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

UIT DE INHOUD:

KLEIO

VERSCHIJNT MAANDELIJKS

17e JAARGANG – 3 – 1976

VERENIGING VAN LERAREN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING IN NEDERLAND (V.G.N.)

BESTUUR

K. VAN DIJK, *voorzitter,* Hoghe Weijdt 13, Heiloo, tel. 072 - 33570
F. NIJHUIS, *vice-voorzitter,* Lindenlaan 12, Bergen (N.H.), tel. 02208-3821.
MEJ. DRS. E.J. KARREMAN, *1e secretaresse,* Van Limburg Stirumstraat 13, Utrecht, tel. 030-514052
MEJ. DRS. R.E. NOORDIJK, *2e secretaresse,* Allard Piersonstraat 11 D, Rotterdam, tel. 010-763074
DRS. C.P.W.F. HERZBERG, *penningmeester,* Paulus Potterstraat 26, Lisse, tel. 02521-15648, postrekening 128701, t.n.v. penningmeester van de VGN, Vreeswijkstraat 329, Den Haag.
DRS. G.J. SLOOTWEG, *redactie Kleio,* Van Kinsbergenlaan 21, Baarn, tel. 02154-5047.
A.J.PLAS, *P.A.-commissie*, Vooronder 44, Groningen, tel. 050-488326
DRS. J. BAALBERGEN, *Didaktiekcommissie,* Sandbergstraat 8, Abcoude, tel. 02946-3207.
P.G. RUYS, *Mavocommissie*, Zandkamp 140, Hoogland, tel. 03493-2128.
DR. F.G.G. GOVERS, *Pedakcommissie,* Elzenstr. 12, Uden (N.Br.), 04132-64117
DRS. H. ULRICH, Karel Doormanlaan 15, Oegstgeest, tel. 071-150214
M.J. VAN VELZEN, *Onderwijscommissie,* Mgr. van Gilsstraat 6, Kerkrade, tel. 04445-5941.
A.L. VERHOOG, Drakestein 8, Leiderdorp, tel. 071-91003.

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden en informatie over contributiebetaling zenden aan: **Administratie V.G.N., mevr. N. Top-Andringa, Obrechtstraat 44, 's-Gravenhage, rel. 070-465973.** Bij aangifte wordt verzocht mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoon- en netnummer, adres van de school waar men de hoofdbetrekking heeft.

CONTRIBUTIES

Contributies vanaf 1 januari 1976.

Gewone leden: a. docenten havo, v.w.o. en h.b.o.	f 50,–
b. docenten mavo	f 35,–
Buitengewone leden: a. gepensioneerden en b. zij die wel geschiedenisbevoegdheid bezitten, maar geen les geven op scholen voor mavo, v.w.o. en h.b.o.	f 30,–
Aspirantleden:	f 30,–
Echtparen:	f 55,–

KLEIO

Tijdschrift van de Vereniging van leraren Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (V.G.N.), verschijnt tien maal per jaar.

REDACTIE

DRS. G.J. SLOOTWEG, *voorzitter,* Van Kinsbergenlaan 21, Baarn, tel. 02154-5047.
DRS. P. VAN HEES, *secretaris,* tel. privé: 030-882365, correspondentie: p/a Instituut voor Geschiedenis, Kromme Nieuwe Gracht 20, Utrecht.
C.M.H. BOSCH, Bloemendaal.
DR. P.C. EMMER, Haarlem.
DRS. C.P.W.F. HERZBERG, Lisse.
DR. P. VAN DER MEULEN, Bilthoven.
DR. S.Y.A. VELLENGA, Utrecht

Abonnementen: voor leden gratis, voor niet-leden f 45,– per kalenderjaar.
Actieve leraren/leraressen kunnen alleen met goedvinden van het bestuur van de V.G.N. in aanmerking komen voor een abonnement.
Abonnementen, opgeven aan: **Administratie V.G.N. mevr. N. Top-Andringa, Obrechtstraat 44, 's-Gravenhage, tel. 070-465973.**

BIJ HET AFSCHEID VAN DR. P. VAN DER MEULEN

februari 1976

INHOUDSOPGAVE

TEN GELEIDE

Het is niet gebruikelijk om een aflevering van *Kleio* met een redactioneel *Ten geleide* te openen. Daar dit nummer echter een bijzonder karakter heeft, meenden wij over de totstandkoming en samenstelling enige informatie te moeten geven.

Het nummer dat u hier aangeboden krijgt is het resultaat van een gecombineerd initiatief van de collega's Toebes en Fontaine en de grootst mogelijke meerderheid van de redactie van dit tijdschrift, waarvan de kleinst mogelijke minderheid tot de dag van verschijnen niet op de hoogte mocht zijn. Dat resultaat is een *Kleio*-aflevering met bijdragen die natuurlijk voor de lezers geschreven zijn, doch heel in het bijzonder voor één uit hun midden: Dr. P. van der Meulen, die ook de zo juist genoemde kleinst mogelijke minderheid vormde. Ze zijn voor hem geschreven en in een liber amicorum bijeengebracht ter gelegenheid van het feit dat hij de 17e februari van dit jaar de vijfenzestigjarige leeftijd hoopt te bereiken.

De bijdragen in deze vriendenbundel tonen natuurlijk onderling verschillen, ze hebben evenwel duidelijk iets gemeenschappelijks: alle staan ze op de een of andere manier in betrekking tot het geschiedenisonderwijs. Het is het onderwijs dat Van der Meulen zo ter harte gaat en waarvoor hij — zoals de lezers van dit blad bekend moge zijn — zich reeds zo vele jaren heeft ingespannen.
Uit waardering voor zijn inspanning en ter erkenning van zijn grote verdiensten wordt hem bij zijn afscheid uit de actieve dienst van het geschiedenisonderwijs dit Van der Meulen-nummer aangeboden.

De artikelen en boekbesprekingen die er in staan zijn geschreven door vrienden en collega's, die met hem hebben samengewerkt aan of in het Utrechts Stedelijk Gymnasium, de Doelstellingencommissie van de V.G.N., de Rijksuniversiteit te Utrecht, de Didactiekcommissie van de V.G.N., het V.G.N.-bestuur, de M.O.-Examencommissie, het Gezelschap van vakdidactici, de Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis en Staatsinrichting (C.E.G.E.S.), de Commissie Modernisering Leerplan Geschiedenis en Staatsinrichting (C.M.L.G.S.), de redactie van dit tijdschrift of die op andere wijze een band met hem hebben.

In de veronderstelling dat u allen thans voldoende ingelicht bent, willen wij dit *Ten geleide* besluiten met het bedanken van een ieder die heeft meegewerkt aan de realisering van het Van der Meulen-nummer en met het neerschrijven van de hoop dat u het allen, in het bijzonder de jubilaris, met genoegen zult lezen.

De grootst mogelijke meerderheid
van de redactie,

G.J. Slootweg, P.C. Emmer,
P. v. Hees, C.P.W.F. Herzberg,
C.M.H. Bosch, S.Y.A. Vellenga.

C.M.H. Bosch

"GELIJK EEN AKKERMAN . . .". BIJ HET AFSCHEID VAN DR. P. VAN DER MEULEN.*

"Gelijk een Akkerman het onbebouwde land
Ter zaying voorbereydt, zoo wist hij 't jong verstand,
Door de eerste leeringen allengs bekwaam te maaken
Tot beter kennis en bevatting veeler zaaken."[1])

Op de vraag van de redactie of ik voor dit bijzondere nummer van *Kleio* iets over de jubilaris zou willen schrijven heb ik destijds wat al te gemakkelijk en ondoordacht "ja" gezegd. Een zekere terughoudendheid zou, achteraf gezien, begrijpelijk geweest zijn. Bij het bezig zijn voor en met dit artikel drong de consequentie van mijn lichtvaardig "ja" eerst goed tot mij door.

In het algemeen is immers het samenstellen van een verhaal met een biografische inslag, dat gepubliceerd wordt bij een gelegenheid als deze, niet zo simpel. Ook nu was de verleiding groot om hagiografische bewoordingen te gebruiken. Bezwijken voor die verleiding is in een tijdschrift als dit natuurlijk een ernstig kwaad, derhalve niet geoorloofd, ja zelfs ondenkbaar. Een andere moeilijkheid was dat bepaalde gegevens over Van der Meulen – het betreft hier met name wat bij mondelinge mededeling tot mij kwam – soms op enigszins ingewikkelde wijze begemachtigd moesten worden, omdat de persoon in kwestie geheel onkundig diende te blijven van wat hem boven het hoofd hing.
Ondanks deze verleiding en moeilijkheid raakte dit opstel voltooid.
Zonder twijfel zal het leemten vertonen, mogelijk zijn er zelfs onjuistheden in geslopen, maar misschien brengt dat Van der Meulen ertoe om, nu hij daar de tijd voor krijgt, zoals Huizinga en Romein eens deden, iets autobiografisch te schrijven over *Mijn weg naar de historie,* over *De geschiedenis en ik* of zoals Geyl gedaan heeft door zijn *Levensverhaal* op de band in te spreken.[2]) 'k Ben overtuigd dat het de moeite waard zal zijn om te lezen hoe hij zijn weg naar de geschiedenis en in het geschiedenisonderwijs gevonden heeft.

Niet zo lang geleden verscheen in Engeland een boek geschreven door D.J. Steel en L.

* De foto's bij dit artikel zijn aan de redactie welwillend afgestaan door de bekende Enkhuizer fotograaf Max Leeflang.
De onderschriften luiden: 1. *Soms bekijkt hij de wereld door een donkere bril.* 2. *Toch raapt hij alle moed bijeen en stapt naar de volgende bespreking.* 3. *Het eindresultaat lijkt mee te vallen: de schets voor een Contourenplan voor het geschiedenis- en staatsinrichtingonderwijs wordt door de maker kritisch en niet zonder voldoening bekeken.*

Taylor over *Family History in Schools.*[3]) De auteurs schetsten daarin op beeldende wijze de mogelijkheden van de beoefening van familiegeschiedenis (en door middel daarvan van plaatselijke en streekgeschiedenis) in het onderwijs, mogelijkheden die wij in ons land – op een enkele uitzondering na[4]) – (nog?) niet kennen.
Aan de inhoud van dit boek moest ik denken – en met zekere gevoelens van afgunst herinnerde ik mij de Engelse voorbeelden – toen ik met mijn poging begon om de jubilaris in omgeving en tijd te plaatsen waaruit hij voortgekomen is en geleefd heeft en waarin hij nog leeft. De gelegenheid ontbrak om de bronnen aan te boren, die Steel en Taylor in hun werk laten hanteren. De gegevens die bij het schrijven voor dit artikel gebruikt werden, zijn summier. Ze zijn afkomstig van mededelingen uit Van der Meulens naaste omgeving en van een enkeling die met hem heeft gewerkt, aangevuld met wat te lezen stond in een nummer van het Doopsgezinde weekblad *De Zondagsbode*[5]), voorts wat de jaargangen van ons eigen tijdschrift, wat de Universiteitsbibliotheek van Amsterdam en de Koninklijke Bibliotheek in Den Haag wisten te verschaffen en tenslotte voor een belangrijk deel uit eigen kennis over een periode van ongeveer tien jaren dat wij samengewerkt hebben, waarvan de laatste vijf jaar intensief.

Op zoek naar gegevens over de man over wie ik iets zou schrijven kwam ik in de alfabetische catalogus van de Koninklijke Bibliotheek de naam Van der Meulen verschillende keren tegen. Het bleek mij – 'k herinnerde me het wel eens gehoord te hebben – dat de Van der Meulens van Friese afkomst zijn en dat het in Doopsgezinde en Gereformeerde kringen geen onbekende naam is. 'k Vond onder hen theologen, filosofen, historici en onderwijsmensen.
Drie kaarten trokken vooral mijn aandacht: op één stond een Van der Meulen genoemd, die aan het begin van deze eeuw een rede gehouden had over *De betekenis van de studie der geschiedenis voor het practische leven*[6]); een andere kaart bevatte gegevens van een *Platen-Atlas voor de Vaderlandsche Geschiedenis*[7]), die mede door een Van der Meulen was samengesteld. Maar noch de ene noch de andere Van der Meulen zocht ik. De derde kaart vermeldde dat een Piet van der Meulen in 1947 aan de Universiteit van Amsterdam gepromoveerd was op een proefschrift met de titel *De wording der Algemeene Doopsgezinde Sociëteit.*[8])
Na het laatste boek opgevraagd te hebben constateerde ik – want zoveel wist ik toch wel van hem – de man waar het mij om ging gevonden te hebben: Piet van der Meulen had op 23 mei 1947 in de aula van de Amsterdamse Universiteit "des namiddags te 4 uur" zijn "academisch proefschrift" verdedigd "ter verkrijging van den graad van doctor in de godgeleerdheid".

Piet van der Meulen werd op 17 februari 1911 in Loenen op de Veluwe geboren waar zijn vader onderwijzer was. Over Den Haag – hij leerde er lezen en schrijven en dat moet wél góéd gebeurd zijn – keerden zijn ouders naar Friesland terug, toen zijn vader omstreeks 1920 tot hoofd van een lagere school op een dorp in de buurt van Leeuwarden benoemd werd. Ze woonden nu ook niet meer zo ver van grootvader Van der Meulen, die op Vlieland hoofdonderwijzer was.
In een omgeving waarin boeken geen onbekende voorwerpen waren groeide de jonge Piet op. Zijn leeshonger was groot en de geboren vertellers Karl May en E. Heimans behoorden tot zijn meest vereerde schrijvers. Uit zijn lievelingsboek *Willem Roda*[9]) – door de laatste auteur geschreven – weet hij tot vandaag (!) hele stukken uit het hoofd te citeren. 't Zou me zelfs niet verbazen als hij het nog niet zo lang geleden gelezen had. Zoals destijds het

boek van Niemann over *Pieter Maritz*[10]) een onuitwisbare indruk maakte op de jeugdige Jan Romein, zo sprak *Willem Roda* tot de verbeelding van de jonge Piet van der Meulen. Het is zeer waarschijnlijk dat toen de schrijver P. van der Meulen zoveel jaren later zich bezighield met zijn *Slingerpaden door de historie*[11]) bewust of onbewust het voorbeeld van zijn zo beminde auteurs uit de dagen zijner jeugd hem voor ogen zweefde. In het "Voorwoord" van *Slingerpaden* valt naar ik meen hun invloed te bespeuren.
Maar voorlopig zou de jonge Piet met een stel geestverwante vrienden aan het Leeuwardense Stedelijk Gymnasium zijn schrijftalent oefenen in het redigeren van de schoolkrant.

Lezen, het verlangen om zo diep mogelijk in een eenmaal gekozen onderwerp door te dringen en na voltooiing van de studie het resultaat op papier te zetten waren eigenschappen die duidelijk bij hem aan de dag traden. Deze eigenschappen gecombineerd met de behoefte zich met de problemen van de mensheid bezig te houden, brachten hem er toe om theologie te gaan studeren. Het was toen nog de tijd waarin psychologie en sociologie geen studiemogelijkheid boden.
Of de theologische studie aan de Amsterdamse universiteit hem de nodige voldoening schonk is een vraag. Misschien dat de merkwaardige altijd met een paraplu op het college verschijnende kerkhistoricus Kühler hem nog het meest geïnspireerd heeft, niet alleen tot het vertellen van kostelijke college-anekdotes, maar ook tot zijn dissertatie-onderwerp. Kühler is de enige van zijn oude leermeesters die hij in het "Voorwoord" van zijn proefschrift noemt.

Zonder moeilijkheden studeerde hij in 1935 af en werd – op vierentwintigjarige leeftijd – predikant van de Doopsgezinde Gemeente te Veenwouden, een plaatsje in het oostelijk deel van Friesland. Het jongste gemeentelid was er bijna twintig jaar ouder dan de dominee.
Drie jaar later werd hij in Wormerveer beroepen, waar hij tot 1947 bleef. Naast zijn gewone predikantswerk kwam hij er tot het regelmatig leveren van een bijdrage voor het Doopsgezind weekblad *De Zondagsbode.*
Enkele regels uit een door hem geschreven artikel over *Pleonasmen*[12]) zijn typerend voor zijn schrijfwijze in die jaren, kritisch, ietwat uitdagend en met een ondertoon van humor. De regels zijn nog leerzaam en hebben niets van hun waarde verloren:
"Ik vermoed dat niemand van ons aangaande pleonasmen een andere meening koestert dan Charivarius. . . voorzoover het althans de schrijftaal betreft. Maar, mede naar aanleiding van een gesprek dat wij over deze zaken voerden op het convent van Zaansche Doopsgezinde Predikanten, zou ik gaarne weten of ook in de redevoering in de preek ieder overtollig woord moet worden vermeden. Een collega was op genoemde vergadering van meening dat dit niet behoorde te worden nagestreefd. Naar zijn overtuiging was het goed dat de kerkgangers rustig de gelegenheid ontvingen zich een beeld te vormen van hetgeen bedoeld werd en kon de predikant dit juist door enkele, misschien strikt logisch geredeneerd, overbodige toevoegingen, bereiken. De uitdrukking: Een felle vuurzee, aldus deze collega, zal in den toehoorder een duidelijker beeld oproepen van een laaienden brand dan de term vuurzee tout court. Ik ben van een andere meening. Ik geloof dat ook bij het spreken ieder overtollig woord dient te worden vermeden. Wie het noodig acht een

brand te kenmerken als een vuurzee, zij zich bewust dat hij de felheid van het vuur reeds beschreven heeft. De opmerkzame luisteraar ziet, bij het hooren van het woord vuurzee, zelfs veel meer dan een felle brand. De toevoeging fel is dus niet alleen overbodig, zij is bovendien een verzwakking. En hoewel natuurlijk zeer weinige kerkgangers zich dit bewust zullen zijn, lijdt het voor mij geen twijfel of hun aandacht verslapt, hun belangstelling verflauwt. Een gemeente moet, mijns inziens, weten dat er op den kansel geen woord te veel gezegd wordt. . ."

Twijfel of hij voldoende achter het predikantschap stond bleef – ook na het voltooien van zijn dissertatie – aanwezig. Hij besloot te gaan praten met Jan Romein. Dat hij bij deze begrip vond omtrent zijn moeilijkheden kan een ieder verstaan, die iets weet van de levensloop van Romein, die eens schreef: "dat ik mijn bemoeiingen met de "theologie" niet alleen nooit voor verloren tijd heb gehouden, maar integendeel als een van de meest wenselijke voorbereidingen voor de historicus beschouw. . ."[13])

Ofschoon niet zonder pijn en moeite werd nu toch besloten om, zoals dat genoemd pleegt te worden, tot een andere staat des levens over te gaan. Van Wormerveer werd afscheid genomen, de nieuwe studie begonnen en aan het pas gestichte Grotius-College in Heerlen ging Van der Meulen in 1948 geschiedenisles geven. Een jaar later deed hij – als ik me niet vergis op één dag – zijn kandidaats- en zijn doctoraalexamen. Zijn loopbaan in het geschiedenisonderwijs was definitief begonnen.

