide visies zijn interessant en – vanuit hun invalshoek – plausibel te maken, beide geven een adequate constructie van een deel van de werkelijkheid. Zo kan Tijmes ook verklaren dat "Weber altijd gelijk heeft", namelijk binnen zijn eigen uitgangspunten. Maar dat impliceert wel, dat Weber ook anderen gelijk moet geven binnen hun uitgangspunten. Iedereen heeft dus altijd gelijk, als hij zich maar onthoudt van al te wilde waardeoordelen en argumenteert volgens de technische regels van de rationaliteit.

Zo wordt door Tijmes een beeld geschetst van Weber-de-wetenschapsman als glimlachende liberaal, die vol tolerantie is voor allerhande afwijkende visies. Dat beeld lijkt mij wat moeilijk te rijmen met de felle controverses, waar Weber aan deelnam, maar het contrasteert wel mooi met Tijmes' beschrijving van Weber-de-politicus.

Hier geen liberaliteit en tolerantie. Anders dan de wetenschap wordt de politiek beheerst door waarden, door irrationele uitgangspunten. Wetenschap kan voor de politiek rationele analyses aandragen en middelen suggereren, die voor bepaalde doeleinden kunnen worden aangewend. Maar de doelstellingen zelf zijn niet – zoals wetenschap bij Weber wel – waarde-vrij. Het politieke middel om waarden ingang te doen vinden en doelen te bereiken, is *macht*. De effectiviteit van machtsvorming en machtsuitoefening is het criterium voor succesvol politiek handelen. En middelen daartoe zijn onder meer: het gebruiken van geweld, charismatisch leiderschap en demagogie. De waarden, die langs deze weg versterkt moeten worden zijn voor Weber: nationalisme en "Staatsraison".

Tijmes wil hier niet aan. Webers beschrijving van politiek-als-macht is helaas wel natuurgetrouw, maar hij maakt de fout om deze "feiten" niet alleen te "constateren", maar ook tot waarden te verheffen. En dat betekent, dat er niet meer rationeel over gediscussieerd kan worden. Getuigen over waarden kan, maar ermee overtuigen kan niet: met Weber valt over politiek *niet* met rede te twisten. Tijmes' alternatief is (als ik het goed begrepen heb, want hij is hier voor mij niet zo duidelijk) om politieke doelstellingen en politiek handelen te normeren aan een rationalistische ethiek. Op de grondslag van zo'n algemeen aanvaarde ethiek – met gelijkheid en groei van de democratie als reiwijzer – zouden politieke twistpunten redelijk bediscussieerbaar worden. Politiek zou dan geen oorlog meer zijn, maar overleg; geen demagogie, maar gesprek.

Een sympathiek alternatief, dat wel. Maar wat, als die ethische norm niet door alle politieke participanten gedeeld wordt? Als er (groeps)belangen zijn, die niet parallel lopen met het rationalistische gelijkheidsprincipe? Haalt Weber in dergelijke, ons maar al te bekende situaties dan toch niet zijn (weinig aantrekkelijke) gelijk?

E. Jonker.

P.Th.F.M. Boekholt, *Het lager onderwijs in Gelderland 1795-1858*, Gelderse Historische Reeks XI, De Walburg Pers Zutphen, 1978, 406 pp., prijs f

Dit boek is de handelsuitgave van een op 7 september 1978 aan de Rijksuniversiteit te Groningen verdedigd gelijknamig proefschrift. Als promotor trad op prof. dr. E.H. Kossmann. Na de dissertatie van mevrouw E.P. de Booy, *Weldaet der Scholen*, over het plattelandsonderwijs in de provincie Utrecht van 1580 tot het begin der negentiende eeuw, in KLEIO 7/1978 besproken, beschikken we nu over een vervolg tot 1858, zij het in de provincie Gelderland. Dat althans lijkt een logische conclusie wanneer men de titels van beide proefschriften naast elkaar legt. De werkelijkheid is echter anders, omdat de twee auteurs grotendeels vanuit verschillende vraagstellingen hun onderzoek hebben verricht. Betreft mevrouw De Booy alle aspecten van het onderwijs in haar studie, Boekholt beperkt zich nadrukkelijk tot de ontwikkeling van het onderwijsstelsel. Hij doet dat met het voor een schrijver over het onderwijs toch ietwat merkwaardige argument, dat hij "niet deskundig is in zaken als de inhoud van het onderwijs" (p.12).