Na Heerlen volgden het leraarschap aan het Gemeentelijk Lyceum en daarna aan het Stedelijk Gymnasium beide in Utrecht en tenslotte zijn didactiekdocentschap aan de Rijksuniversiteit in diezelfde stad.
Hoewel hij al in 1954 een C.P.S.-conferentie over wijziging van het eindexamenprogramma bezocht – toevallig vond ik zijn naam op een lijst tussen oude papieren – zou hij pas vanuit het Utrechtse in het midden van de jaren zestig actief aan werkzaamheden in de V.G.N. gaan deelnemen.
Snel steeg zijn ster toen aan het firmament van de geschiedenislerarenwereld: lid van de Doelstellingencommissie, voorzitter van de Didactiekcommissie, lid van het bestuur van de V.G.N., lid van de Eindexamencommissie, lid van de Kleioredactie, voorzitter van de C.E.G.E.S., vice-voorzitter van de C.M.L.G.S., lid van verdienste van de V.G.N.. Het is een lange reeks en ik heb de indruk nog niet eens volledig te zijn geweest.
Toch geloof ik niet dat Van der Meulen in de eerste plaats door zijn functies bekendheid verwierf. Bekendheid en waardering kreeg hij mijns inziens met name door zijn publikaties.[14])
Daarom is het een gelukkige gedachte van vrienden, collega's en van het bestuur van de V.G.N. om een aantal van zijn artikelen gebundeld te herdrukken en deze hem bij zijn afscheid als geschenk aan te bieden.[15])
Aangezien in die bundel ook een bibliografie van Van der Meulens schrifturen opgenomen wordt, zal ik in dit artikel slechts die geschriften van hem noemen die voor mijn verhaal van betekenis zijn.

Wie Van der Meulens proefschrift te pakken weet te krijgen heeft een leesbaar verhaal uit de vaderlandse kerkgeschiedenis in handen, waarin de auteur over de pogingen geschreven heeft om de Doopgezinde Gemeenten in de achttiende eeuw mede met het oog op de predikantsopleiding tot samenwerking te brengen. Het was de eeuw waarin het aantal

Doopsgezinden van honderdvijftigduizend tot zevenentwintigduizend daalde. Het verhaal geeft kostelijke typeringen en in het tweede hoofdstuk over "De geest der eeuw" een helder beeld van een warrige, boeiende tijd.

We ontmoeten in het boek Jan Nieuwenhuyzen, de Doopsgezinde predikant uit Monnikendam, stichter van de Maatschappij tot Nut van het Algemeen en Jan de Liefde, ook een Doopsgezinde dominee, stichter van de Vereniging Tot Heil des Volks. We missen in het boek een inhoudsopgave en register, maar de typische Van der Meulen-stijl komen we er wel in tegen:

"Intusschen zij men met al te gereede aanklachten voorzichtig, want, hoewel wij de laatsten zullen zijn om te zeggen, dat hier van menschelijke schuld geen sprake is geweest, wij moeten toch – de eerlijkheid gebiedt het – verklaren, dat deze uiterst bezwaarlijk gelocaliseerd kan worden. Wie bijvoorbeeld de kerkeraden, die zelfs niet de moeite hadden genomen, de uitnoodiging der Amsterdamsche Gemeente te beantwoorden, met verwijten wil overladen, heeft daartoe ongetwijfeld het recht, maar vergete toch ook niet, dat het veelgeprezen beginsel der Gemeente-autonomie er nu eenmaal toe moest leiden, dat kleine menschen, wier geestelijke horizon niet verder reikte dan de laatste huizen van hun dorp of provinciestad, en wier belangstelling zich in hoofdzaak bepaalde tot de opbrengst der collecte ten bate der eigen Gemeente, over de toekomst der Broederschap te beslissen hadden. Wanneer men weet, dat zelfs de aanzienlijke Amsterdamsche koopmansgeslachten, in een tijd, dat alle gemeenteleden nog regelmatig ter kerk kwamen, wanneer zij den zomer doorbrachten op hun buitenhuizen in de omgeving van Haarlem, liever niet ter kerk gingen, dan de diensten in laatstgenoemde stad bij te wonen, dan vragen wij: wanneer dit van het groene hout gezegd moet worden, wat zal dan van het dorre gelden? . . ."[16])

Bovenstaande aanhaling is tekenend voor hem en geeft naar mijn mening een goed voorbeeld van Van der Meulens denk- en werkwijze, die gekenmerkt worden door: inlevingsvermogen; een zaak waarmee hij bezig is met een zekere mate van afstandelijkheid, die een historicus-eigen moet zijn, van alle kanten bekijken; een wikken en wegen om tot een oordeel te komen (dat soms in de ogen van anderen te genuanceerd uitvalt).

De lezer zal misschien bemerkt hebben dat Van der Meulen bij het schrijven van zijn dissertatie al werkzaam was in de leerschool voor historici met onderwijskundige belangstelling.

Geen wonder dat hij met zijn eerder in dit artikel genoemde verlangen om zo diep mogelijk in onderwerpen door te dringen, tijdens het leraarschap en docentschap zijn interesse dan ook geheel op de problemen van het geschiedenisonderwijs zal gaan richten. De neerslag van zijn lezen en studeren leverde in de loop van de jaren een serie artikelen in dit tijdschrift op. Artikelen over de exemplarische, de thematische en de semi-concentrische methode, over het geschiedenisonderwijs in de lagere klassen, over het toetsen van kennis en begrip bij leerlingen, over de zelfwerkzaamheid in het geschiedenisonderwijs, over het geschiedenisonderwijs in andere landen, over de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs.

Het zijn deze publikaties – ik wees er al op – die hem zijn bekendheid gaven en waarvoor hij zoveel waardering verwierf. Deze waardering was niet alleen gebaseerd op de degelijkheid van het gepubliceerde en de visies die er in ontwikkeld werden, maar ook omdat hij

de gave bezat als onderwijskundige geen gebruik te hoeven maken van vakjargon – door hem zelf met twinkelende ogen achter de brilleglazen "garagetaal" genoemd[17]) – om iets op onderwijskundig gebied uit te leggen.

Het aan dit artikel gegeven motto:
"Gelijk een Akkerman het onbebouwde land
Ter zaying voorbereydt, zoo wist hij 't jong verstand,
Door de eerste leeringen allengs bekwaam te maaken
Tot beter kennis en bevatting veeler zaaken.",
heb ik zeer bewust gekozen.

Van der Meulen was bij uitstek de "akkerman", die op "het onbebouwde land", op het toen in ons land grotendeels braak liggende terrein van de geschiedenisdidactiek door zijn activiteiten en artikelen een grote en belangrijke bijdrage geleverd heeft "tot beter kennis en bevatting veeler zaaken" met betrekking tot het onderwijs in ons vak.

Door de historie trok hij zijn "slingerpaden", maar door het terrein van het geschiedenisonderwijs zette hij rechte wegen uit, die positiebepalend en koersaanwijzend zijn geweest.[18])
Daarin ligt zijn betekenis.

NOTEN.

1. Deze vier regels zijn de eerste van een "lijkdicht" op de in 1759 overleden Tjerk Nieuwenhuis, een van de eerste hoogleraren aan het Doopsgezind Seminarium te Amsterdam, het is van de hand van Petrus Loosjes en is aangehaald door P. van der Meulen in *De wording der Algemeene Doopsgezinde Sociëteit*, Wormerveer, 1947, p. 36 e.v.
2. J. Huizinga, *Verzamelde werken,* Haarlem, 1948, deel I, p. 11 e.v.; Jan Romein, *De geschiedenis en ik*, in: *Singel 262, tweeëntwintig biografieën,* Amsterdam, 1950, p. 77 e.v.; P. Geyl, *Pennestrijd over staat en historie. Opstellen over de Vaderlandse Geschiedenis aangevuld met Geyl's Levensverhaal (tot 1945),* Groningen, 1971, p. 312 e.v.
3. D.J. Steel, L. Taylor, *Family History in Schools*, London/Chichester, 1973.
4. Zie *Archieven en onderwijs* in: *Mededelingen van de C.M.L.G.S. 1973-1974*, in: *Kleio*, 15e jrg., no. 10, okt. 1974, p. 745 e.v.; men leze ook de suggesties van G. de Jong in zijn artikel: *Waar is het "goed" voor?* dat hij voor dit Van der Meulen-nummer schreef; zie ook het historisch materiaal XII op pagina's 144/5.
5. *De Zondagsbode*, 54 jg., no. 33, 15 juni 1941.
6. W.W. van der Meulen, *De betekenis van de studie der geschiedenis voor het practische leven.* Rede, Leiden, 1909.
7. A.J. van der Meulen e.a., *Platen-Atlas voor de Vaderlandsche Geschiedenis, ten dienste van het Gymnasiaal en Middelbaar Onderwijs, Kweekscholen en Normaallessen*, Groningen, 1911.
8. P. van der Meulen, a.w.
9. De auteur van *Willem Roda* is de Heimans uit het bekende tweetal "Heimans en Thijsse". Hij heeft dit boek bestemd voor jeugdige lezers en (na zorgvuldige voorbereiding!) zo goed geschreven dat het onlangs – de eerste druk is van 1889 – opnieuw uitgegeven werd. Fop I. Brouwer schreef er een inleiding bij.
10. Het boek *Pieter Maritz* waar Jan Romein aan verslaafd raakte zoals hij in *De geschiedenis en ik* (a.w., p. 77) verteld heeft, is ook zo'n klassiek jongensboek. De auteur is A. Niemann, van het boek verschenen in elk geval zeventien drukken voor zover ik kon nagaan. Mevrouw Lea Dasberg (zie de bespreking door Fontaine van: Lea Dasberg, *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel,* op p. 155 in dit nummer) is bezig met een studie over jeugdlectuur, hopelijk krijgen we van haar ook iets te lezen over de invloed van historische jeugdlectuur.

11. H. Ebeling en P. van der Meulen, *Slingerpaden door de historie. Prehistorie en Oude Geschiedenis*, Groningen, 1968, 1970 (2e druk). Het boek is een bewerking door P. van der Meulen van: Hans Ebeling, *Geschichten aus der Geschichte. Vor- und Frühzeit*, Braunschweig, 1960. Meer delen zijn er helaas niet van in Nederland verschenen.
12. *De Zondagsbode*, a.w.
13. Jan Romein, a.w., p. 79.
Zie het hierachter volgende artikel van J.G. Toebes *Van een leervak naar een denk- en doevak. Een bijdrage tot de geschiedenis van het Nederlands geschiedenisonderwijs*, p. 101/2.
15. P. van der Meulen, *Over geschiedenisonderwijs, artikelen uit Kleio 1967-1973.* (Den Haag), 1976.
16. P. van der Meulen, *De wording der Algemeene Doopsgezinde Sociëteit*, p. 33.
17. Een ander gezegde van hem dat voor het nageslacht bewaard dient te blijven is: "In het land der blinden is agoog koning."
18. Men zie zijn: *Doelstellingen en geschiedenisonderwijs*, gevolgd door een door hem geformuleerd *Voorstel* in: *Mededelingen C.M.L.G.S. 1973-1974*, a.w., p. 800 e.v.; en voorts: de laatste nota van zijn hand voor de C.E.G.E.S., *Kleio*, 17e jg., no. 1, 1976, p. 79 e.v.

G. de Jong

WAAR IS HET 'GOED' VOOR?

Vader: "Aan wie schrijf je Anneke? "
Anneke: "Oh, aan niemand; 't is voor school! "

Uit het hierboven opgetekende gesprekje blijkt dat Anneke een soort tegenstelling voelt. Ze schrijft niet 'aan iemand', maar 'voor school'. Misschien is er wel iemand die haar werkstuk of 'scriptie' leest, maar niet zoals men een boek of brief leest. De leraar leest niet 'echt'. Hij leest het werk alleen om te zien of het 'goed' is, of Anneke een voldoende kan krijgen. Anneke schrijft niet aan de leraar, maar voor de leraar of eigenlijk voor een cijfer . . .

In het 'gewone leven', (buiten de school!), is het heel anders. Dáár is het schrijven van een artikel of een boek te vergelijken met het schrijven van een brief. De schrijver richt zich door middel van zijn geschrift tot bepaalde andere personen. Het geschrevene vormt het begin of de voortzetting van een gesprek met de lezers die de auteur al schrijvende op het oog heeft. Hij wil dat zijn geschrift door hen gelezen wordt en iets bij die lezers teweeg brengt.
Misschien laat de auteur het epistel vooraf aan zijn vrouw lezen om te weten of het zo 'goed is voor' verzending. Het zou echter wel wat eigenaardig zijn wanneer de echtgenote opmerkte dat het zo wel 'goed' was en het vervolgens voor enkele jaren wegstopte.
Toch vinden we deze eigenaardige situatie in ons onderwijs vrij normaal. Het door de leerling gemaakte werkstuk is aan niemand gericht en voor niemand bedoeld en wordt nadat het 'goed' bevonden is in sommige gevallen teruggegeven doch misschien ook wel voor enkele jaren opgeborgen en dan vernietigd. Dat is niet 'gewoon' maar eigenaardig. Immers het is de vraag of het wel 'echt' mogelijk is om een epistel te schrijven zonder andere bedoeling dan om te laten zien of het 'goed' is. Hoe kan men zeggen of het 'goed' is als men niet weet voor wie of wat het bedoeld is? Waar is het dan eigenlijk goed genoeg voor?

De school mag zich van deze eigenaardigheid niet afmaken door te stellen dat het werk alleen maar bedoeld is als 'een oefening voor later'.
Dat de school er is 'voor het leven' betekent nog al te veel dat men 'eerst' jaren in de school doorbrengt om pas 'later' gewoon te gaan leven. De school is er dan vóór het leven, dat wil dus zeggen 'buiten' het leven. De afstand tussen het 'schoolse' en het 'echte' wordt dan groot en de school wordt een 'eigenaardig' wereldje op zich.
Zinvol lijkt het daarom na te denken over de vraag in hoeverre het mogelijk is om onderwijs 'echt' te doen zijn. Hoe duidelijker het leerling en leraar zou kunnen zijn dat hun werk deel uit maakt van en bedoeld is voor de gewone omgang tussen ons mensen in het gewone leven, hoe sterker ze tot hun werk gemotiveerd zouden zijn. Daartoe zou het schoolwerk meer voort kunnen komen uit en gericht kunnen zijn op de relaties waarin we als mensen met elkaar leven. Meer zou geleerd kunnen worden aan werk dat, hoe bescheiden ook, een verdere bedoeling heeft dan om door de leraar 'goed' bevonden te worden.
Hiertoe moeten mogelijkheden te vinden zijn vooral bij de vakken die er juist op gericht zijn om die relaties en verbanden waarin we leven te leren ordenen. We beperken ons in het verdere uiteraard tot het historische aspect van deze ordening dus tot het 'vak' geschiedenis.

Om deze mogelijkheden wat verder na te gaan zien we eerst in welke verbanden 'gewone mensen', dus niet-historici, aan geschiedenis doen. We vinden dan dat er aan geschiedenis gedaan wordt door
in gekochte of geleende boeken te lezen wat anderen er over schreven,
in musea en oudheidkamers te zien wat er van vroeger verzameld is,
kerken, stadhuizen, kastelen of andere monumenten te bezichtigen,
stadswandelingen te maken,
deelname aan historische herdenkingen en feestelijkheden,
het zien van historische films,
het volgen van radio- of televisieuitzendingen,
het bijwonen van lezingen,
het volgen van lessen of cursussen,
het doen van eigen onderzoek, enz.

Slechts een aantal van bovenstaande punten biedt ons perspectief.
We zien nog niet direct hoe leerlingenwerk gericht kan zijn op de productie van films, radio- of televisieuitzendingen. Doch wèl zou het mogelijk zijn om met de openbare leeszaal en bibliotheek te komen tot een zinvolle samenwerking. Er kan een lijst opgesteld worden van onderwerpen waaromtrent onder de bezoekers belangstelling bestaat, doch waar in het gangbare boekenbezit nauwelijks iets over te vinden is. Zulke onderwerpen zijn er veel. Soms van algemene aard, doch vooral ook onderwerpen die meer in het bijzonder betrekking hebben op de situatie in eigen omgeving. Een schat van literatuur over de meest gevarieerde zaken ligt verborgen in de oude jaargangen van soms haast geheel vergeten periodieken. Via diverse repertoria is een en ander wel te vinden maar daar komt bijna niemand toe. Wanneer één of wellicht beter twee of drie leerlingen samen zo'n onderwerp aanpakken zouden ze er een aantrekkelijk 'boekje' van kunnen maken dat als "handschrift" in de leeszaal of bibliotheek zou kunnen worden opgenomen. Wanneer de onderwerpen goed gekozen worden zal het de leerlingen veel voldoening geven om hun werk te richten op algemeen gebruik in leeszaal of bibliotheek.
Vervolgens denken we aan de plaatselijke musea en oudheidkamers. In zeer veel gevallen is er geen of slechts een zeer summiere omschrijving en toelichting bij de uitgestalde zaken. In overleg met de beherende instanties zouden leerlingen zeer zinvol bezig kunnen zijn om duidelijke toelichtingen te schrijven. Het zou fijn zijn wanneer zo van lieverlee in iedere zaal een aantal multobanden met geplastificeerde bladen zouden komen te liggen met telkens een uitgebreide toelichting over een bepaald aspect van het tentoongestelde.

Op deze wijze moet het mogelijk zijn om de leerlingen 'echt' met een duidelijke bedoeling historisch bezig te laten zijn. Hoe veel valt er ook te schrijven omtrent onze oude kerken, kastelen, stadhuizen enz. Elk van deze monumenten bewaart herinneringen aan zo veel aspecten van het leven in vroeger tijden dat er een scala van onderwerpen binnen de gezichtskring komt wanneer men er een keer mee begint. Bij een goede begeleiding van de leerlingen zal ook blijken dat men zich daarbij wel haast niet beperken kan tot louter plaatselijke geschiedenis. Voor men er erg in heeft komen allerlei facetten van de Nederlandse en zelfs van de hele Westeuropese geschiedenis binnen het gezichtsveld. Het berust op een hardnekkig misverstand te menen dat de plaatselijke of regionale zaken slechts in het aanvankelijk geschiedenisonderwijs op de basisschool van betekenis zijn. Grote en algemene ontwikkelingen zijn slechts daarom groot en algemeen omdat ze vrijwel in iedere stad of zelfs ieder dorp hun invloed hebben doen gelden.

Wil een aanpak zoals bovenbedoeld zin hebben dan dienen de epistels geschreven te worden in eenvoudige taal zonder traditionele cliché's of onbegrepen vaktermen. In de te raadplegen periodieken en naslagwerken veronderstellen de schrijvers vaak allerlei zaken bekend. De leerlingen zullen dan dóór moeten zoeken tot het hen zó duidelijk is dat ze het met eigen woorden helder kunnen uiteenzetten. Natuurlijk kan een en ander toegelicht worden met foto's, tekeningen, kaartjes, schetsjes, diagrammen of plattegronden.

Hoewel er over deze dingen nog wel meer te zeggen valt willen we nog slechts kort even ingaan op de vraag of zulk werk van leerlingen van het vervolgonderwijs ook van betekenis zou kunnen zijn voor de basisschool. Een onderwijzer op de basisschool kan soms nauwelijks tijd vinden om zich echt te verdiepen in een stuk geschiedenis. Hij moet namelijk morgen niet alleen een geschiedenisles geven, maar ook een goede zangles, een biologieles, een gymnastiekles en wellicht ook een bijbelles. Zou een goede samenwerking tussen de geschiedenisdocent aan het vervolgonderwijs en de onderwijzer aan de basisschool niet zeer vruchtbaar kunnen zijn? Waarom zou bijvoorbeeld de 'scriptie' die een havo- of vwo-leerling moet maken niet bedoeld kunnen zijn voor de onderwijzer aan de basisschool? Zou het niet boeiend zijn voor leerlingen van het vervolgonderwijs om een serie dia's met toelichting te maken die dan weer gebruikt kan worden op de basisschool? Of een map historische documenten met toelichting samen te stellen die goed te stencilen zijn zodat de onderwijzer ze voor zijn klas kan vermenigvuldigen en in de kring kan laten bespreken?
Er zijn onderwerpen genoeg denkbaar en er ligt onnoemelijk veel materiaal ongebruikt in bibliotheken en archieven.
Er valt veel te leren aan zulk 'echt' werk dat ergens 'goed' voor is.

Drs. N. Bakker

"PERSPEKTIEF" VOOR HET LAGER BEROEPSONDERWIJS?

Het lager beroepsonderwijs is de laatste jaren sterk in beweging. Tal van veranderingen worden in een hoog tempo doorgevoerd. In 1973 is de opleidingsduur van drie- vierjarig geworden, en men is bezig de tweejarige onderbouw van de verschillende schooltypen te harmoniseren, waarbij het accent sterker komt te liggen op de algemeen vormende vakken. Dit heeft belangrijke konsekwenties, ook voor het geschiedenisonderwijs. Het heeft in het lbo altijd een wat merkwaardige plaats gehad. Voor 1968 viel het onder de zgn. a.v.o. vakken, en hing het volledig van de belangstelling van de docent af, hoeveel tijd en aandacht eraan werd besteed. Sinds dat jaar staat het vak officieel op het rooster, maar gekombineerd met aardrijkskunde. De beweegredenen hiertoe zijn niet erg duidelijk, wel menen echter velen, dat daarom integratie van die vakken moet worden nagestreefd. In de bovenbouw kan dit geheel als keuzevak voor het eindexamen worden gekozen, maar in de praktijk komt dit momenteel alleen voor in het lhno en het leao. Bovendien dient dit examen op drie verschillende niveau's te worden afgenomen, maar hoe dit in de praktijk gerealiseerd moet worden, is nog niet erg duidelijk.

Een en ander heeft uiteraard ook doorgewerkt in het lesmateriaal, dat door de diverse uitgevers op de markt wordt gebracht. Voor hetgeen men wel eens pleegt samen te vatten onder de term "zaakvakken" (biologie, natuurkunde, aardrijkskunde en geschiedenis) is een zeer belangrijk marktaandeel veroverd door de methode *Perspektief,* een uitgave van Ten Brink, Meppel, die deze vakken in een min of meer geïntegreerde vorm tracht te verenigen tot "wereldoriëntatie". Zij wordt uitgegeven in losse katernen die elk aan een bepaald thema zijn gewijd. Naast het geven van informatie hebben zij de funktie van werkschriften, en omdat men ernaar streeft hen elk jaar bij te werken, is de uitvoering goedkoop gehouden. Bij elke katern behoort een docentenhandleiding, die een verantwoording van de themakeuze, doelstellingen voor het thema, vakinhoudelijke en didaktische opmerkingen, een lijst van media en literatuur en tenslotte de antwoorden op de in het leerlingenmateriaal gegeven vragen en opdrachten geeft. Daarnaast is er een zeer uitgebreide handleiding van 119 pagina's voor het gebruik van de methode als geheel. Zij wordt gekompleteerd door een *Perspektiefkrant* met voor de gebruiker van belang geachte artikelen (zo bevat het nummer '75/76-1 o.a. bijdragen over studietoetsen, gebruik van transparanten en de aankondiging van een *Innovatiekursus Perspektief*). Het totaal wordt verzorgd door 28 medewerkers. Zij trachten ook het vak maatschappijleer te bestrijken, waartoe enkele aparte katernen zijn verschenen.

Een eerste, globale kennismaking laat zien dat *Perspektief* ambitie en pretentie heeft. Het sterkst is dit te merken in de algemene docentenhandleiding, die kennelijk vooral door pedagogen c.q. onderwijskundigen is opgesteld. Men treft een keur aan informatie aan, uiteenlopend van homogene en heterogene groepen tot het gebruik van de Siso-codering, van dia-projektie tot de schalen van Brocher. Op zichzelf vaak boeiende en nuttige lektuur, al vraag je je soms wel af, wat de docent in de praktijk ervan zal realiseren en of hij door de bomen het bos nog zal kunnen zien. Toch besluipt mij bij het lezen van al deze wetenswaardigheden de vraag, *wat* moet er nu worden onderwezen? In de ruim twaalf pagina's, die gewijd zijn aan doelen tot en met evaluatie van wereldoriëntatie, wordt nog niet één gehele bladzijde besteed aan "leerstof voor wereldoriëntatie" (p. 11-12). In enkele zinnen wordt hier de traditionele vakkenindeling over boord gezet. Als

belangrijkste uitgangspunten voor leerstofkeuze worden dan genoemd:

"– de leerstofgebieden moeten betrekking hebben op die aspecten van de samenleving waarmee de leerlingen nu en in de toekomst te maken zullen hebben;
– de leerstof moet zodanig worden opgebouwd dat de leerlingen de kans krijgen bepaalde vaardigheden te oefenen (onderscheiden worden handvaardigheden – bv. het bouwen van een maquette –, sociale vaardigheden – als het luisteren naar elkaar, gezamenlijk tot een groepsstandpunt komen, e.d. – en intellektuele vaardigheden – als samenvattingen maken, oplossingen met elkaar vergelijken, enz.);
– de leerstof moet aansluiten bij de ontwikkeling, voorkennis en belangstelling van de leerling;
– de onderwerpen moeten voor de leerlingen herkenbaar zijn vanuit hun eigen leefsituatie;
– ze moeten de leerlingen motiveren om actief aan het leerproces deel te nemen;
– het moet mogelijk zijn om binnen de leerstof te differentiëren naar moeilijkheidsgraad, belangstelling en hoeveelheid;
– bij de behandeling van de leerstof moeten werkvormen gekozen kunnen worden die leiden tot het gewenste sociale gedrag van de leerlingen."

Op basis hiervan komen de schrijvers tot een thematische aanpak, die voor het historisch gedeelte veelal neerkomt op een soort lengtedoorsneden als wonen, werken, e.d. Deze thema's komen niet automatisch uit deze uitgangspunten rollen. "Het gaat veeleer andersom: een aantal onderwerpen (leerstofgebieden) die op het eerste gezicht geschikt lijken worden aan de hand van deze uitgangspunten beoordeeld op geschiktheid".
Deze opvatting roept een aantal vragen op. Vooraf zij opgemerkt dat deze uitgangspunten op zichzelf nauwelijks te bestrijden zijn. Alleen de laatste is m.i. wat problematisch. Niet alleen de werkvormen, maar ook de leerstof zelf zou kunnen leiden tot "gewenst sociaal gedrag", een wat ongelukkige term overigens, die bij niet-onderwijskundigen wellicht andere associaties kan oproepen dan binnen die kring. Gedoeld wordt kennelijk op attitude-vorming. Diskutabel is echter vooral, of deze uitgangspunten de konklusies van de auteurs rechtvaardigen. Maken zij de vakkensplitsing inderdaad minder wenselijk? Zij heeft zeker nadelen. Elke leraar kent het probleem, dat de leerlingen bij zijn collega's informatie krijgen die hij ook geeft en waarbij zij in verwarring kunnen geraken door de verschillende omschrijvingen van dezelfde zaak. Men vergelijke slechts begrippen als Renaissance en Romantiek, die zowel bij de talen als bij geschiedenis aan de orde kunnen komen. Ik kan echter met de beste wil van de wereld uit deze uitgangspunten niet afleiden dat de huidige indeling in vakken onjuist is – men kan hen zonder meer ook op de vakken afzonderlijk betrekken.
Ook argumenten die elders worden genoemd (p.7) zijn niet steekhoudend. Ik citeer: "Wij (de schrijvers) zijn van mening dat er bij sociale wereldverkenning geen enkele principiële reden is, om de vakken gescheiden te laten. De redenen die aangevoerd worden uit de vakdisciplinaire hoek verwerpen we omdat de leerlingen niet bezig zijn de vaksystematieken te leren. Het gaat bij de vakken waar wij mee te maken hebben om het "reilen en zeilen" van de mens in onze samenleving. Dat reilen en zeilen is niet slechts biologisch, geografisch of historisch. Het is alles tegelijk. Hooguit zijn er accentverschillen, al naar gelang de concrete levenssituatie." Ook dit zegt weinig, te meer daar het gehele probleem van de ordening van de werkelijkheid waarvan de leerling deel uitmaakt en waarmee hij te maken heeft, niet wordt genoemd. Een van de belangrijkste taken die de wetenschap zich

stelt, is juist die werkelijkheid te ordenen, en daaruit is in de loop der eeuwen een aantal wetenschappen gegroeid, die in het onderwijs o.a. in de vakkenindeling hun afspiegeling hebben gevonden. Wil dit zeggen dat de leerling een aantal vaksystematieken moet leren? Als hiermee wordt bedoeld, dat hij moet worden opgeleid tot een kleine historicus, bioloog, geograaf, enz., hebben de schrijvers van *Perspektief* weinig begrepen van wat deze *school*vakken inhouden of dienen in te houden. Wordt bedoeld dat de leerling enige notie dient te krijgen van wat bv. geschiedenis is, dan gaat hun redenering niet op, omdat geschiedenis een essentiële dimensie aan de werkelijkheid geeft, die eigen wijze van denken vereist. De pogingen die ondernomen zijn om tot een andersoortige ordening en indeling te komen, zijn totnogtoe weinig geslaagd te noemen en leiden eerder tot verwarring dan tot verheldering.
Het wordt overigens wel hoog tijd dat er eens wat duidelijkheid komt over deze gehele problematiek van wereldoriëntatie, wereldverkenning of hoe het ook genoemd mag worden. De haast allergische reakties van o.a. sommige historici op het woord alleen al vinden hun verklaring in de naar mijn gevoel zeldzame arrogantie die sommige onderwijskundigen ten toon spreiden, wanneer zij het over de traditionele vakken hebben, zonder daarvoor iets wezenlijk beters in de plaats te stellen. Ook de gebezigde terminologie is verwarrend. Een mooi voorbeeld daarvan geven de schrijvers van *Perspektief* zelf, als zij in bovengenoemd citaat de term sociale wereldverkenning gebruiken. Het is voor de eerste maal dat ik voor het terrein dat zij willen bestrijken, deze term vermeld vind — veelal wordt zij beperkt tot het gebied van maatschappijleer, sociale geografie en geschiedenis, terwijl fysische geografie, biologie, natuurkunde, enz. met science of een Nederlandse vertaling daarvan worden aangegeven.
Toch mag men niet uit het bovenstaande afleiden, dat deze algemene docentenhandleiding op zichzelf waardeloos zou zijn. Daarvoor staat er te veel in, dat wel degelijk in de praktijk van het onderwijs zijn waarde kan hebben, ook los van de methode als zodanig, en vooral het tweede gedeelte, *Bijzondere Didaktische Informatie*, bevat tal van nuttige aanwijzingen. Wil men echter het eerste deel, *Algemene Didaktische Informatie*, positief waarderen, dan moet men wel een uitgesproken voorstander van de Middenschool zijn en bereid zijn zijn vak op te offeren voor. . . . . ja, wat eigenlijk?

Momenteel zijn er voor de onderbouw voor dit cursusjaar drie thema's verschenen, die handelen over wonen, werken en verkeer. Gekozen zijn ze vanwege hun maatschappelijke relevantie. Er zullen ongetwijfeld nog drie of vier thema's volgen, gezien de uitgave van het vorige cursusjaar, maar aangezien de nu verschenen thema's hier en daar qua uitwerking zijn gewijzigd, lijkt het mij niet juist om oudere uitgaven in de bespreking te betrekken.
Opvallend is al dadelijk, dat hoewel de auteurs wereldoriëntatie voorstaan en vakkensplitsing van de hand wijzen, elk thema is verdeeld in een aardrijkskunde-, geschiedenis- en kennis der natuur-gedeelte, die ook als zodanig worden aangegeven. Voor deze op het eerste gezicht merkwaardige situatie is wel een verklaring te vinden. Uit de algemene docentenhandleiding laat zich aflezen, dat het ideaal van wereldoriëntatie op dit ogenblik nog niet realiseerbaar wordt geacht; wel moet ernaar worden gestreefd dit ideaal binnen niet al te lange tijd te bereiken. Deze wat ambivalente situatie maakt bespreking van de thema's aan de hand van een tweetal hoofdkriteria mogelijk:

- de verschillende gedeelten mogen vanuit de vakken worden beoordeeld — hier zal dit uiteraard met name voor het historisch gedeelte gebeuren;
- daarnaast dient te worden bekeken of de verschillende gedeelten inderdaad op

De hier afgedrukte pagina's zijn uit het katern over het thema *Werken, (Perspektief '75/'76).*

GESCHIEDENIS 16

Bevolkingsgroei

Omstreeks het jaar 1200 groeide de bevolking sterk. Er kwamen steeds meer mensen. Op het land was voor al die mensen geen plaats meer. Sommigen trokken naar nieuwe landbouwgronden. Anderen verhuisden naar de nog jonge steden.
Er was werk genoeg te doen in die steden. Er moesten huizen en kerken gebouwd worden. De mensen hadden meubelen en kleding nodig en nog veel meer.
De één werd timmerman, de ander bakker en weer een ander werd kleermaker. Ieder leerde een eigen ambacht. Dat was heel anders dan vroeger op het platteland. Daar deed het boerengezin alles zelf, ook kleren maken en brood bakken. Nu kwam er, wat we noemen, *arbeidsverdeling*.

Er was genoeg te doen in de steden.

Gilden

In het begin hadden de nieuwe ambachtslieden het niet gemakkelijk. Net als de boeren zochten ze elkaars steun. Ze staken de koppen bij elkaar en zo werd voor ieder ambacht een soort ambachtsvereniging opgericht.
Een *gilde* heette zoiets. Er was een meubelmakersgilde, een brouwersgilde, een weversgilde, enz. Het gilde moest ervoor zorgen dat iedereen eerlijk samenwerkte. Elkaars klanten afpikken mocht niet. Doorwerken na zonsondergang was ook verboden. En als de ene ambachtsman een voordeeltje had, dan moest hij ook de anderen daarvan laten profiteren.
„Het gilde zorgde ervoor, dat iedereen eerlijk samenwerkte".
Dat kunnen we ook anders zeggen: het gilde zorgde ervoor, dat er onder de ambachtslieden geen *concurrentie* was.

De bakker

De kleermaker

Gilde als leerschool

Het gilde zorgde ook voor de opleiding van nieuwe ambachtslieden. In die tijd bestonden er geen vakscholen. Als je een vak wilde leren, dan moest je bij een meester „in de leer".
Dat was een man die het ambacht al prima beheerste en die een eigen werkplaats had. Bij de meester werd je eerst leerjongen.

4. Hoe noemde men in de middeleeuwen een vereniging van ambachtslieden?

.....

.....

.....

5. Wat is een ambachtsman?

.....

.....

6. Met concurrentie bedoelen we:
a. het samenwerken in een gilde
b. dat mensen elkaar zakelijk bestrijden
c. dat er vaste prijzen vastgesteld worden
d. dat iemand de alleen-verkoop van een produkt heeft.

7. a. Bespreek onder elkaar hoe mensen met elkaar kunnen concurreren.
b. Schrijf een paar manieren van concurreren op.

.....

.....

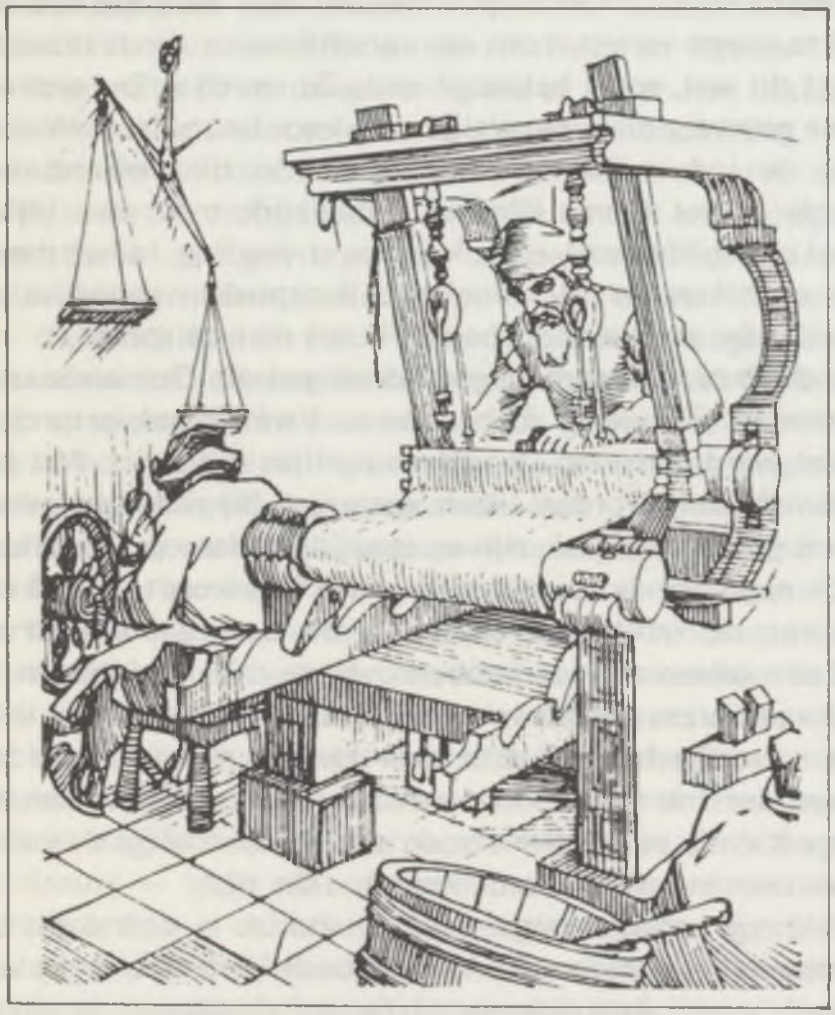
.....

c. Kijk eens in verschillende winkels of je er voorbeelden van ziet. Schrijf die ook eens op.