Natuurlijk is iedere historicus vrij in de begrenzing van zijn onderwerp en waar Boekholt in zijn inleiding duidelijk aangeeft, dat het hem gaat om de organisatie, de regelingen, dus om "datgene wat naar buiten waarneembaar is", kan hij daaraan het recht ontnemen slechts oppervlakkig aandacht te schenken aan wat zich binnen de schoolgebouwen afspeelde. Toch vind ik het onbevredigend dat dit tot een terloops in de slotbeschouwing vermelde conclusie leidt, dat er in de eerste helft van de negentiende eeuw sprake is geweest van pedagogisch-didactische vernieuwingen (p.321) zonder dat daaraan in de voorafgaande ruim driehonderd bladzijden een woord is gewijd. Hoe verliep de overgang van het hoofdelijk onderwijs naar het klassikale systeem? Veranderde het achtereenvolgens leren van lezen en schrijven in gelijktijdig lees- en schrijfonderwijs? Ziedaar enkele vragen die bij de lezer van De Booy *Weldaet der Scholen* zullen rijzen, maar waarop het antwoord in het boek van Boekholt niet te vinden is.

Het onderwerp van dit boek is, zoals gezegd, het onderwijssysteem: de uitvoering van de l.o.-wet van 1806, de organisatie onder koning Willem I, de eerste fase van de schoolstrijd, het befaamde K.B. van 1842 en de gevolgen van de in 1848 in de grondwet vastgelegde vrijheid van onderwijs. Met betrekking tot deze stof blijkt de geografische beperking tot Gelderland, zoals ook de schrijver zelf constateert, een gelukkige keuze te zijn geweest. Hoewel de rooms-katholieken pas vrij laat tot een meer algemene actie in de schoolstrijd kwamen, was in Gelderland al vroeg sprake van incidentele en plaatselijke pogingen om de gevolgen van de jarenlange achterstelling tijdens de Republiek ongedaan te maken. Het ging daarbij nog niet om de stichting van bijzondere katholieke scholen, maar om de benoeming van rooms-katholieke onderwijzers aan de openbare scholen. Boekholt beschrijft aan de hand van een aantal gevallen hoe moeizaam die pogingen verliepen. Niet alleen hadden de protestanten, waaronder felle anti-papisten als de schoolopziener Robidé van der Aa, in de eerste helft van de negentiende eeuw de bestuursfuncties nog stevig in handen, ook vormden de traditionele combinatie van het schoolmeesterschap met kerkelijke functies in de hervormde kerk als koster en organist en het feit dat bij open sollicitaties steeds weer de meer ervaren protestantse kandidaten als de besten uit de vergelijkende examens kwamen, ernstige beletselen om het aantal katholieke onderwijzers aan de openbare scholen in overeenstemming te brengen met het percentage katholieken in Gelderland. Eerst onder Thorbecke begonnen de katholieke schoolmeesters aan hun trekken te komen. Omdat het aandeel van de katholieken in de schoolstrijd in vergelijking met dat van de orthodox-protestanten tot nu toe minder aandacht

heeft gehad, ligt mijn inziens in de beschrijving van de positie van de Gelderse katholieken in dit stuk schoolstrijd de belangrijkste verdienste van het boek.

De studie van Boekholt steunt op een grote hoeveelheid archiveraal materiaal. Het verhaal van de ontwikkeling van het lager onderwijs in Gelderland verrijkt daardoor het geschiedenisbeeld van onze negentiende eeuw. Duidelijk laat Boekholt zien hoe de achterstelling van de katholieken door de scheiding van kerk en staat niet ineens was opgeheven. Ook hoe de afscheiding van België de schoorvoetend begonnen emancipatie van het katholieke volksdeel ongunstig heeft beïnvloed. Overtuigend is zijn afwijzing van de stelling van Reinsma, dat de assimilatie en emancipatie van de Joden in het onderwijs in deze periode een succes zou zijn geworden. Vrij algemeen, zo meent Boekholt, vond men dat de Joden op de openbare school niet thuis hoorden. Zij werden dan ook min of meer gedwongen hun eigen weg te gaan en voor de stichting van eigen scholen ondervonden zij in Gelderland daardoor weinig of geen tegenwerking.