.....

.....

Verkoop van een juk ossen



Een kijkje in de werkplaats van een wever

Als je na een paar jaar bewezen had dat je het ambacht goed geleerd had, dan werd je gezel. Om meester te worden moest je eerst de meesterproef afleggen. Je moest dan een heel goed werkstuk maken. Als je *meesterstuk* goed genoeg was, dan werd je door het gilde tot meester benoemd. Dat was altijd een hele gebeurtenis.

De weverij

Laten we eens een kijkje gaan nemen in de werkplaats van een wever.
We zullen de werkplaats eens binnenstappen.
Het is een gemoedelijke boel. Veel haast schijnen ze niet te hebben. Het hoeft ook niet snel te gaan in de middeleeuwen, als het maar goed gaat.
Vrolijk pratend staan de meester en zijn knechts achter de weefgetouwen. Heel precies worden de draden door elkaar heen gevlochten. Als ze een stuk gedaan hebben, drukken ze met een lat de draden stevig tegen elkaar aan.
De meester let goed op of zijn knechts niet slordig zijn.
Als er maar één klein weeffoutje in de stof zit kan hij het niet meer verkopen.
Als je van die middeleeuwse stof een pak of een jas kocht, dan ging het je leven lang mee.

elkaar zijn betrokken, en wel zodanig dat althans een begin van integratie valt te konstateren. De methode is *concentrisch* opgezet: zo wordt het thema *Wonen* verdeeld in *Onder de pannen* voor het eerste leerjaar en *Samen wonen* voor het tweede. In de eerste katern worden met name de middeleeuwse stad, de negentiende eeuwse stad en renovatie van oude wijken behandeld, in de tweede de terpen, Rome en nogmaals de negentiende eeuwse stad. Voor deze stofverdeling wordt geen argumentatie gegeven; het waarom ervan laat zich ook niet anderszins afleiden. Een gevolg is echter wel, dat hoewel juist een thematische aanpak de ontwikkeling van een bepaald verschijnsel redelijk goed zou kunnen aantonen en daarmee het denken in kategorieën van tijd zou kunnen bevorderen, dit hier juist niet gebeurt. Er worden enorme sprongen door de geschiedenis gemaakt, terwijl de relaties tussen de subthema's niet of uitermate oppervlakkig worden gegeven. Een sterk voorbeeld is de overgang van Rome naar de negentiende eeuwse stad, één zinnetje: "We maken even een sprong van 1800 jaar." Weliswaar is de middeleeuwse stad in het voorgaande jaar behandeld, maar ook dan blijft de overgang nog vrij abrupt. Desalniettemin wordt in de docentenhandleiding bij *Onder de pannen* over tijdsbesef opgemerkt: "Al wordt hieromtrent in de leestekst weinig gezegd, het probleem is er wel. Te meer daar we uitgaan van een exemplarische behandeling moet het besef van "tijd" en "duur" met des te meer zorg behandeld worden." Waarom doen de schrijvers dat dan niet? En wat wordt hier onder exemplarisch verstaan? Uit de betreffende leestekst kan ik alleen maar opmaken, dat bv. diezelfde middeleeuwse stad exemplarisch is voor de middeleeuwse stad.
Inherent aan de hier toegepaste methode is dat moeilijkheden ontstaan door het feit, dat er informatie van buiten het direkte thema vereist is om een verschijnsel in zijn historische context te plaatsen. Soms gebeurt dit wel, soms helemaal niet. Zo wordt er bv. wel een verklaring voor de groei van Rome gegeven, maar nauwelijks een voor het ontstaan van de negentiende eeuwse stad. Over de industriële revolutie wordt in dit verband niet gesproken. Die komt aan de orde in het thema *Werken*. Anderzijds treft men bij de middeleeuwse stad wel een verhaal over gilden aan, en ook een over voeding. In het thema *Verkeer* wordt als een van de oorzaken van de bloei van Amsterdam genoemd de afsluiting van de Schelde, maar het kader waarin dat gebeurde komt niet ter sprake.
Op deze manier wordt de historische betrouwbaarheid geweld aangedaan. Ook anderszins zijn er onvolledigheden te constateren. Zo wordt in het thema *Verkeer* ook gesproken over handel. Waarin echter handel werd gedreven, wordt nauwelijks genoemd. Wat het Nederland van de zeventiende eeuw betreft worden alleen specerijen bij name genoemd. Veelal wordt volstaan met de term goederen. Vaak zijn er eenzijdigheden op te merken. Wanneer in *Samen wonen* over de negentiende eeuwse stad alleen iets wordt verteld van de uitermate slechte behuizing van de arbeidende klasse, is dit evenzeer onjuist als wanneer we het bij de Gouden Eeuw alleen zouden hebben over de rijke kooplieden. In het gehele thema *Wonen* zijn vijf van de zes subthema's gewijd aan steden, maar tot voor de industriële revolutie woonde verreweg het grootste deel van de mensheid op het platteland. Ook valt op dat in geen der drie thema's veel aandacht wordt gegeven aan het platteland in Nederland in de negentiende eeuw, wel aan de steden. Men krijgt daardoor voor ons land het onjuiste beeld van een industriële samenleving in die tijd.
De bijbehorende docentenhandleidingen maken nogal eens de indruk — vooral die bij *Samen wonen* — in een snel tempo te zijn geschreven. Vakinhoudelijk proberen ze wat achtergronden te geven, echter vaak in vrij abstrakte vorm, die m.i. de docent te weinig steun geven. Leerinhoudelijk zijn ze miniem — wel wordt regelmatig verwezen naar de algemene docentenhandleiding. Er wordt een overzicht van bijbehorende media gegeven,

echter zonder een beoordeling van de kwaliteit ervan. Overigens dient wel te worden gezegd, dat *Perspektief* tenminste een docentenhandleiding geeft, wat juist bij veel methoden ontbreekt.
De bij de stof gevoegde vragen en opdrachten zijn naar mijn smaak te sterk reproducerend van aard – te veel ervan kan de leerling zonder veel moeite letterlijk uit de tekst halen. Dit is echter in strijd met de idealen van wereldoriëntatie zoals voorgestaan in de algemene docentenhandleiding, waarin terecht een grote nadruk wordt gelegd op attitude-vorming, vaardigheden en zelfwerkzaamheid.
Is er een begin van integratie tussen de vakken te konstateren? Het antwoord is ontkennend. Zelfs van een zekere coördinatie tussen de onderwerpen is lang niet altijd sprake. Zo worden in het katern *Werken* de gilden behandeld.* Voor de hand liggend zou dan zijn dat ergens in deze katern gesproken zou worden over de hedendaagse vakbeweging. Die komt echter pas in het volgende leerjaar aan de orde. Zeer sterk is dit te merken in het katern *Op karwei* (tweede jaar). In het aardrijkskunde-gedeelte wordt uitgebreid aandacht besteed aan de huidige werkeloosheidsproblematiek. In het geschiedenis-gedeelte zou men dan toch wel een zekere aandacht voor de crisis van de dertiger jaren mogen verwachten. Zij wordt echter alleen genoemd – niet meer! – en dan nog alleen dat zij vertragend werkte op de voortgang van de sociale wetgeving – totaal zeven korte regeltjes. Voor het gedeelte kennis der natuur geldt mutatis mutandis hetzelfde.

Voor de bovenbouw zijn er – afgezien van enkele katernen, die specifiek aan maatschappijleer zijn gewijd en die hier buiten beschouwing worden gelaten – twee thema's verschenen. Het eerste *Hot dog en kaviaar* behandelt de Sovjet-Unie en de Verenigde Staten en de spanning die er tussen hen bestaat, resulterend in de blokvorming Oost-West – althans volgens de docentenhandleiding. In het aardrijkskunde-gedeelte is getracht de drie thema's uit de onderbouw te laten doorwerken, bij het geschiedenis-gedeelte is dit niet gebeurd. Biologie is niet meer opgenomen. Hoewel de idee van een thematische en geïntegreerde aanpak mij hier zinniger voorkomt en meer reële mogelijkheden biedt, is dit thema in zijn uitwerking een mislukking. Is het bv. mogelijk om de geschiedenis van Rusland vanaf de negentiende eeuw in twee bladzijden te behandelen, en die van de Verenigde Staten vanaf 1600 in vier? In elk geval is de tekst zo vaag en algemeen en zo verbalistisch geworden, dat ik me niet kan voorstellen dat zij inspirerend op de leerlingen werkt. Ook ontstaan er grote vertekeningen. Zo wordt in het aardrijkskunde-gedeelte gesproken over het laatste vijfjarenplan, en dan nog alleen voorbeelden van consumptiegoederen gegeven, maar de vijfjarenplannen van Stalin worden niet genoemd. De geschiedenis van de Sovjet-Unie na de Tweede Wereldoorlog wordt afgedaan in zeven regeltjes. In de docentenhandleiding wordt gesteld dat de geschiedenistekst eigenlijk onverantwoord summier is. Waarom dan geen omvangrijker tekst, of mocht er van de uitgever geen pagina meer bij? Ander voorbeeld: de geschiedenistekst vermeldt dat na de Russische Revolutie de boeren de grond in bruikleen kregen – bij aardrijkskunde worden de sovchozen besproken. Hoe kan dat? Er wordt verteld dat 5% van de beroepsbevolking in de V.S. werkzaam is in de industrie en mijnbouw – men zou denken dat zij een ontwikkelingsland zijn. Maar het meest merkwaardige is m.i. dat ik de politieke spanning tussen beide landen nauwelijks uit de tekst kan afleiden. Noch de NAVO, noch het Warschau-pakt, noch de Koude Oorlog worden behandeld, afgezien dan van het alleen maar noemen van het IJzeren Gordijn. Het lijkt me voor de politieke bewustwording van de leerling toch wel van belang dat hij van deze materie iets afweet. Wel wordt de leerling in de opdrachten in aanraking gebracht met de sociale verschillen tussen beide landen, en d.m.v. op zichzelf niet onaardige

* Zie de op pagina 156 en 157 afgedrukte bladzijden van genoemde katern.

leesteksten met het probleem van vrijheid en democratie, maar de internationale politiek blijft zo volmaakt in het duister.
Opvallend is het verschil met de tweede katern voor de bovenbouw, *Overvloed en ondervoed,* die de tegenstelling Noord-Zuid behandelt. Direkt valt al op dat hier werkelijk naar integratie is gestreefd – aardrijkskunde en geschiedenis zijn niet meer gescheiden in aparte hoofdstukken. Vervolgens wordt er geprobeerd een analyse van de situatie in de Derde Wereld te geven, waarbij geschiedenis duidelijk de funktie heeft de huidige problematiek in haar ontstaan te verklaren. Ook wordt op mogelijke toekomstige ontwikkelingen gewezen. Tenslotte is er een uitgesproken visie van de auteurs te bespeuren, iets wat in de andere katernen sterk wisselend is. Men kan het met de gegeven voorstelling oneens zijn, maar zij vormt een consistent geheel. Alleen al daardoor staat deze katern inhoudelijk op een veel hoger peil dan de rest van de methode. Kritiek erop is er uiteraard wel. Zo zou een historicus moeite kunnen hebben met het feit dat het modern imperialisme alleen is ontstaan uit een grotere behoefte aan (ook andere) grondstoffen, zoals althans in het leerlingenboekje wordt gesteld. Een ander zal moeite hebben met de geringe aandacht die aan missie en zending wordt besteed. Sommigen zullen de teneur van het geheel (veel) te links vinden – het probleem in hoeverre de politieke en sociale opvattingen van de auteur in de tekst mag doorklinken, waarbij men echter niet mag vergeten dat in zgn. objektieve geschiedenisboeken impliciet ook dergelijke opvattingen aanwezig zijn, maar die door hun meer geaccepteerd zijn minder opvallen. Hier wordt de rol van de Westerse landen in de Derde Wereld zonder meer die van economische uitbuiter genoemd, evenmin wordt gezwegen over de problematiek van de ontwikkelingshulp en de zeer verschillende motieven die erachter zitten, maar er wordt niet een of andere blauwdruk gegeven van hoe het nu wel zou moeten – veeleer worden er problemen gesteld. Er wordt getracht begrip voor de situatie waarin de Derde Wereld verkeert te wekken en onze taak daar en hier te doen zien. Daarom vind ik het jammer, dat in zgn. interviews met gastarbeiders hun een soort steenkolen-nederlands in de mond wordt gelegd, dat eerder bij de leerlingen hilariteit zal oproepen dan begrip voor hun moeilijkheden wekken. Het blijft echter voor het overige een pittige tekst – in meerdere betekenissen. Sommige zaken zullen de leerlingen zeker hoofdbrekens kosten, maar het geheel werkt motiverend, al is het gevaar van indoktrinatie bij verkeerd gebruik niet denkbeeldig.

Wanneer men de methode als geheel overziet, kan men een duidelijk verschil tussen onder- en bovenbouw konstateren. In de onderbouw ontbreekt politieke geschiedenis bijna geheel. In de bovenbouw komen de verschillende aspekten van geschiedenis hier en daar wat meer evenredig tot hun recht, maar de rol van het vak is duidelijk kleiner dan die van aardrijkskunde, en minstens in *Hot dog en kaviaar* ten onrechte, ook gezien tegen de doelstelling van dit thema.
De kwaliteit van de methode is, zowel gezien de doelstellingen die de schrijvers zelf hebben gesteld als gelet op de eisen die men überhaupt aan een methode mag stellen, onvoldoende. Alleen de laatste katern heeft niveau, al moet men zich wel enigszins in de benadering van de auteurs kunnen vinden.
Integratie van vakken is een moeilijke en vaak ook moeizame zaak. *Perspektief* heeft de haalbaarheid ervan zeker niet aangetoond. Dat men probeert verwante elementen uit verschillende vakken op elkaar te betrekken, is voor de hand liggend. Het is begrijpelijk dat hierbij fouten worden gemaakt. Maar iets meer aandacht en iets meer coördinatie, met name wat het leerlingenmateriaal betreft, had veel kunnen voorkomen. Uiteindelijk is elke didaktiek die de inhoud verwaarloost, ten dode gedoemd.

Prof.Dr. D.J. Roorda

"EXKURS" OVER EEN "EXKURSION". EEN REVOLUTIE GESPIEGELD IN KERKEGLAS.

Mijn oude Duitse woordenboek zegt het prachtig:
Exkurs is: afdwaling, toegevoegde verhandeling.
Exkursion is: excursie, uitstapje.
Het eerste woord mag mannelijk zijn, het tweede vrouwelijk, maar toch: het verband tussen beide is duidelijk.
Maar een goede schoolmeester mag van een excursie nooit een afdwaling maken, laat staan een toegevoegde verhandeling. Toen ik nog didaktiekdocent was heb ik altijd met veel nadruk de uitspraak onderstreept van James L. Mursell: "Audio-visual material must be used not as an entertainment or an extra, but as a context vitally related to the contemplated learning, and calculated to help with that learning".[1]) En omdat ik vond dat ook dat dan nog nodig was wees ik er op dat die uitspraak zeker ook voor de excursie geldt. En nu zitten we dan dus met die ellendige Duitse taal die ons onbarmhartig onthult dat de feitelijke betekenis van het woord excursie en ons schoolmeestersideaal daarover met elkaar op gespannen voet staan. Ik zie dat als een uitdaging en die uitdaging wil ik in mijn "toegevoegde verhandeling" aanvaarden. Wij dienen de spanning op te heffen en er voor te vechten dat, voor zo ver het óns werk betreft, het woord excursie een andere betekenis krijgt. Het zij geen "entertainment", geen "extra", zeker geen afdwaling en zelfs geen uitstapje. Wel, eventueel, een instapje, iets dat binnenleidt. Iets waarbij de docent de leerlingen zelf laat ontdekken wat de kern van de zaak is waar het om gaat. Want wat je ooit zelf gevonden of ontdekt hebt maakt immers een blijvender indruk dan wat anderen je hebben aangepraat. Hoe dan ook: Mursell heeft gelijk. Er dient verband te zijn tussen de excursie en het onderwijsdoel, en de docent moet zich telkens weer bewust zijn hoe het met dat verband gesteld is.
Overigens moet iemand die ergens voor vechten wil allereerst weten hoe machtig zijn tegenstander is. Ook al zouden alle docenten doordrongen zijn van de waarheid van de uitspraken die Mursell en anderen hierover hebben gedaan, toch ondergaat de leerling de vertoning van plaatjes en de excursie nog steeds als "entertainment", als "extra". Zodra het feest begint is de werkhouding weg: hij stroopt zijn mouwen neer. Dezer dagen zei een school-amanuensis het nog weer eens tegen me, toen we over projectie-apparaten spraken: "Zodra ze het ding aan zien komen gaan ze er gemakkelijk bij zitten". Ik voerde dat gesprek naar aanleiding van een spreekbeurt die ik vervullen moest – een "beurt" die ik zo goed mogelijk wilde illustreren – voor een groep te onzent verblijvende buitenlanders onder de titel "Historical roots of contemporary Dutch society". Toevallig kan ik een fragment van die toespraak, nu naar 's lands gelegenheid verdietst, mèt de erbij vertoonde illustraties, voor het doel dat ik met dit "Exkurs" voor ogen heb, uitstekend gebruiken. Het volgt hier:

Glas 7, detail: Filips II en Mary Tudor.

". . . Het was een revolutie, dit ontstaan van de Republiek der Nederlanden, waar Statenvergaderingen de souvereinen werden in de plaats van vorsten en waar het Calvinisme de door de

Glas 25, detail: Willem de Zwijger, bij Delft, tijdens het vertrek van de vloot platboomde scheepjes die zullen trachten Leiden te ontzetten.

Glas 15, detail: De aartsbisschop van Utrecht, George van Egmond, met St. Maarten, de patroon van het aartsbisdom.

Glas 23, detail: Margaretha van Parma met haar naamheilige, de heilige Margaretha, op de achtergrond.

Glas 6, detail: Graaf Jan van Aremberg, een belangrijk edelman, met Johannes de Doper.

Glas 16: Geknield voor Maria en haar kind is de schenker van dit glas afgebeeld, Cornelis van Nierop, domproost van Utrecht.
Achter hem staat St. Vincentius.

Glas 25: Het ontzet van Leiden; het glas is geschonken door de stad Delft. Het wapen van de stad staat onder in het glas.

overheid gesteunde godsdienst werd in plaats van het Katholicisme. Deze revolutie is, in glas en steen, terug te vinden in de Janskerk te Gouda. De twee tegenstanders zijn er afgebeeld. Filips II naast zijn vrouw Mary Tudor (glas 7), en Willem van Oranje, de Zwijger (glas 25). Maar ook in de kerk, de plek waar de openbare eredienst plaats vindt, is alles veranderd. Vóór de revolutie werden de eerste glazen, die rond het altaar natuurlijk, aan de kerk geschonken door de Roomskatholieke aartsbisschop van Utrecht (glas 15), door Filips II de souverein, en door zijn zuster Margaretha van Parma (glas 23), de landvoogdes van de Nederlanden. Onder de andere schenkers van de oudste Goudse glazen waren hoge edelen (glas 6) en abten en andere hoge geestelijken (glas 16), die aanzienlijk genoeg waren en rijk genoeg om de koning en de zijnen te mogen vergezellen.

Maar na de revolutie werd de calvinistische preekstoel het nieuwe middelpunt van de kerk, en de schenkers van de glazen daaromheen waren van een heel ander soort. De Staten van Holland, de nieuwe souvereinen, gaven als eerste een glas waarop de gewetensvrijheid staat afgebeeld. We hoeven daar niet per se een waarschuwing in te zien van de wereldlijke overheid aan het adres van een plaatselijke calvinistische kerkeraad. Want al heeft het calvinisme op tal van plaatsen getracht het geweten van de bevolking te overheersen, het calvinisme in Gouda was bepaald niet van de strenge en rechtlijnige soort. Het hoogheemraadschap van Rijnland en tal van steden van de provincie schonken de volgende glazen, en zo trad een nieuwe elite op de voorgrond, terwijl de oude was verdwenen. Geen vorsten, geen hoge adel, geen clerus vinden we meer. We zien nu de wapens van steden (glas 25) en andere corporaties, èn die van hun regenten, mensen die behoorden tot een ten dele tijdens de revolutie verjongd patriciaat dat zich bewust was de nieuwe elite van het land te zijn. Het waren nog steeds vermogende aristocraten, deze nieuwe "status seekers", maar de meesten waren mensen niet van adellijke maar van burgerlijke afstamming. Als ze al niet zelf behoorden tot de steeds belangrijker geworden koopliedengroep, dan waren ze er toch zeker familie van. Zelfs het feit dat sommige leden van die nieuwe elite — wat men zelfs hier en daar wel uit hun in de Goudse glazen afgebeelde wapens kan aflezen — uitgesproken parvenu's waren, doet niets af aan het feit dat ze na die revolutie personen van gewicht waren. Deze conclusies moeten we helaas trekken uit de Goudse glazen van na de revolutie die over het algemeen vervaardigd zijn door artisten van veel geringer talent dan de kunstenaars die de ontwerpen van de glazen van het voorrevolutionaire tijdvak hadden gemaakt.
Maar zelfs als we moeten toegeven dat povere artisten in revolutiedagen soms grote opdrachten krijgen, en dat parvenu's in zo'n tijd gewichtige personages kunnen worden, dan is het laatste woord over de betekenis van zo'n revolutie daarmee nog lang niet gezegd. . ."

Dit lezingfragment nu, kan dienst doen als de instap voor mijn "Exkurs". Want de gedachten die er in zijn neergelegd heb ik ook éénmaal in mijn leraarsloopbaan voor een excursie gebruikt, voor een excursie waarbij de leerlingen zelf op ontdekking uitgingen. Het thema heeft me namelijk gefascineerd van het moment af dat ik het boek "Gespiegeld in kerkeglas"[2]) cadeau kreeg, en het is me blijven fascineren. De excursie met de derde klassen van het Leids gymnasium in de herft van 1967 was één van de eerste bewijzen dat de Goudse Janskerk me in haar ban had geslagen.
Juist omdat het nooit tot een herhaling gekomen is, en vooral omdat ook mijn plan om de

commissione et nullam secretis [illegible]

excursie als onderdeel van een leermiddelenpakket ter beschikking te stellen[3]) niet is doorgegaan, wil ik hier nu toch de opzet van dat "uitstapje" in wat ruimere kring bekend maken.
We begonnen – uiteraard – met wat "klassikale" voorbereiding. Die bleef in eerste aanleg beperkt tot het lezen van wat het leerboek over de Opstand te bieden had. Maar bovendien kwamen er fotocopieën de klas in van twee halve bladzijden laat-zestiende eeuws schrift. Ik geef graag toe dat dat erg moeilijk is. Maar er waren toen, niet geheel toevallig[4]), wat leerlingen met enige ervaring die de anderen konden helpen. Mijn eigen begeleiding was niet vaàk nodig, herinner ik me. En zo gingen er genoeg transcripties mee naar Gouda, transcripties van de hier volgende tekst die in facsimile op de pagina hiernaast staat afgebeeld:

GERECHTSDAGBOEK LEIDEN 8 NOV. 1598.

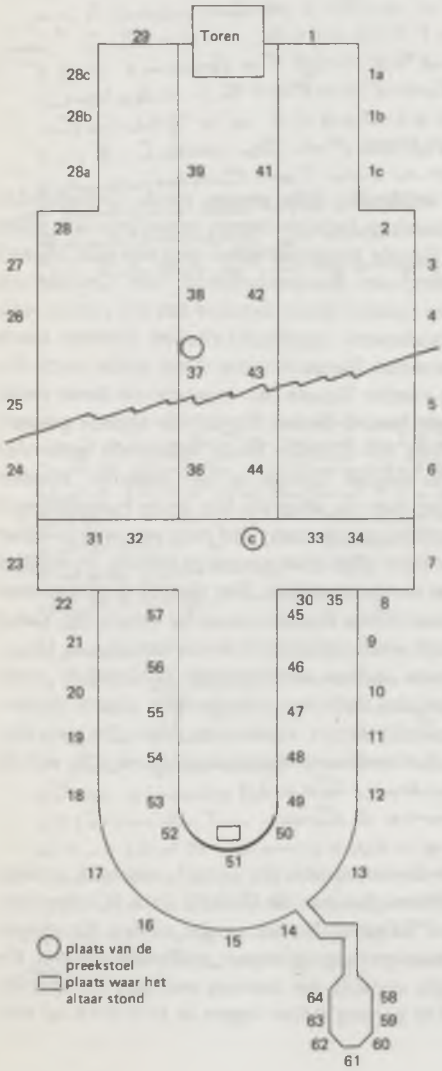
Commissie op Nicolaij, Seyst en secreth. Jan van Hout.

Die vande Gerechte te meermaelen verstaen hebbende doer eenige vande Collegie dat Burgemeesteren vander Goude te verscheyden reysen hadden laeten verluyden dat alsoe eenige steden van Hollandt die kercke vander Goude hadden vereert met een glas, zij wel verhoopten, jae hem vastelick toevertrouwden, dat Burgemeesteren van Leyden als wesende heure naeste gebuyren, niet minder en zouden doen, behalve dat die voorsz. van der Goude dees voorleden dage zulcx genouchsaem uytdruckkelicken hadden doen versoucken door Laurens Andriesz. van Zwaenzwijck Burgermeester deser stede, ende die voorsz. vanden Gerechte bemerckende dat die vander Goude den ingesetenen deser stede dageldix waeren gratificerende int openen vande groote sluyse buyten der Goude gelegen ter geryeve vande groote schepen ende pincken tot Leyden thuijs hoorende ende dat soude connen gebueren dat die voyrschreven vander Goude in ijet meerder zouden moegen gelieven endesulcx goetvonden om soe met de selve als alle andere nagebueren alle mogelycke vruntschap te onderhouden, hebben geresolveert dat men van wegen deser stede ende tot desselffs costen zal doen maecken een glas in de voorsz. kercken. In sulcker voege dat die stadt van Leyden daer van eer zal connen hebben. Om twelck te prepareren hebben de verschr. vande gerechte gecommitteert ende committeren by desen Mr Ysaac Nicolaij, Schepen, Mr Niclaeys van Zeyst, Raedt ende pensionaris ende Johan van Hout, secret. deser stede, dewelcke metten anderen zullen concipieren, bedencken ende overleggen wat historie tot meerder eeren van de stadt int verschr. glas soude mogen werden gestelt om der zelver daer van rapport gehoort vorder in desen zal werden gedisponeert als naer behooren. Aldus gedaen opt raedhuys in vergaderinge van die van de Gerechte opten 8en novembris a° XVCXCVIII

Met het oog op deze tekst zou het nu, voor de lezers van dit opstel, een leuk vraagje kunnen zijn wat het Leidse stadsbestuur, door een glas aan de Goudse kerk te schenken, nog meer zocht dan status alleen. Maar deze "Exkurs" laat ik verder rusten. Er gingen immers voor de leerlingen ook vragen mee. Twee en twintig vragen, gestencild en wel. En papier om ze er op te beantwoorden. En enkele stencils per leerling met een toelichting. En een stuk of wat Bijbels. Je weet het nooit of er genoeg zullen liggen in zo'n kerk op een doordeweekse dag.

Eerst volgt nu een pagina met een plattegrond van de kerk met toelichting, dan komt een bladzij met de vragen en opdrachten, daarna volgen twee pagina's met de belangrijkste gegevens over de glazen 1 tot en met 19 en 22 tot en met 31. De vragen en opdrachten heb ik overigens hier en daar wat gecorrigeerd op grond van de opgedane ervaring.

DE JANSKERK IN GOUDA.



De kerk is in 1552 door brand zeer ernstig beschadigd. Het herstel van het gebouw en de nieuwe beglazing werden kort erna met grote ijver aangepakt. Reeds in 1553 begint men bij de toenmalige hooggeplaatste personen te vragen of zij een glas aan de kerk wilden schenken. Kort na het begin van de zeventiende eeuw waren de belangrijkste glazen aangebracht. Intussen was er veel veranderd. . . . . .

De plattegrond geeft de nummers van de glazen aan. Voor ons zijn vooral de nummers 1 tot en met 19 en 22 tot en met 31 van belang. Slechts volledigheidshalve zij hier vermeld dat nummer 1a, 1b, en 1c zijn samengesteld uit oude scherven, evenals 20 en 21.

De glazen 28b en 28c zijn aangebracht ter herinnering aan verschillende restauraties van de Goudse glazen. De glazen 32 tot en met 44 tonen het wapen van Gouda.

De nummers 45 tot en met 57 tonen Christus (uiteraard 51!) en de twaalf apostelen. Glas 48 laat behalve de apostel Philippus ook Jodocus Bourgeois zien, die omstreeks 1570 pastoor van de St. Janskerk was.

De glazen 58 tot en met 64 tenslotte zijn pas laat in deze afzonderlijke kapel aangebracht. Ze zijn afkomstig uit het klooster Stein, dat zich eerst buiten Gouda bevond (daar was Erasmus monnik), en dat later, nadat het oude klooster door brand verwoest was, naar Gouda is overgeplaatst. De glazen zijn kort na het midden van de zestiende eeuw vervaardigd, en pas in de twintigste eeuw in deze kapel aangebracht. Behalve Bijbelse voorstellingen (lijden van Jezus, opstanding, hemelvaart en pinksteren) zijn ook hier steeds de schenkers op het glas afgebeeld.

VRAGEN EN OPDRACHTEN.

Bekijk de glazen die je voor de beantwoording van deze opdrachten nodig hebt, en doe dat zorgvuldig.

A. De glazen van Delft en Leiden beelden in zekere zin hetzelfde onderwerp af. Waarom mag men dat zo zeggen? (1) Ze zijn ook van dezelfde ontwerper, nl. ..... (2), een man die we al kennen. Hij was behalve kunstenaar ook ..... (3) te ..... (4). Om welke redenen wilde Leiden het glas ook weer aan Gouda geven (5)?

B. Coornhert schreef aan het eind van zijn leven een boek tegen het ketterdoden en de dwang der Conscientiën. Na onenigheid hierover met de Leidse hoogleraar Lipsius, die de overheid het recht wilde geven een staatsgodsdienst af te dwingen, droeg de schrijver tenslotte zijn werk op aan de Goudse stadsregenten, die ook in de opdracht voor de "lieve vrijheydt der Conscientiën" worden geprezen. In het onderwerp van welk glas vinden we het onderwerp van dit boek terug (6)? Coornhert, die om zijn denkbeelden werd lastiggevallen, leefde in Gouda van 1588 tot zijn dood in 1590. (Zie het graf bij C, met het vers van Spieghel). Dat Gouda juist gastvrij was jegens Coornhert is begrijpelijk. De stadsregering stond immers bekend als nogal ..... (7).

C. Vondel maakte later zowel op Dirk als op Wouter Crabeth een vers:

Diedricks uurglas is verloopen:
Noch volhart hij met St. Ian
't volck te leeren, en te doopen,
Daer het grimmelt om dien man,
Soo vol yver als boetvaerdich.
Is die helt geen kunstkroon waerdich?

Offert Wouter met Elias,
Doove verf schijnt heemels vier.
Eet hij 't Paeschlam met Messias,
Sijn penceel vol aert en swier
Draeft te moediger en stouter:
Stelt het beelt op 't schilders outer!

Op welke glazen slaat het eerste (8,9), op welk glas staat het tweede vers? (10)

D. Het glas dat door Filips II is geschonken bevat bovenin een tekst in het latijn. Ontcijfer (11) en vertaal (12) die. Hij kan slaan op Salomo en Filips beide. Licht dat toe (13).

E. De nummering van de glazen is niet in overeenstemming met de volgorde van plaatsing. Dat is aan de jaartallen op de lijst wel te zien. Men is niet begonnen naast de toren! Waar wel (14) en waarom daar (15)? Wie waren natuurlijk de eerste drie schenkers (16, 17, 18)? Van welke schenkers (19) heeft men later het glas nr. 1 genummerd en waarom was dat vanzelfsprekend (20)? Als je let op de jaartallen en de schenkers, wat betekent dan de lijn die dwars door de plattegrond van de kerk is getekend (21) en wat zijn de kenmerkende verschillen aan weerskanten van die lijn (22)?

Nr.	*Schenker*	*Jaartal*	*Ontwerper*
1	De Staten van Holland.	1596	Joachim Wtewael
2	De stad Haarlem.	1596	Willem Thybout
3	De stad Dordrecht.	1597	Gerrit Cuyp
4	Hoogheemraden van Rijnland.	1594	Adriaen de Vrije
5	Elburga van Boetzelaer, abdes van Rijnsburg.	1561	Wouter Crabeth
6	Graaf Jan van Aremberg.	1571	Dirk Crabeth
7	Filips II (afgebeeld met Mary Tudor).	1557	Dirk Crabeth
8	Hertog Erik van Brunswijk, heer van Woerden.	1566	Wouter Crabeth
9	Dirk van Oudewater, burgemeester van Gouda.	1561	Lambert van Noort
10	Th. Spiering van Well, abt van Berne.		Daniël Tomberg
11	Herman Lethmaet, deken, vicaris van Utrecht.	1562	Lambert van Noort
12	Kanunniken van St. Salvator te Utrecht.	1564	Wouter Crabeth
13	Petrus van Suyren, abt van Mariënwaard.	1560	Lambert van Noort
14	Robert van Bergen, bisschop van Luik.	1562	Dirk Crabeth
15	George van Egmond, bisschop van Utrecht.	1555	Dirk Crabeth
16	Cornelis van Mierop, domproost van Utrecht.	1556	Dirk Crabeth
17	Wouter van Bylaer, balyer van de Johannieters.	1556	onbekend
18	Twee oud-burgemeesters van Gouda.	1556	Dirk Crabeth
19	Hendrik van Zwolle, commandeur Johannieters.	1570	Willem Thybout
22	Willem van Oranje, stadhouder.	1562-69	Dirk Crabeth
23	Margaretha van Parma.	1562	Wouter Crabeth
24	Ph. de Ligne, heer van Wassenaar.	1559	Dirk Crabeth
25	De stad Delft.	1603	Isaac Nicolai (Swanenburch)
26	De stad Leiden	1601	Isaac Nicolai (Swanenburch)
27	De stad Amsterdam.	1597	Hendrik de Keyser?
28	De stad Rotterdam.	1601	Claes Wytmans
28a	Ingezetenen van Gouda.	1947	Charles Eyck
29	Steden in het Noorderkwartier.	1596	Adriaen de Vrije
30	Gilde der viskopers.		Dirk Crabeth
31	Gilde der vleeshouwers.		Dirk Crabeth?