Hoewel de schrijver de eerder genoemde dissertatie van mevrouw De Booy in zijn literatuurlijst vermeldt, blijkt uit zijn toch wel erg negatief uitgevallen beschrijving van de schoolmeesters tijdens de Republiek niet, dat hij zijn voordeel met deze studie heeft gedaan. Hoe zou hij anders kunnen schrijven uit de literatuur de indruk te hebben gekregen dat de onderwijzers voor 1806 "bijna overal behoorden tot het volk van minder allooi" (p.43)? Het merkwaardige is, dat Boekholt zelf op p.140 melding maakt van een koster-schoolmeester te Beekbergen die deze ambten combineert met het burgemeesterschap! De interessante vraag naar de sociale positie van de onderwijzers in de eerste helft van de negentiende eeuw is buiten beschouwing gebleven.

Misschien vergis ik me, maar ik heb de indruk dat de schrijver weinig affiniteit met het protestantisme heeft. Hij spreekt over "voor het protestantisme typerende kenmerken" (p.174) als hij het calvinisme bedoelt, noemt de doopsgezinde voorganger Jan van Nieuwenhuyzen op p.55 M. Nieuwenhuizen en onderschat mijns inziens de betekenis van het Nederlands Réveil. Zijn literatuurlijst geeft als belangrijkste bron voor het protestantse aandeel in de schoolstrijd de toch wel eenzijdige boeken van D. Langedijk, die door hem overigens hardnekkig ten onrechte Langendijk wordt genoemd (p.376). De dissertaties over twee Gelderse figuren: van Van der Hoeven over O.G. Heldring en Van Egmond over Van der Brugghen ontbreken. Het wel opgenomen boek over Hofstede de Groot is niet van Heersprink J. maar van Heerspink W.B.F. Over de oudste bijzondere christelijke school De Klokkenberg in Nijmegen is Boekholt onduidelijk. Op p.283 zegt hij dat deze school werd opgericht op 2 september 1843, maar onder de afbeelding van het schoolgebouw tegenover p.273 schrijft hij: "De jaartallen duiden het stichtingsjaar en het jaar van de verbouwing aan." Die jaartallen zijn: 1846 en 1886. Nergens blijkt dat Boekholt het verschil is opgevallen, zodat ook geen poging wordt gedaan het te verklaren. In "Het eeuwfeest van de Klokkenberg" legt M.C. Capelle uit hoe het zit. In 1846 werd aan de lagere school een onderwijzersopleiding verbonden. Dat feit is om nog een andere reden niet zonder betekenis. Het bestrijdt namelijk de mededeling van Boekholt dat Gelderland geen onderwijzersopleiding binnen de provinciegrenzen kreeg (p.142).

Ik vraag me ook af of Boekholt gelijk heeft als hij over het burgerweeshuis in Nijmegen schrijft: "Het Burgerweeshuis was bestemd voor de wezen van de burgers en dat waren uitsluitend hervormden" (p.100). Aan nieuwe burgers werd tijdens de Republiek de eis van de gereformeerde religie gesteld, maar hoe zat het met mensen die het burgerrecht door geboorte bezaten en niet gereformeerd waren? Trouwens in Nijmegen is ook van de regel dat nieuwe burgers gereformeerd moesten zijn wel afgeweken. Zo werd in 1638 aan een

groep doopsgezinde immigranten het burgerrecht verleend. (Zie hiervoor: P.C.G. Guyot, *Bijdragen tot de geschiedenis der doopsgezinden te Nijmegen*, Nijmegen 1845, p.30-31 en natuurlijk: J.A. Schimmel, *Burgerrecht te Nijmegen 1592-1810. Geschiedenis van de verlening en burgerlijst*, Tilburg 1966).

Samenvattend meen ik dat Boekholt een waardevol boek over de bemoeiingen van de overheid met het lager onderwijs in Gelderland in de periode 1795-1858 heeft geschreven, waarin vooral het licht valt op de positie van de rooms-katholieke meerderheid ten opzichte van het door de protestantse minderheid gedomineerde openbare onderwijs. Ik ben echter van mening dat de titel: *Het lager onderwijs in Gelderland van 1795-1858* de inhoud van het boek maar ten dele dekt.

G. Groenhuis

H. Algra (bew.), *Kroniek van een Friese boer*. De aantekeningen (1821-1856) van Doeke Wijgers Hellema te Wirdum. Franeker, Wever, 1978, Fryske Akademy nr. 542, 445 blz., f 25,—.

De schrijver van dit dagboek was niet alleen boer, maar ook nog onderwijzer (al vanaf zijn zestiende jaar!), rijksontvanger, kerkvoogd en lid van het Fries Genootschap. Toch is de titel van dit zorgvuldig uitgegeven boek niet misleidend, want de lezing van Hellema's dagboek onthult duidelijk, dat hij in de eerste plaats boer is geweest. Wie Hellema wil leren kennen, moet er wel rekening mee houden, dat hij al 55 jaar oud was toen hij met zijn dagboek begon.

Bewerker Algra heeft uit de meer dan 200 bladzijden handschrift in dertien delen, die hem ter beschikking stonden, een uitvoerige selectie gemaakt. In zijn verantwoording is hij heel kort over zijn criteria: uit gedrukte bronnen overgeschreven passages, stukken over familieaangelegenheden en "minder belangrijke aantekeningen en bespiegelingen" zijn weggelaten. Ook de aantekeningen bij elk hoofdstuk zijn door Algra zeer beknopt gehouden. Het is in de eerste plaats Hellema — een oudere, daarna bejaarde en tenslotte hoogbejaarde man — die hier spreekt.

Hij biedt in hoofdzak, wat de middenmoot van de vorige eeuw in Nederland in de regel bood: ziekten onder het vee, strenge winters, de cholera, de loting voor de militie, kermis, koop en verkoop van boereplaatsen, de jaarlijkse komst van de ooievaars, de muizenplagen en het noorderlicht. Zoals bij dit soort lectuur gebruikelijk, kan er ook flink tussen de regels door gelezen worden: men ziet de kunstmatig opgepepte vaderlandsliefde in de tijd van de Belgische opstand, de vrees voor de uitbarstingen van het "gemeen" en de gevolgen van de crisis in de jaren veertig als steeds meer soorten bedelaars het Friese platteland onveilig beginnen te maken.

Ook het wereldgebeuren vond een plaats in het dagboek van Hellema, ook al bestaat er geen enkele aanwijzing, dat de schrijver Friesland ooit verlaten heeft. Hellema woonde echter op slechts enkele kilometers van de Friese hoofdstad, waar hij trouw de markt bezocht en hij was een even trouw lezer van de Leeuwarder Courant. Zijn benadering van de grote gebeurtenissen is niet origineel, maar er zijn een paar curieuze uitzonderingen op deze regel. Zo schrijft hij in 1826 n.a.v. de Griekse Vrijheidsoorlog over het kolonialisme: "Zoo strijden nog opvolgende en buitenlandsche in andere werelddelen overheerschte nationale inwooners tegen het geweld en de magt van de Europeesche overheersching". Minder opmerkelijke uitspraken deed Hellema over de Belgische Opstand — compleet met de onvermijdelijke Van Speyk — en ook over de Tiendaagse Veldtocht, de Februari-revolutie in Parijs en de daarop volgende onrust in de Franse hoofdstad, over de goldrush in Californië, over de Afscheiding en over de emigratie naar Amerika: "Dit geeft voorwaar een duister aanzien voor

ons Gewest, indien zulke gegoede ingezetenen ons verlaten en naar elders verhuizen".

Enige keren wordt het dagboek onderbroken voor herinneringen en bespiegelingen, zoals in augustus 1841 over de Oranjes, de Patriotten, Bataven en Fransen. Zulke passages behoren tot de belangwekkendste van het boek, dat wel eens enig doorzettingsvermogen van de laat-twintigste eeuwse lezer vereist. Dikwijls dringt zich de vergelijking op met het — eveneens gepubliceerde — dagboek van de Amsterdammer Jacob Bicker Raije, ook al speelt zich dit een eeuw vroeger af in de grote stad. In één opzicht valt deze vergelijking zeer duidelijk in het voordeel van laatstgenoemde uitgave uit: het dagboek van Bicker Raije is aangevuld met een uitgebreid systematisch register. Het is ontzettend jammer, dat de bewerk en/of uitgever van Hellema's ego-document verzuimd hebben om iets dergelijks aan deze tekst toe te voegen. Het zou de waarde van deze interessante uitgave hebben verveelvoudigd en deze ook veel beter geschikt hebben gemaakt voor gebruik bij het onderwijs.