Nr.	*Onderwerp*	*Tekst*
1	De vrijheid van consciëntie verplettert de tyrannie.	
2	Inneming van Damiate tijdens de zgn. "Hollandse kruistocht".	
3	De maagd van Dordrecht in haar tuin.	
4	Wapens van heemraden, stichting van Rijnland in 1255.	
5	Koningin van Scheba brengt Salomo geschenken; schenkster.	1 Kon. 10 vs 2
6	Judith onthoofdt Holofernes; schenker met Johannes de Doper.	Judith (Ap.) 13
7	Salomo wijdt tempel; avondmaal met Philippus	2 Kron. 7 vs 1,3 1 Kon 9 vs 4,5 Joh. 14 vs. 8,9
8	Tempelrover Heliodorus door de engelen gestraft.	2 Macc. (Ap.) 3
9	Aankondiging geboorte Johannes de Doper; schenker.	Lucas 1
10	Aankondiging geboorte van Jezus; wapens van later.	Lucas 1
11	Geboorte van Johannes de Doper; schenker en erfgenamen.	Luc. 1 vs. 57-65
12	Geboorte van Jezus; St. Salvator met schenkers.	Luc. 2 en Joh.8 vs. 12 en 14 vs. 6
13	Jezus in de tempel; schenker met Petrus, knielend.	Luc. 3 vs 41-52
14	Johannes de Doper predikt aan Jordaan; schenker.	Luc. 3 vs. 11,14
15	Jezus door Johannes gedoopt; schenker met St. Maarten.	Matth. 3 vs. 16,17
16	Jezus' eerste prediking: schenker knielt voor Maria.	Joh. 3 vs. 30
17	Johannes bestraft Herodes; schenker en heiligen.	Marcus 6 vs. 17-20
18	Johannes vraagt Christus: "Zijt gij degene. . .? "	Matth. 11 vs. 3
19	Johannes onthoofd, Salome danst; schenker.	Matth. 14
22	Tempelreiniging; wapens i.p.v. schenker.	Joh. 2 vs. 13,14
23	Offerande van Elia, voetwassing; schenkster.	1 Kon. 18 Joh. 13 vs. 5,6
24	Philippus predikend, genezend en dopend; schenker.	Hand. 8 vs. 5,7
25	Ontzet van Leiden; van Delft uit georganiseerd door Prins Willem en Boisot.	

26	De Syriërs verlaten het door hen belegerde Samaria.	2 Kon. 6 en 7
27	Farizeër en tollenaar in de tempel.	Lucas 18
28	Vrouw in overspel gegrepen: "Wie uwer zonder. . ."	Joh.8 vs. 7
28a	Bezetting en bevrijding.	Exodus 15 vs.13
29	David en de Christenridder.	
30	Jona en de walvis.	Jona 1 en 2 Matth.12 vs. 41
31	Bileam en de ezelin.	Numeri 22

Het zal wel duidelijk zijn dat het de bedoeling is de leerling er allereerst met behulp van de vragen toe te brengen enkele glazen zorgvuldig te bekijken. Natuurlijk om te beginnen dat Leidse glas en het Delftse, maar ook enkele andere. Ook hierbij waren er natuurlijk weer een paar dingen die in de praktijk niet makkelijk bleken, met name het "ontcijferen" van die latijnse zin, omdat dit zich vrij hoog in het koningsglas bevindt. En het vertalen viel onze derde klassers toch ook niet mee! Er moest wat bij geholpen worden voor de – verkorte – tekst van 1 Koningen 9; 4 en 5 er uit kwam: "Indien gij voor mijn aangezicht wandelt zoals Uw vader David gewandeld heeft, dan zal ik Uw koningstroon voor altijd bevestigen. . ."
Een Goddelijk woord voor de vorstelijke bouwer van een heiligdom, gericht tot Salomo, en hier ook gericht tot Filips de Tweede. . .
Dan duikt natuurlijk de vraag op wat er na de bouw van die heiligdommen met de beide koningstronen is gebeurd. Het merendeel van mijn gymnasiasten wist meer te vertellen over het rijk van Karel en Filips dan over dat van David en Salomo. Maar ze konden best begrijpen dat Filips' tegenstanders later geen bezwaren hadden om dit Goddelijk woord rustig in hun kerkglas te laten staan, al keken ze misschien meer dan eens met ergernis naar het portret van de man eronder.
Die problemen brengen de kern en de climax van de zaak, de vragen 14 tot en met 22 onder E, al naderbij. En hier ging het zelf ontdekken toch weer veel gemakkelijker, gelukkig. De lijn die de revolutie door de kerk trok kon op eigen kracht getraceerd en begrepen worden.
Is het een persoonlijke hobby dat ik het sociaal-politieke aspect met een zekere nadruk tot de kern en de climax van de zaak proclameer? De Polygoon-filmstrip, waar mijn illustraties aan ontleend zijn, legt heel andere accenten. Selectie, compositie en toelichtende tekst richten zich daar op de Janskerk als een monument van cultuur-in-engere-zin. Er is een sterk aesthetiserende beklemtoning: eerst kunst, dan pas geschiedenis. Het raam van de Staten van Holland mag belangrijk zijn, het is kennelijk te lelijk om er een plaatje aan te wagen. En een beeld van de pronk van die parvenuwapenschilden van een verjongd patriciaat – het is toch echt een beetje Jan Adam Kegge[5]) avant la lettre zo nu en dan – hoef ik natuurlijk helemaal niet te verwachten.
Verwijt de pot de ketel hier weer eens dat-ie zwart ziet? Ik geloof van niet, en wijs dan ook het woord hobbyisme voor mijn eigen voorkeursaccent af. Ik meen zelfs dat de lezers van dit "Exkurs" best zelf kunnen beoordelen of wellicht mijn beschouwingswijze voldoende ruimte overlaat en in deze excursie in feite ook ruimte gemaakt heeft om ook de cultuur in engere zin op verantwoorde wijze in het geheel te betrekken.
Al zijn natuurlijk didaktische en methodologische overwegingen beslissend geweest voor

de opbouw van dit excursie-werkstuk, een poging om juist de samenhang der diverse levensverschijnselen, dus integrale geschiedenis, als het ware exemplarisch te demonstreren, is het zeker ook.
Al weer dus, geen afdwaling, en zeker geen uitstapje. Dat er dan toch concessies zijn gedaan aan wat ik hiervoor "de tegenstander" heb genoemd, wil de lezer misschien voor lief nemen. Als er een enkele leerling is die achttien van de twee en twintig vragen goed beantwoordt kun je hem bij zo'n gelegenheid beter een prijs(je) geven dan een — zoveelste — goed cijfer. En dat er om de kern van zo'n hartige excursie heen ook naar draaiende pottebakkersschijven en naar een V.V.V.-film over de vervaardiging van boerenkaas gekeken mag worden als je toch in Gouda bent, is voor mijn gevoel ook vanzelfsprekend.

NOTEN.

1) James L. Mursell, *Successful teaching. Its psychological principles*, New York, 1954.
De uitspraak is te vinden in het hoofdstuk "Context".
2) Mr. A.A.J. Rijksen, *Gespiegeld in kerkeglas*, Lochem, 1945.
3) Het voorwoord van de eerste drukken van deel 3 van *Speurtocht* getuigt nog van mijn ergernis dat de kerk, toen ik dat boek schreef, zo lange tijd als gevolg van een onfinancierbare restauratie gesloten scheen te moeten blijven.
4) Men vergelijke: D.J. Roorda, *School en Archief*, *Kleio*, VIII, 3, maart 1967.
5) Die wilde, zoals naar ik hoop velen nog ietwat bekend is, op de portieren van zijn rijtuig een gouden keg op een zilveren veld laten aanbrengen, daarmee een elementaire heraldische regel — geen metaal op metaal! — met voeten tredend.

Dr. R.L. Schuursma

FILMDOCUMENTEN NAAR SCHOOL

De bijeenkomsten, die de VGN enkele maanden geleden in Woudschoten gewijd heeft aan het gebruik van audiovisuele media in het geschiedenisonderwijs, hebben overtuigend aangetoond hoe groot de belangstelling voor dit onderwerp is in de kring van de bij dat onderwijs betrokken docenten. De grote opkomst, die de organisatoren ertoe dwong de conferentie tweemaal, in twee achtereenvolgende weekenden te houden, maakte duidelijk hoezeer er behoefte is aan demonstratie van apparatuur en programma's en aan gesprek over de toepassingsmogelijkheden. Het gaat daarbij niet meer om wat ik vroeger wel eens heb aangeduid als het "Sinterklaaseffect" – de vertoning van een film in de ochtend van de dag waarop wij het Sint Nicolaasfeest plegen te vieren, met het doel de leerlingen (en de docent) op aangename wijze door de betreffende lesuren heen te helpen – maar om wezenlijke belangstelling voor in het onderwijs geïntegreerde beeld- en geluidsopnamen.

In scherpe tegenstelling tot deze belangstelling staan de nogal eens voorkomende uitingen van scepsis over of zelfs afwijzing van audiovisuele media in het onderwijs. Drs. H. Wursten, tot voor kort onderwijskundige bij de Stichting Film en Wetenschap, herinnerde in een artikel in *Registratie*[1]) nog eens aan enkele negatieve uitspraken over het rendement van de toepassing van deze media, in respectievelijk het jaarverslag 1973 van de ABOP en een rapport van het Kohnstamm-Instituut voor Onderwijsresearch van de Universiteit van Amsterdam ten behoeve van de Afdeling Onderwijs van de Gemeente Amsterdam. In het bijzonder in het door Wursten gebruikte citaat uit het Kohnstamm-rapport wordt rijkelijk ongenuanceerd over de materie geoordeeld: "Al dit (door het instituut verrichte) onderzoek heeft niets anders opgeleverd dan de constatering, dat (eventueel na een aanvankelijk verhoogd leereffect door het 'nieuwtje', het z.g. Hawlhorne-effect), bij gelijk blijven van doelen, leerinhoud en werkvorm, het verschil in medium niet terzake deed".
Het is niet mijn bedoeling vanaf dit punt in debat te treden met de opstellers van het geciteerde rapport. Men zou zich daartoe eerst grondiger in de materie van het geschrift en in de gevolgde wijze van onderzoek moeten verdiepen, dan mij mogelijk is. Wursten heeft bovendien in zijn artikel al verscheidene onderwijskundige argumenten aangevoerd, die in een andere, meer realistische richting wijzen. Wel vraag ik me af, of het mogelijk is de audiovisuele media zo in hun algemeenheid en voor het gehele onderwijs te beoordelen. Niemand twijfelt immers aan de wenselijkheid om film of televisie toe te passen, wanneer het erom gaat bepaalde soorten beweging aan leerlingen of studenten te laten zien. Het lijkt bovendien een vreemde methode een bepaalde groep media al generaliserend uit het totaal der ons ter beschikking staande hulpmiddelen voor kennisoverdracht los te maken, apart te beschouwen en vervolgens als in wezen overbodige nieuwlichterij terzijde te schuiven.

Audiovisuele media maken deel uit van een lange reeks van middelen, die ons bij het onderwijs ten dienste staan. Eigenlijk zou men daaronder allereerst de docent moeten scharen, die – het kan niet genoeg worden herhaald – in een belangrijk deel van de onderwijssituaties absoluut onvervangbaar is. Daarnaast zijn er de zo overbekende hulpmiddelen als het bord met krijt en de gedrukte tekst, die in een eeuwenlange praktijk hun belang overtuigend hebben bewezen. De moderne techniek heeft aan deze en andere "traditionele" media nieuwe typen toegevoegd, die het bovendien nog mogelijk maken

geluid en bewegend beeld, benevens combinaties daarvan in de onderwijssituatie onder te brengen. In een naïef optimisme heeft men na de tweede wereldoorlog (waarin de nieuwe media bij de opleiding van geallieerde militairen hun nut hadden bewezen) in de Verenigde Staten wel aangenomen, dat beeld en geluid zouden kunnen worden gebruikt om vooral de kwantitatieve problemen van het (hoger) onderwijs te kunnen oplossen en de teleurstellende ervaringen op dat terrein zijn er mede oorzaak van, dat audiovisuele media nog steeds met een zeker wantrouwen bejegend worden. Geleidelijk groeit echter het besef, dat beeld en geluid noch als panacee voor de onderwijsproblematiek kunnen dienen, noch kunnen worden afgeschreven als overbodige ballast.
Bovenal is immers van belang te bepalen welke stof men wil overdragen en waarom men dat zou willen doen. Pas daarna komt de vraag aan de orde naar de hulpmiddelen, die het meest effectief dienstbaar kunnen zijn bij dat proces. Het spreekt van zelf, dat men dan ook alle beschikbare middelen in het onderzoek betrekt. Daarbij blijken beeld en geluid in een bescheiden, maar geenszins te verwaarlozen aantal gevallen een bijdrage te kunnen leveren, die niet zonder schade voor het totale leerpakket te vermijden valt. Er zijn verscheidene redenen, waarom het er niettemin nog zo weinig van komt.

Audiovisuele media kosten geld. De investeringen die gemoeid zijn met de aanschaf van weergave-apparatuur en de bedragen die nodig zijn in verband met de tijdelijke of blijvende verwerving van programma's, vormen niet te verwaarlozen posten bij het doorgaans weinig ruime budget voor leermiddelen. Deze financiële "bijkomstigheden" vormen – hoe kan het anders – een voorname aanleiding tot rendementsonderzoek, dat in het geval van het Kohnstamm-rapport zo positief eindigde voor de bewaarders van de Amsterdamse gemeentelijke schatkist. Zijn de kosten op het totaal der onderwijsbegroting echter werkelijk zo hoog? Kan men niet beter stellen, dat de bedragen die bij het basis, secundair en hoger beroepsonderwijs voor audiovisuele media worden uitgetrokken nog in het geheel niet in verhouding staan tot de markt die ermee moet worden bestreken? Bij het wetenschappelijk onderwijs ligt die verhouding in ieder geval aanzienlijk gunstiger en ook daar zijn de mogelijkheden nog betrekkelijk beperkt. Er zijn mij geen berekeningen bekend waaruit blijkt, hoeveel procent van hetgeen totaal aan één student in de medicijnen ten koste wordt gelegd, besteed wordt aan audiovisuele media. We kunnen echter van de niet onredelijke veronderstelling uitgaan, dat het bedoelde percentage laag is, terwijl audiovisuele hulpmiddelen juist bij het medisch onderwijs vrij intensief worden gebruikt. Bij leerlingen op een secundaire school zal die verhouding dan nog ééns zo ongunstig (of zo men wil gunstig) uitkomen. Ook onder die omstandigheden blijft de vraag naar het rendement nuttig en nodig, maar men moet daarbij de financiële stok-achter-de-deur niet te snel voor de dag halen.

Een veel belangrijker obstakel voor de toepassing van audiovisuele hulpmiddelen in het onderwijs komt voort uit het gebrek aan goede programma's. Deze weinig oorspronkelijke stellingname – het gebrek aan software van goede kwaliteit is al uit den treure gesignaleerd – komt noodgedwongen in iedere discussie over de media aan de orde en vormt dan ook het meest wezenlijke probleem bij deze materie. Instituten van allerlei aard, verspreid over de gehele wereld, houden zich bezig met de produktie van films, videobanden, dia-geluidreeksen en zo meer, maar van een gerichte, met een leerplan of leerpakketten verbonden vervaardiging van audiovisuele programma's is lang niet altijd sprake. Niettemin vormt die wijze van werken een betere garantie tegen verspilling, dan de ongerichte, op vage behoeften en wensdromen gebaseerde produktiewijze die zo vaak nog

wordt aangetroffen. Nu kan er van een systematische benadering uiteraard alleen sprake zijn, wanneer de producenten van audiovisueel materiaal vanuit het onderwijs de leerplannen aangereikt krijgen, waarin beeld en geluid hun rol moeten spelen. Van instellingen als de Stichting Film en Wetenschap of het NIAM kan in grote trekken niet anders worden verwacht, dan dat zij de door het onderwijs of door instituten voor leerplanontwikkeling geformuleerde lacunes op audiovisueel gebied met zo adequaat mogelijk materiaal opvullen — of dat nu door hen is aangekocht of geproduceerd.

Bij het geschiedenisonderwijs doet zich nog een andere factor voor. Het verkeert in de gelukkige omstandigheid, dat het in principe kan beschikken over grote hoeveelheden bronnenmateriaal uit de film-, video- en geluidsarchieven die wij in ons land en daarbuiten rijk zijn. Er is nauwelijks een ander vak denkbaar, waarin een zo uitgebreide verzameling software voorhanden is, die niet alleen niet veroudert, maar met de jaren zelfs aan waarde wint. Een deel van dit materiaal is zonder meer als document in de oorspronkelijke vorm te gebruiken en ik wijs in dit verband nog weer eens op de voortreffelijk verzorgde "heruitgaven" door het Institut für den Wissenschaftlichen Film in Göttingen van propagandafilms en andere produkties uit de Duitse geschiedenis van deze eeuw. Een klein deel van deze bronnenuitgaven is nu ook bij de Stichting Film en Wetenschap aanwezig, waar men eveneens een begin heeft gemaakt met de heruitgave van filmdocumenten betreffende de Nederlandse geschiedenis onder de redactie van Drs. J.H.Th. Jansen. De oorspronkelijke documenten zijn echter vaak niet geschikt om in hun volle omvang in het onderwijs te dienen en ik heb dan ook onder meer om die reden gepleit voor de vervaardiging van compilatiefilms, waarin relevante fragmenten uit de bronnen tot een bruikbaar geheel worden samengevoegd.[2])

Het lijkt me niet zinvol om in het verband van deze bijdrage in te gaan op de betekenis van historische audiovisuele documenten (voor zover het mijn opvattingen over bewegend beeld betreft, verwijs ik naar mijn bijdrage onder de titel *The historian as film-maker* aan de zojuist onder redactie van Dr. Paul Smith uitgegeven bundel *The historian and film*, waaraan vooral Britse historici hebben meegewerkt.[3])
Het gaat me er nu om, dat financiële factoren ook bij deze documenten een belemmering vormen voor het aankweken van een grote voorraad kwalitatief hoogstaande programma's voor het secundair en hoger onderwijs. De documenten bestaan immers veelal uit uiterst vergankelijk materiaal en moeten eerst op dragers worden overgeschreven die beter bestand zijn tegen de tand des tijds, of in ieder geval uitzicht bieden op overbrugging naar een periode van meer geavanceerde conserveringstechnieken. Deze constatering geldt in het bijzonder voor nitraatfilms, die een belangrijk deel van de Nederlandse voorraad van historische filmdocumenten uitmaken en die onherroepelijk verloren gaan, wanneer niet in de loop van de komende jaren aanzienlijke fondsen op tafel komen. Een subcommissie van de Archiefraad heeft zich, laatstelijk onder voorzitterschap van Mr. F.C.J. Ketelaar, al geruime tijd beziggehouden met deze problematiek. In een binnenkort te verschijnen rapport zal zij aan de Archiefraad aanbevelingen doen om vooral de achterstallige conservering bij het Nederlands Filmmuseum te stimuleren (de zich bij de Rijksvoorlichtingsdienst bevindende nitraatfilms worden dankzij ruimere middelen reeds geruime tijd stelselmatig op nieuw materiaal overgebracht).
Helaas vormt een goed uitgevoerd conserveringsprogramma nog geen garantie voor een vergrote toevoer naar het onderwijs. Die toevoer veronderstelt immers ook de produktie van kopieën van archiefdocumenten, die ten behoeve van het gebruik in de lessituatie in

distributie worden genomen. Ook deze kopieën kosten geld, terwijl de eventuele verwerking van archiefmateriaal tot compilatiefilms nogmaals extra financiële voorzieningen noodzakelijk maakt. Pas als daaraan wordt tegemoetgekomen, kan in een redelijke tijd een doorgang worden geopend van de archieven naar de scholen en de universiteiten en kan op grote schaal verbetering worden gebracht in de software-situatie in het geschiedenisonderwijs.