J.G. Kikkert

Golda Meir, *Mijn leven*. Fibula-Van Dishoeck, Haarlem, 1978 (derde druk), prijs f. 32,50, 409 blz. + register, ISBN 90.228.3523.5

Het feit dat er van dit in 1975 in het Engels en tegelijk ook in het Nederlands verschenen werk drie jaar later al een onveranderde derde druk verschijnt is op zich al een aanbeveling. Een uitvoerige bespreking van dit boek is verschenen in *Kleio*, 17 (1976) 134-135. Aan deze recensie hoef ik slechts toe te voegen dat ik het zelf geboeid heb zitten lezen en dat dit ook wel voor leerlingen van de hogere klassen zal gelden.

v.H.

Fascism: A Reader's Guide. Analyses, Interpretations, Bibliography. Edited by Walter Laqueur. Penguin Books, Harmondsworth 1979. prijs £ 1,95 ISBN 0140221190

Het is zeer verheugend dat van dit verzamelwerk een goedkope editie is verschenen. Het werk dateert van 1976 en mag als een up to date collectie visies op het fascisme gelden. De bundel valt in 6 delen uiteen. Deel I, J.J. Linz, over "Some notes toward a comparative study of fascism in sociological Historical perspective".

Deel II behandelt Italië en Duitsland met bijdragen van Adrian Lyttelton over Italië en William Carr, Hans Mommsen en Karl Dietrich Bracher over Duitsland. Deel III gaat over locale vormen van het fascisme. Bela Vago behandelt Hongarije, Alistair Hennessy doet dat voor Latijns Amerika met de bijdrage "Fascism and Populism in Latin America" en Stanley G. Payne behandelt de verdere West-Europese varianten. Het IVe deel gaat over de fascistische ideologie met een bijdrage van Zeev Sternhell. Alan S. Milward behandelt in het Vde deel "Fascism and Economy" en het VIde deel is gewijd aan Interpretaties met de bijdragen van Francis L. Carsten over "Interpretations of Fascism" en Eugen Weber over "Revolution? Counter-revolution? What Revolution?"

v.H.

Vereniging van Docenten in Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland (V.G.N.)

Algemeen bestuur

DRS. J. BOUWSMA, *voorzitter*, Brokmuil 40, 9101 EZ Dokkum, tel. 05190-3598
DRS. N. BAKKER, *vice-voorzitter*, Mr. Troelstralaan 9, 1318 CR Weesp, tel. 02940-10700
MEVR. M.I. RÖDER, *1e secretaris*, Peuleyen 21, 2742 ED Waddinxveen, tel. 01828-6077
DRS. J. DREWES, *2e secretaris*, Bachlaan 58, 1817 GK Alkmaar, tel. 072-112015
J.L. FRIELING, *penningmeester*, Prinses Beatrixlaan 31, 2341 TW Oegstgeest, tel. 071-152794
J. ENGBERS, *sectie (1) Pedak/Basisonderwijs*, Roest 2, 5491 XX Olland, tel. 01438-3138
P.L. HENDRIKS, *sectie (2) Mavo/Lbo*, Europaweg 25, 6381 KG Ubach over Worms, tel. 045-317162
K. VAN DIJK, *sectie (3) Havo/Vwo*, Honthorstlaan 172, 1816 TG Alkmaar, tel. 072-152652
MEVR. D.H. VERHAGEN, *sectie (4) Tertiair Onderwijs, Didactiekcommissie*, Wortelhaven 16, 9101 NM Dokkum, tel. 05190-4560
MEVR. DRS. J. RIJKEN, *redactie Kleio*, Maasstraat 72 A3, 1078 HL Amsterdam, tel. 020-715133
M.J. VAN VELZEN, *onderwijsadviescommissie*, Mgr. van Gilsstraat 6, 6461 VG Kerkrade, tel. 045-455941

Ledenadministratie

Aangifte, wijzigingen en opzegging van het lidmaatschap schriftelijk meedelen aan: **Administratie V.G.N., Burg. Meineszlaan 10b, 3022 BH Rotterdam**. 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.