Hoezeer het ook voor de hand ligt, dat iedere docent en in elk geval iedere school permanent wil beschikken over een verzameling beelddocumenten, het ziet er toch niet naar uit dat er in de nabije toekomst geheel kan worden afgezien van distributie door middel van verhuur. Voorshands zullen in het bijzonder de kosten van film- of videocassette-kopieën nog te hoog zijn om door afzonderlijke instellingen van onderwijs op enigszins grote schaal te kunnen worden opgevangen. Tegenover de nadelen van verhuur – de consument verliest veel tijd met het verkrijgen van het materiaal, terwijl hij te weinig gelegenheid heeft zich vóór de vertoning in te werken – staan de hoge aankoopsommen en het gebrek aan technisch verantwoord onderhoud van eenmaal verworven films, die het onmogelijk maken van landelijke en regionale verhuur af te zien. Maar juist deze vorm van distributie heeft ook weer het voordeel, dat men gezamenlijk tot een collectie van documenten en compilaties zou kunnen geraken tegen betrekkelijk lage lasten per onderwijsinstelling en met een hoog rendement per aangekocht produkt.

Instellingen als het NIAM en de Stichting Film en Wetenschap concentreren zich al geruime tijd op de landelijke distributie van een geleidelijk zich uitbreidende verzameling aangekochte en door hen zelf geproduceerde films. Aangezien hun collecties echter alle mogelijke terreinen van wetenschap en onderwijs bestrijken, is de financiële ruimte voor ieder vak afzonderlijk – dus ook voor geschiedenis – uiteindelijk betrekkelijk gering. De Stichting Film en Wetenschap is bij voorbeeld niet in staat meer dan enkele documenten per jaar aan te kopen, terwijl per jaar hooguit één historische produktie tot stand komt. Om hierin verbetering te brengen kan allereerst gestreefd worden naar een geleidelijke verhoging van het betreffende aankoopbudget. Terwijl hiervan in de afgelopen jaren inderdaad sprake was, maakt de economische situatie het echter nu en in de nabije toekomst hoogst onwaarschijnlijk, dat langs die weg nog veel kan worden bereikt. Alle tekenen wijzen erop dat handhaving van het bestaande budget, vermeerderd met een zekere compensatie voor de stijgende prijzen, voorlopig het hoogste zal zijn waarop men mag hopen. Onder die omstandigheden ligt het voor de hand tot overleg te komen tussen het onderwijs en dienstverlenende instellingen als het NIAM en de Stichting Film en Wetenschap om te bezien op welke wijze de fondsen bijeen gebracht moeten worden, die het pakket van filmdocumenten voor landelijke distributie zouden kunnen vergroten. De VGN, die door de instelling van de Commissie AV Media en door de twee eerder genoemde weekenden getoond heeft bepaald wel belangstelling te hebben voor de toepassing van beeld en geluid in het onderwijs, zou hierbij – mogelijk in samenwerking met de C.M.L.G.S. – een stimulerende rol kunnen spelen. Veel zou er al gewonnen zijn als er een regelmatig overleg tussen de genoemde instanties zou komen, met het doel de behoeften van het onderwijs en de financiële middelen van de genoemde dienstverlenende instituten nader op elkaar af te stemmen. Het hoeft geen betoog, dat ook de aankoop van omroepmateriaal daarmee gebaat is.

NOTEN

1) *Registratie*, 7e jaargang, nr. 4, december 1975, p. 5.
2) Zie *Kleio* 15e jaargang, nr. 4, april 1974, p. 393 vlg.
3) Cambridge University Press, 1976.

Drs. G.J. de Voogd

HET GEZELSCHAP

Op een dag in de Paasvakantie, april 1969, wachtten collega Van der Meulen en ondergetekende in een vertrek van het toen nog geheten Onderwijskundig Studiecentrum in de Oranje-Nassaulaan in Amsterdam op hun mede-didaktiekdocenten in de geschiedenis. Zij wachtten tevergeefs, want er kwam verder niemand. . .

Dit was voorlopig het einde van een reeks van samenkomsten, waarvan de eerste 13 februari 1962 gehouden werd op initiatief van de Didaktiekcommissie (toen nog genaamd de Organisatiecommissie voor Geschiedenisdidaktiek) van de V.G.N. in samenwerking met de drie pedagogische centra. Aanleiding daarvoor was (ik citeer het verslag) "enerzijds gelegen in de bedreiging van het geschiedenisonderwijs in Nederland ten gevolge van de onderwaardering van geschiedenis als onderwijsvak, anderzijds in het interne onbehagen over de vruchten van het geschiedenisonderwijs." Aan een tiental didaktiekdocenten werd toen de vraag voorgelegd, wat huns inziens de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs waren, waarop zeer gevarieerde antwoorden kwamen: medewerken aan de mensvorming en de zelfontplooiing; de schepping tot hogere bewustheid bij de jonge mens ten aanzien van de verhoudingen waarin hij leeft; het bijbrengen van begrip voor de eigen tijd, de eigen wereld, het eigen en eigentijdse cultuurbeeld; aandacht en begrip kweken voor de andere mens en voor het andere in het algemeen; omgaan met en hanteren van studiemateriaal; scherping van het kritische oordeelsvermogen. Er volgden nog enkele vergaderingen, waarvoor ik kan verwijzen naar een artikel van Fontaine in *Kleio*, XIV, no. 3. De V.G.N. stelde in oktober 1965 de Doelstellingencommissie in, die in *Kleio,* VIII, no. 6, augustus 1967 het bekende rapport publiceerde.
De didaktiekdocenten bleven bijeenkomen: twee maal per jaar, aanvankelijk een gehele dag, tenslotte alleen 's middags. Het was nog maar een kleine groep: enkele universitaire docenten, enkele docenten aan de M.O.-opleidingen, vaak een vertegenwoordiger van de Didaktiekcommissie (in het begin de betreurde Haak) en een vertegenwoordiger van de sectie Geschiedenis van de Academische Raad (Cohen, later Waterbolk). In de jaren '60 begon de geschiedenisdidaktiek zich schuchter aan de universiteiten te ontwikkelen, met Jousma in Leiden als koploper. Aan de M.O.-opleidingen was aan de didaktiek nog een bescheiden plaats toebedeeld, want het was een bekend feit dat bij de M.O.-examens de didaktiek maar een bescheiden aanhangsel was van het mondeling examen in de Algemene Geschiedenis, sinds 1959 in de plaats gekomen van een "pedagogisch opstel".*)
De onderlinge gedachtenwisseling op deze bijeenkomsten over "hoe men het deed", onderbroken door klachten hoe weinig uren men vaak tot zijn beschikking had en hoe weinig materiaal, bleek heel nuttig. Ook kwamen er zaken aan de orde, die op dat moment actueel waren, zoals het nieuwe eindexamenprogramma, het hospiteren, de hulpmiddelen.

Intussen was de geschiedenisdidaktiek wel in een stroomversnelling geraakt. Aan de universiteiten werd er gaandeweg meer aandacht aan besteed (meer uren en soms ook meer geld werden ervoor beschikbaar gesteld), bij de nieuwe lerarenopleidingen kreeg dit onderdeel een heel zwaar accent en de oude M.O.-opleidingen moesten zich gaan richten op de bepaling dat de didaktiek voortaan een volwaardig tentamenonderdeel voor het nieuw ingestelde examen eerste gedeelte was geworden.
Een en ander was aanleiding om de getaande belangstelling van de didaktiekdocenten, die

in de hierboven gememoreerde geringe opkomst was gebleken, te gaan stimuleren. Dit had succes, zoals bleek in een bijeenkomst op 11 januari 1971 in het intussen naar Buitenveldert verplaatste (en herdoopte) Algemeen Pedagogisch Studiecentrum. Er kwamen hier ook veel "nieuwelingen". Nadat door een kleine commissie een basisliteratuurlijst was samengesteld, van belang voor de oude M.O.-opleidingen, ging men zich vooral bezighouden met de audio-visuele hulpmiddelen, waarvoor collega Dalhuisen een belangrijk contact legde met de Stichting Film en Wetenschap in Utrecht, van wier gastvrijheid "het Gezelschap" – zoals men zichzelf spoedig ging noemen – van december 1973 af regelmatig gebruik ging maken. Men kwam tot het plan een reeks instruktiefilms te laten vervaardigen, die bij de didaktieklessen gebruikt kunnen worden, met financiële steun van overheid, universiteiten en lerarenopleidingen. De eerste film, over het werken met bronnen aan de hand van de gebeurtenissen in Hongarije in 1956, is door het Gezelschap aanvaard.
Het lijkt overigens dat de energie met het slagen van dit project is opgebrand, want sinds de zomer heeft het Gezelschap niets meer van zich laten horen. . . . . Misschien kan dit artikeltje van een oud-voorzitter weer een stimulans tot vernieuwde activiteit zijn!

NOOT.

* Het is achteraf wel interessant om de vragen te lezen, waarop in de jaren '50 kandidaten een zinnig antwoord moesten schrijven:
- Hoe stelt U zich voor de leerlingen bij het geschiedenisonderwijs te motiveren?
- Wat lijkt U verkieslijker bij het geschiedenisonderwijs: de stof gelijkmatig over de leerjaren van de scholen voor V.H.M.O. verdeeld te behandelen of de behandeling van capita selecta, zowel voor de hogere als voor de lagere klassen? (vragen uit 1953).
- Welke plaats kan naar Uw mening de geschiedenis van eigen land, streek of stad in het geschiedenisonderwijs in het algemeen innemen? (1954)
- Welke voordelen en bezwaren zijn naar Uw mening verbonden aan de behandeling van de levens van "grote mannen" bij het geschiedenisonderwijs in de lagere klassen van de scholen voor V.H.M.O.? (1955)
- Op welke verschillende manieren kan het leerboek bij het geschiedenisonderwijs worden gebruikt? (1956)
- Welke plaats moet de culturele en economische geschiedenis innemen bij het geschiedenisonderwijs in de hoogste klassen van de scholen voor V.H.M.O.? (1957)
- Waarin bestaat de "vernieuwing" in het onderwijs, zoals die door velen wordt voorgestaan, in het bijzonder bij het vak geschiedenis? Wat is Uw mening hierover?
- In hoeverre moet naar Uw mening geschiedenis "vertelvak" blijven bij het V.H.M.O.? (1958)

Dr. P.F.M. Fontaine

JOHANNES SLEIDANUS EN ZIJN GESCHIEDENISBOEK

Aan de bochtige weg van Aken naar Koblenz ligt in de heuvels van de Eifel, tussen Monschau en Blankenheim, de kleine stad Schleiden. Daar werd, vermoedelijk in 1506, Johann Philipp (of Philippi of Philipson) geboren, die later, naar de trant der humanisten en uit liefde tot zijn geboortegrond, zijn familienaam veranderde in Sleidanus (of Sledanus), de 'man van Schleiden'. En onder die naam is hij beroemd geworden en meer dan twee eeuwen lang beroemd gebleven, als schrijver van twee historische werken, een groot, over de geschiedenis van de Hervorming, en een klein, een leerboek voor de jeugd. Maar ten slotte is, nadat zijn beide boeken door andere waren afgelost, die naam Sleidanus in het vergeetboek geraakt[1]), hoewel zijn twee geschriften tientallen en tientallen drukken hebben beleefd en in vele talen, ook in het nederlands, zijn vertaald en hoewel zijn leerboek tot in de achttiende eeuw toe in handen van duizenden en tienduizenden leerlingen geweest moet zijn en aldus een onberekenbaar grote invloed moet hebben uitgeoefend. Aan dat schoolboek, 'De quatuor summis imperiis' (of 'De quatuor monarchiis') wil ik nu enige aandacht besteden, vooral ook omdat het, ondanks al de invloed die het op de ene generatie na de andere moet hebben gehad, naar mijn beste weten nog nimmer op zijn inhoud is onderzocht.

1. SLEIDANUS' LEVENSLOOP

Johannes Sleidanus[2]) was een van de zeven kinderen van 'Philippus' (of voornaam of achternaam is niet duidelijk) en Elisa Wanhelterin (of Winheller, uit Kall in de Eifel), geen mensen in grote doen, die echter toch hun zoon ter school lieten gaan in Schleiden zelf — tezamen met Johann Sturm, de later zo beroemde rector in Straatsburg — en vervolgens in Luik, op het gymnasium Sancti Hiëronymi, van de Broeders des Gemenen Levens. Zijn filosofische propaedeuse deed hij aan de universiteiten van Leuven en Keulen, waar hij enthousiast werd voor humanistische studiën, ijverig Grieks en Latijn leerde en, nog geen twintig jaar oud, zijn eerste publicatie verzorgde, een bundel Griekse epigrammen met Latijnse vertaling (1525). Humanist is hij altijd met hart en ziel gebleven, maar zijn katholiek geloof, van huis uit meegekregen, heeft hij verlaten om, wanneer en hoe precies, dat weten wij niet, maar vermoedelijk onder invloed van Melanchthon[3]), over te gaan tot de Reformatie, welker eerste geschiedschrijver hij worden zou. In 1533 trok Sleidanus, wellicht aangelokt door Sturm, die in Parijs woonde en met een Franse vrouw getrouwd was, naar de Franse hoofdstad, waar hij zijn definitieve studierichting koos, die van de rechten; na de studie van het kanoniek recht verhuisde hij in 1535 naar Orléans, waar hij burgerlijk recht studeerde en in hetzelfde jaar het licentiaat in de rechten behaalde.

Een uitstekende betrekking deed zich verrassend snel voor, in 1536 nl., toen Sleidanus, hoogstwaarschijnlijk aanbevolen door Sturm, zijn voorganger op die post, die toen als rector naar Straatsburg ging, secretaris kon worden van Jean en Guillaume du Bellay. Deze broers, diplomaten van koning Frans I, hadden behoefte aan een Duitse secretaris, die schriftelijk verbinding kon houden met de protestantse tegenstanders van Karel V in het Duitse rijk. Negen jaar is Sleidanus in Franse dienst gebleven, steeds zelfstandiger, tot hij in 1538 zelfs 'procuratie' kreeg, daar hij toestemming ontving diplomatieke brieven persoonlijk te tekenen. Aldus doorliep hij een leerschool, die slechts weinige historici

gegeven is, die van de praktische diplomatie. Ook diplomatieke missies heeft hij vervuld, naar de leiders van de Schmalkaldische Bond. Maar hij heeft ook voldoende vrije tijd gehad om zich in de geschiedschrijving te oefenen: in 1537 verscheen van zijn hand een Latijnse bewerking van de kroniek van Froissard[4]), later gevolgd door een gelijksoortige bewerking van de eerste helft van de kroniek van Comines[5]). Nu was Sleidanus toch meer van een beschouwelijke dan van een praktische aard, iemand die liever geschiedenis schreef dan maakte[6]), en toen hij aan het hof van Frans I in toenemende mate als Duitser en protestant verdacht werd gemaakt, gaf hij er de voorkeur aan de dienst van Du Bellay te verlaten. Dat was in 1544, maar al twee jaar eerder, toen zijn patroon hem nog niet wilde laten gaan, had hij zich wegens familieomstandigheden naar Schleiden teruggetrokken.

Zijn belangstelling voor Duitse zaken had hij in 1540, na zijn eerste zending naar Duitsland, laten blijken door het opstellen van twee 'redes aan keizer en rijk'[7]). Uit deze twee 'redes' (die nooit werkelijk uitgesproken zijn) blijkt duidelijk, dat de voornaamste ideeën van Sleidanus' latere boek over de vier wereldrijken toen al bij hem leefden: dat volgens de profeet Daniël het Romeinse, lees Duitse, rijk het laatste zou zijn en dat het bijna ten onder is gegaan, vooral ten gevolge van de pretenties van de paus, die als 'Nebenhaupt' van het rijk wil optreden, maar dat de Hervorming het herstel kan zijn, mits de keizer zijn plicht begrijpt en de paus weer tot zuiver geestelijk persoon maakt[8]). Mij lijkt het lang niet uitgesloten, dat Sleidanus, na de voltooiing van zijn hoofdwerk, de gedachten van zijn redes gestalte heeft willen geven in een handzaam universeel geschiedenisboekje.

Spoedig na zijn definitief ontslag uit Franse dienst vestigde hij zich te Straatsburg, de stad van Sturm, waar hij tot zijn dood verblijf hield. Straatsburgse vrienden, met name Martin Bucer, schijnt 't, zijn op het idee gekomen hem, toen enigermate bekend geworden door de twee redes, aan te bevelen als geschiedschrijver van de Duitse Reformatie; de instantie die hem als zodanig aanstelde en er hem een jaargeld voor toekende, was de Bondsraad van de Schmalkaldische Bond in 1545. Een jaar later is de toen veertigjarige getrouwd met Jola von Niedbruck, die reeds in 1553 overleed en hem met drie dochtertjes achterliet. Vol enthousiasme is Sleidanus, die al van 1539 allerlei stukken verzameld had, aan het werk gegaan, niet vermoedend dat de voltooiing heel lang op zich zou laten wachten. Hoewel de Bond alle aangesloten en bevriende vorsten en steden verzocht had hun archieven voor haar geschiedschrijver open te stellen, heeft geen van hen, op Straatsburg na, aan die wens voldaan. Sleidanus heeft steeds erg lang op zijn materiaal moeten wachten en het vaak nooit gekregen. Lange onderbrekingen waren het gevolg van 's schrijvers benoeming in Schmalkaldische en Straatsburgse gezantschappen (naar Engeland 1545/1546 en als vertegenwoordiger van de stad Straatsburg naar het Concilie van Trente, 1551/1552), maar fataal was de nederlaag en opheffing van de Schmalkaldische Bond in 1547; levend van een Engelse toelage benutte hij nu zijn ledige tijd voor de bewerking van het tweede stuk van Comines[9]) en die van Plato's politieke filosofie[10]). De opstand van de protestantse vorsten onder Maurits van Saksen in 1552 en hun successen boden ten slotte weer een goede kans op publicatie van het grote boek; Sleidanus, van datzelfde jaar af bezoldigd door de stad Straatsburg, zette het werk met grote spoed voort, zodat het in 1554 in manuscript gereed was en in 1555 van de pers kwam, onder de algemeen bekend geworden naam 'Commentarii'[11]).