Contributies

Contributies na ontvangst van de acceptgirokaart storten op gironummer 128701 t.n.v. penningmeester van de V.G.N., Vreeswijkstraat 329, Den Haag.

Voor 1979 bedragen de contributies:

Gewone leden

Sectie (1) Pedagogische Academies/Basisonderwijs
a. docenten Pedagogische Academies f 90,-
b. docenten Basisonderwijs f 60,-
Sectie (2) Mavo/Lbo f 60,-
Sectie (3) Havo/Vwo f 90,-
Sectie (4) Tertiair Onderwijs f 90,-

Buitengewone leden (gepensioneerden en zij die wel geschiedenisbevoegdheid hebben, maar geen les meer geven aan een van de bovengenoemde onderwijsinstellingen) f 55,-

Studentleden (zij die opgeleid worden tot het geven van onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting, zonder zelf les te geven) f 50,-
N.B. Bij aanmelding later in het jaar is slechts een evenredig gedeelte van de contributie verschuldigd.

Bestuur sectie (1) Pedak/Basisonderwijs

DR. F.G.G. GOVERS, *voorzitter*, Elzenstraat 12, 5402 LR Uden, tel. 04132-64117
DRS. C.G. VAN DER KOOIJ, *secretaris*, Winschoterweg 10, 9723 CG Roodehaan Gr., tel. 05904-1556
J.E. BROUWER, *penningmeester*, Fazantenweg 22, 7451 HD Holtten, tel. 05483-3098
DRS. F.W.P. DIJKSTRA, Hondecoeterstraat 28 III, 1071 LS Amsterdam, tel. 020-733679
J. ENGBERS, Roest 2, 5491 XX Olland, tel. 04138-3138

Bestuur sectie (2) Mavo/Lbo

P.L. HENDRIKS, *voorzitter*, Europaweg 25, 6381 KG Ubach over Worms, tel. 045-317162
G.J. VAN DER TWEEL, *secretaris*, Van Deventerweg 6, 6861 EW Oosterbeek, tel. 085-337018
P. DOVES, Praamstraat 32, 1503 KN Zaandam, tel. 075-161062

G.C.J. VAN DER VEN, Floreffestraat 4, 5737 CP Lieshout, tel. 04992-1443
H. ZWARTEVEEN, Prinses Irenelaan 51, 3832 CB Leusden, tel. 033-40879

Didactiekcommissie

MEVR. D.H. VERHAGEN, *voorzitter*, Wortelhaven 16, 9101 NM Dokkum, tel. 05190-4560
DRS. J. BROUWER, *vice-voorzitter*, Mozartstraat 33, 6661 BH Elst, tel. 08819-1831
H. VAN DUYSEN, *secretaris*, Van Baerlestraat 65 IV, 1071 AR Amsterdam, tel. 020-799976
DRS. J. BAALBERGEN, *1e penningmeester*, Sandbergstraat 8, 1391 EL Abcoude, tel. 02946-3207, postrekening 1561752 t.n.v. penningmeester Didactiekcommissie V.G.N.
H. DE LANGE, *2e penningmeester*, Rhijnsburglaan 23, 8181 XW Heerde, tel. 05782-2516
P. DOVES, Praamstraat 32, 1503 KN Zaandam, tel. 075-161062
B. MOLENKAMP, Meerhoek 627, 5403 AC Uden, tel. 04132-64753
MEVR. H. MULKENS-HARMEYER, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.), tel. 05923-424

Onderwijsadviescommissie

M.J. VAN VELZEN, *voorzitter*, Mgr. v. Gilsstraat 6, 6461 VG Kerkrade, tel. 045-455941
DRS. H. NOLLES, *secretaris*, Stevensweg 22, 2141 VL Vijfhuisen, tel. 02508-1934
DRS. H.TH. LAMBOOY, Nes 2A, 1741 JZ Schagen, tel. 02240-4347
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, Ockenburg 29, 4901 CV Oosterhout, tel. 01620-26665

Programmacommissie Bijscholing

PROF. DR. D.J. ROORDA, *voorzitter*, Lorentzkade 46, 2313 GD Leiden, tel. 071-125681
MEVR. DRS. C.M.E. VELDHUIS-MEESTER, *1e secretaris*, de Mérodelaan 14, Groningen, tel. 050-256143
A.L. VERHOOG, *hoofdcoördinator*, Waterbieskreek 19, 2353 JE Leiderdorp, tel. 071-891003
K. VAN DIJK, *2e secretaris*, Honthorstlaan 172, 1816 TG Alkmaar, tel. 072-152652

Commissie Geschiedenis en Maatschappijleer

G.G. CALLENBACH, Kempen 12, 2036 EL Haarlem, tel. 023-330006
J.C.M. GREEP, v.z. v. Nijveltstraat 64, 2242 AR Wassenaar, tel. 01751-16387
G.L. HEY, Elzenlaan 12, 2231 XE Rijnsburg, tel. 01718-22552
DRS. J.S. WIJNE, Stastokdreef 7, 3561 JR Utrecht, tel. 030-618042

Afdelingssecretariaten

1440-1939 Alkmaar	Lindenlaan 12, 1861 HA Bergen
1000-1439 Amsterdam	Plantage Muidergr. 35 I, 1018 TL Amsterdam
6500-7099 Arnhem	Apeldoornseweg 31, 6814 BH Arnhem
5140-5499 Den Bosch	Brede Haven 37, 5211 TL Den Bosch
4700-5139 Breda	St. Bavostraat 96, 4891 CK Rijsbergen
5500-5799 Eindhoven	Barriereweg 196, 5622 CP Eindhoven
4300-4699 Goes	Rembrandtlaan 61, 4462 AH Goes
9300-9999 Groningen	Verl. Frederikstr. 9A, 9724 NC Groningen
2200-2739 Den Haag	L.v. Galenstr. 68, 2518 ER Den Haag
1940-2199 Haarlem	Noorderdreef 160, 2152 AB Nieuw-Vennep
6300-6499 Heerlen	Pannesheiderstr. 80, 6462 EE Kerkrade
7440-7739 Hengelo	Tollensstraat 1, 7471 ZD Goor
8400-9299 Leeuwarden	N.v. Hichtumwei 66, 8915 JJ Leeuwarden
6100-6299 Maastricht	Veldspaatstr. 23, 6216 BM Maastricht
2740-3399 Rotterdam	v.d. Helmstr. 27, 3067 HA Rotterdam
3400-4299 Utrecht	van Bijkershoeklaan 351, 3527 XJ Utrecht
5800-6099 Venlo	Patersstraat 29, 5801 AT Venray
7100-7439 Zutphen	Gerstekamp 12, 7231 BK Warnsveld
7740-8399 Zwolle	Stevinstr. 11, 3841 KB Harderwijk



Op zoek naar het verleden

een nieuwe methode voor mavo/havo/vwo

Kenmerken

- geschreven in de taal van de leerling
- zelfwerkzaamheid
- leerdoelomlijnde leerstof
- differentiatiemogelijkheden

*Het brugklasdeel van deze methode verscheen in januari jl.
Deel 2 verschijnt binnenkort.*

Thema's deel 1

- Geschiedenis doen
- Prehistorie
- Egypte
- Grieken
- Romeinen
- Volken verhuizen

Thema's deel 2

- De Franken
- Karel de Grote
- De Vikingen
- Het ontstaan van een stad
- Steden in de middeleeuwen
- Op ontdekking
- De grote verandering 1650-1850
- Techniek 1850 tot nu
- De situatie van de arbeiders
- De maatschappij van de 19e eeuw

Opzet verantwoording

bevat een toelichting en een didactische handleiding bij de methode

Opzet leerlingenmateriaal per thema

leerdoelen – korte teksten afgewisseld met verwerking

Opzet docentenmateriaal per thema

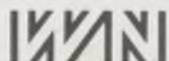
tussentoetsen – antwoordbladen – eindtoetsen

Op zoek naar het verleden

Drs. M.C.J. Wolters en S.A.J.J. Aarts

- **Verantwoording**
ISBN 90 01 37658 4 24 pag. gratis
- **Deel 1**
ISBN 90 01 37659 2 216 pag. f 24,00
- **Docentenmateriaal 1**
ISBN 90 01 37663 0 115 pag. f 19,50
- **Deel 2**
ISBN 90 01 37664 9 ca. 224 pag. ca. f 24,00
- **Docentenmateriaal 2**
ISBN 90 01 37665 7 ca. 112 pag. ca. f 20,00

242-06



Wolters-Noordhoff