Weinig vreugde bereidde het verschijnen van de Commentarii aan zijn auteur! Wel was de belangstelling zo geweldig, dat in één jaar vier herdrukken nodig waren, wel ging het boek terstond de grenzen over, naar de Nederlanden en naar Frankrijk, wel kwam het zelfs

onder de ogen van Karel V, die er, zijns ondanks, toch een woord van lof voor over had, maar tegelijk werd het van alle kanten onder kritiek bedolven, niet alleen van de zijde van de katholieke tegenstander, maar ook uit eigen kamp. Diep en pijnlijk voelde Sleidanus zich getroffen, doordat ook geloofsgenoten hem verdraaiing van de waarheid verweten en zelfs Melanchthon hem voorhield, dat hij bepaalde zaken beter had kunnen verzwijgen.
Was het om troost in de arbeid te vinden, dat hij nu zijn 'over de vier wereldrijken' schreef? We weten eigenlijk niets over het ontstaan van dit boekje. Mogelijk heeft hij al sinds 1540 dit plan gehad, omdat de grondgedachten toen reeds bij hem bestonden. Misschien heeft hij zijn bericht over de Reformatie in een wereldhistorisch kader willen plaatsen, misschien wijst de opdracht aan de zoon van hertog Christoffel van Würtemberg erop, dat hij op diens steun hoopte voor een mogelijke voortzetting van het hoofdwerk[12]). Sleidanus was een gereserveerd man, die weinig of niets over zichzelf meedeelt en zich steeds op de achtergrond hield. Groot van gestalte, zwaar gebouwd, was hij, ofschoon blind aan het linkeroog, een imposante en waardige figuur. Maar zijn innerlijk hield hij gesloten. Ongetwijfeld zijn zijn karaktereigenschappen versterkt door de scholing in de diplomatieke dienst: hij was bescheiden, hoffelijk en vriendelijk. Zijn juridische opleiding heeft hem met stukken leren omgaan en een zaak, ook een netelige zaak als de Reformatie, waar hij zich, als vroom evangelisch christen, persoonlijk bij betrokken voelde, objectief en zakelijk en niet zonder begrip voor de positie van de wederpartij leren behandelen.
In 1556 verscheen te Straatsburg het boekje 'De quatuor summis imperiis'. Zijn gezondheidstoestand liet sinds de dood van zijn vrouw te wensen over, hij leed soms aan geheugenverlies, mogelijk is een geïnfecteerde wond aan het been de doodsoorzaak geweest. Vijftig jaar oud overleed hij 30 oktober 1556 in zijn tweede vaderland Straatsburg.

2. DE 'COMMENTARII'

Het is gebruikelijk de 'Commentarii' als Sleidanus' hoofdwerk te beschouwen en de overige geschriften als randversiering van het grote werk. Maar men zou ook het omgekeerde kunnen verdedigen: dat de 'vier wereldrijken' 's schrijvers voornaamste boek is, omdat het zijn universele visie op de gehele wereldgeschiedenis geeft, met een blik in de toekomst, dat het ten doel heeft aan te tonen dat God de 'Heer der geschiedenis' is en dat de Commentarii in wezen niets anders zijn dan de enorm uitgewerkte en verbrede laatste (en beslissende) episode van de geschiedenis der vier monarchieën. Sleidanus' kijk op de geschiedenis is somber, het vierde rijk, het Romeinse, voortgezet in het Heilige Roomse Rijk 'deutscher Nation' was ook het laatste, het einde daarvan was ook het einde van de wereld. Hoe lang nog? Hoewel hij die niet vermeldt, moet Sleidanus de zg. 'Elias-spreuk' gekend hebben, volgens welke de wereld na de komst van de Messias nog tweeduizend jaar zou bestaan. Nog maar enkele eeuwen dus, en 't was niet uitgesloten, dat God het einde nog zou vervroegen. Dat het wereldeinde in zicht leek schenen de afgelopen eeuwen te bevestigen: het rijk werd hoe langer hoe kleiner, de macht van de keizer steeds geringer, de paus — een onduitse, een antinationale macht — had zich opgeworpen als 'Nebenhaupt' en hield het rijk in geestelijke horigheid, het roomse bijgeloof verstikte de geesten en de wetenschappen. Daar kwam dan nog het angstaanjagend opdringen van de Turken bij. Het herstel van het geestelijk leven door het humanisme enerzijds, de Hervorming anderzijds hadden de hoop doen herleven, dat het Duitse rijk weer iets van zijn vroegere kracht zou

hervinden, het juk van Rome zou afwerpen, de Turken zou tegenhouden en terugslaan, zodat — en daar gaat het in wezen om — het wereldeinde nog wat langer op zich zou laten wachten en in ieder geval niet vervroegd zou worden. Zien we de Commentarii in dat licht, dan volgt daaruit dat ze voor Sleidanus de betekenis moeten hebben gehad van een hoopgevende afsluiting van de wereldgeschiedenis en dat hij ze zo ook voor zijn tijdgenoten heeft bedoeld. Dan verwondert het ons ook niet, dat de Commentarii[13]), zonder enige voorgeschiedenis, beginnen in 1517.
Het zeer lijvige boek, naar klassieke trant verdeeld in 26 'boeken', voortgezet tot in 1555, doet nog enigermate denken aan annalistische geschiedschrijving, niet alleen doordat het getrouw melding maakt van kometen en andere 'portenta', maar vooral doordat het zich bijna steeds stipt aan de volgorde van de tijd, van de jaren houdt. De grote vooruitgang op de middeleeuwse historiografie bestaat hierin, dat Sleidanus principiëel met bronnen werkt, en wel bij voorkeur met stukken van kanselarijen. Dat documenten van theologische of getuigende aard, bijv. de geschriften van Luther, er nauwelijks in voorkomen, vindt zijn verklaring in de opzet van het werk, dat de invloed van de godsdienst op de politiek, op het Duitse rijk wil aantonen. De samensteller geeft zijn documenten soms woordelijk weer, meestal echter in uittreksel en hij verbindt deze uittreksels dan summier met korte aaneenvoegingen. Het is duidelijk, dat bij deze werkwijze de auteur op de achtergrond blijft, hetgeen paste zowel bij zijn discrete aard als bij zijn streven naar objectiviteit en waarheid, eigenschappen waardoor hij ver uitsteekt boven andere humanistische geschiedschrijvers. Een strijdschrift is het boek dan ook geenszins, zelfs de tegenstander, ook de paus, wordt rustig behandeld en niet zonder begrip voor het feit dat Rome geen mogelijkheid bezat wezenlijke concessies in de leer te doen. Sleidanus behoorde tot de tweede generatie van de Hervorming, de strijd was al gewonnen, de Reformatie reeds een gevestigde zaak, hij stond er daarom anders tegenover dan de baanbrekers. Zijn stijl is zakelijk, hij is uit op klaarheid en duidelijkheid, de waarheid had het recht aan haar zijde en behoefde niet opgeblazen te worden, en hoewel wij hem droog vinden, prezen de zestiende en zeventiende eeuw hem, ook om zijn stijl. Zijn objectiviteit, zijn oprechte liefde tot de waarheid — volgens hem de hoogste roem van de geschiedschrijver — is wellicht minder volkomen dan hij zelf dacht, niet alleen volgens gekwetste tijdgenoten, maar ook naar het oordeel van de moderne geschiedschrijver, die duidelijk ziet dat de schrijver een voor hem heilige zaak bepleit, waaraan hij met hart en ziel verknocht is. Zo komt het dat hij sommige dingen verdoezelt, zoals de onenigheid tussen de protestantse vorsten, of eenvoudig weglaat, zoals het beruchte dubbelhuwelijk van Philips van Hessen.
Er is ook kritiek uitgeoefend op het feit dat de Commentarii eigenlijk alleen 'personen en gebeurtenissen' kennen, alles wordt tot stand gebracht, door vorsten, theologen en geleerden, alles begint direct bij Luther, de volksmassa's spelen geen rol, de boerenopstand komt er nauwelijks in voor. Eensdeels is dit een uitvloeisel van wat Fueter genoemd heeft de 'katastrofen-theorie', de gedachte dat alle grote veranderingen in de geschiedenis het werk zijn van afzonderlijke personen, in dit geval van Luther, wat ook nauw samenhangt met de leer van de vier wereldrijken, — anderzijds een gevolg van Sleidanus' juridische opleiding en diplomatieke scholing: min of meer zag hij het gebeuren van de Hervorming als een soort civiel geding, dat, ver van alle gewoel, in de rust van de rechtszaal kon worden beslist, waarbij hij zelf als procureur van de nieuwe godsdienst optrad, zeker van de overwinning, omdat de waarheid zou triomferen. Daardoor komt het ook, dat hij de feiten, vermeld in de stukken, voor zichzelf laat spreken, en deze niet met elkaar verbindt om ze aldus genetisch te verklaren. Hierin verschilt hij dus aanmerkelijk van de moderne historicus. Tevens mogen we niet vergeten,

dat Sleidanus zijn pleidooi houdt, niet zozeer ten overstaan van de publieke opinie als wel voor de rechterstoel Gods, de Heer der geschiedenis: in laatste instantie ligt het doel van de geschiedenis buiten de historie zelf, 't gaat om een strijd tussen goed en kwaad, waarbij Rome de macht van het kwaad vertegenwoordigt, van het onchristelijke, antichristelijke zelfs.
Zelden heeft een geschiedschrijver zo'n succes gekend: tot 1785 verschenen tachtig drukken, het boek is in bijna alle talen van Europa vertaald, het gold als het meest gezaghebbende handboek van de geschiedenis van de Hervorming, tot het ten slotte werd afgelost door Ranke's 'Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation'.

3. HET SCHEMA VAN DE WERELDGESCHIEDENIS

Vergeleken bij de Commentarii is 'De quatuor monarchiis' maar een klein boekje: in de Nederlandse uitgave van 1630 beslaan de Commentarii 348 bladzijden, 'de monarchiis' daarentegen 36. De titel leert ons, dat de geschiedbeschouwing van de auteur geheel afhankelijk is van de leer der vier wereldrijken, bij hem die van de Babyloniërs, de Perzen, de Grieken en de Romeinen. Daar het werkje eveneens tientallen malen herdrukt is en tot ver in de achttiende eeuw als schoolboek heeft dienst gedaan, betekent dit dat dit schema van de wereldgeschiedenis tot bijna op de drempel van de negentiende eeuw de eigenlijke indeling, zo niet de verklaring van de geschiedenis geweest moet zijn. Men weet dat dit principe van indeling reeds van de vroegste middeleeuwen, ja uit de oudheid dateert, zodat Sleidanus hier volstrekt niets nieuws brengt. Heussi heeft het 'das spezifisch christliche Geschichtsbild' genoemd[14]); nog tot in de achttiende eeuw heeft het zijn overtuigde aanhangers gevonden. In dit opzicht toont Sleidanus zich geen humanist: in die kringen was de idee van afzonderlijke 'middeleeuwen', een donkere, onwetende, barbaarse tijd, al ontstaan, zodat in aanleg de driedeling: oudheid-middeleeuwen-nieuwe geschiedenis al gegeven was[15]).
Sleidanus zelf wist niet beter of de idee van de vier wereldrijken was ontleend aan de profeet Daniël, die in de hoofdstukken 2, 7 en 8 het getal vier gebruikt: in c.2 bestaat het standbeeld van koning Nabuchodonosor uit vier metalen, het hoofd is van goud, de borst en armen van zilver, de buik en lenden van koper, de schenkels van ijzer en de voeten van ijzer met leem vermengd ('de kolos op lemen voeten'); in c.7 stijgen vier dieren, een leeuw, een beer, een panter, en een dier met horens op uit de zee, die door de vier winden in beroering is gebracht; in c.8 ten slotte wordt een ram neergestoken door een geitebok, die op het toppunt van zijn macht zijn enige horen verliest, waarvoor er vier in de plaats groeien, naar de vier hemelstreken gericht. Van belang is ook dat op de vier rijken – Daniël zegt duidelijk dat de vier dieren vier koninkrijken zijn (7:17) – nog een vijfde rijk zal volgen, het rijk van de Mensenzoon, aan wiens rijk geen einde zal komen (7:13-14).
Voor de hedendaagse exegese staat echter vast, dat de indeling van de universele geschiedenis geen oorspronkelijke vondst van het boek Daniël is en geen profetie. Hoewel de Hebreeuwse bijbel het boek Daniël niet tot de profeten rekende, maar tot de 'geschriften' – samen met psalmen, Job, Spreuken e.d. – 16), is het lang de these geweest van synagoge en Kerk, dat dit boek geschreven zou zijn door een in 605 v.C. naar Babylonië gedeporteerde Jood[17]), maar reeds Porphyrius (± 304) noemde de tweede eeuw v.C. als tijd van ontstaan[18]). De middeleeuwen hebben daar geen acht op geslagen. De hervormer Karlstadt echter wilde de Griekse toevoegingen uit het boek schrappen, en Th. Hobbes verklaarde van geen *profeet* Daniël te weten[19]); het was vooral Anthony Collins

die in 1724 de moderne Daniël-kritiek op gang gebracht heeft[20]). Sinds het einde van de achttiende eeuw heeft Porphyrius het pleit gewonnen, en nu neemt men algemeen aan, dat dit boek het jongste van het Oude Testament is, ontstaan tussen 167 en 163 v.C., dat is tussen de terugkeer van Antiochus IV Epiphanes van zijn tweede tocht naar Egypte en zijn dood, tijdens de eerste successen van Judas de Makkabeër[21]). Tegenwoordig is de grote kwestie of het boek ineens ontstaan is, uit de pen van één auteur, of dat alleen de tweede helft uit de tweede eeuw v.C. stamt en de eerste wellicht een eeuw ouder is, welk probleem aan de orde komt, doordat het boek in twee talen is geschreven, Hebreeuws (1:1 - 2:4a en 8-12) en aramees (2:4b - 7:28), met enkele Griekse toevoegingen; een werkelijk bevredigende verklaring hiervan heeft tot dusver nog niemand geleverd[22]).
Zo had Porphyrius dus gelijk, toen hij de christenen verweet, dat zij voor profetie aanzagen wat in werkelijkheid 'vaticinia ex eventu' waren. In de esoterische taal die eigen was aan de joodse apokalyptiek, beschrijft het boek Daniël wat geweest is, om de joden van zijn dagen, wreed onderdrukt door de Seleukiden van Syrië, een hart onder de riem te steken: alle wereldlijke macht staat op lemen voeten, de Syrische macht betekent in Gods ogen niets (is van ijzer), ze is minder waard dan de vroegere machten, een kleinigheid (de aanrollende steen) zal haar omverwerpen en verpulveren. God heeft de geschiedenis in Zijn hand, Hij geeft de macht aan wie Hij wil – tot het einde komt en de rechtvaardigen, die tot het laatst hebben volhard, binnen zullen gaan in het onvergankelijk rijk van de Mensenzoon. Aldus eindigt Daniëls verklaring van de geschiedenis in de verkondiging van het einde, in eschatologie, en daar begint dan werkelijk de profetie.
De elementen waaruit Daniëls visie op de geschiedenis bestaat, zijn aan andere culturen ontleend, daar is men het algemeen over eens. De vier monarchieën noch de vier dieren of de vier metalen komen elders in de H. Schrift voor, ze behoren volstrekt niet tot de grote thema's die de gehele Bijbel doordringen; daarom ligt de gedachte voor de hand, dat ze afkomstig zijn uit de omliggende hellenistische wereld of misschien wel van nog verder weg, uit Iran of uit Indië. Lezen we bijv. in Dan. 7:2 over de 'grote zee', die door de vier winden in beroering wordt gebracht, dan is die grote zee niet de Middellandse Zee, maar een mythische macht, vijandig aan God en monsters voortbrengend – gelijkend op de 'tehom' van Gen. 1:1[23]) en op de 'tiamat' van het Babylonische scheppingsepos 'Enuma Elisj'. En de vier winden vormen ongetwijfeld de herinnering aan de vier winden van datzelfde epos, aan de vier windstreken, wat des te waarschijnlijker is, als men ziet, dat de 'vier dieren', die de 'vier rijken' aanduiden, opgenoemd worden in de orde van de vier winden: Babylonië in het zuiden, Medië in het noorden, Perzië in het oosten en Macedonië in het westen, zodat deze rijken dus gesitueerd worden in de vier delen van de wereld[24]).
Van verschillende zijden is opgemerkt, dat de drie visioenen van Daniël (c.2, 7 en 8) bijeenhoren en een geheel vormen, dat zij dus dezelfde betekenis hebben[25]). Achter het standbeeld van koning Nabuchodonosor (Dan.2:31-34) staat de idee van de voorstelling van de wereld en haar geschiedenis door een beeld van een mens, haar veraanschouwelijking als 'mikrokosmos', een voorstelling die de godsdienstgeschiedenis als niet ongebruikelijk kent[26]). 't Hoofd is dan de hemel, ogen zon en maan, het verstand de ether, schouders, borst en rug de lucht, de buik de aarde, de benen de zee en de voeten de wortels[27]). Zo komt men in de antieke 'astrale geografie' terecht. De metalen doen immers denken aan de kleuren van de 'planeten', de zon is van goud, de maan van zilver, enz., zeven metalen, zeven kleuren, zeven 'planeten', en elke planeet zou dan een tijdvak van de wereldgeschiedenis beheersen. Het getal zeven, de zon, de maan en de vijf toenmaals bekende planeten, zou echter een uitbreiding zijn van een oudere indeling in

vier perioden, beheerst door vier 'planeten' en overeenkomend met de vier windstreken, een indeling die meer voor de hand zou liggen en daarom meer oorspronkelijk en ouder zou zijn dan een verdeling in zevenen[28]).
Rechtstreeks op opeenvolgende wereldrijken wijst Daniëls dierenvisioen in c.7. Het aanwenden van dier-symbolen is in de joodse apokalyptiek gewoon, maar ontleend aan de wereld van het oosten, wellicht aan Babylonië. Ook hier is de oorsprong die astrale geografie. Men heeft de vier dieren trachten te verklaren uit de tekens van de dierenriem en ook wel door de tekens van de 'dodeka-oros' (de twaalf uren); mogelijk komen de eerste drie dieren overeen met diervoorstellingen uit de dodeka-oros: de leeuw is het zuiden (Babylonië), de beer het noorden (Medië), de panter het oosten (Perzië, eigenlijk de kat, maar de Semieten kenden de kat niet als huisdier, vandaar de vervanging door de panter – met vleugels om de ongelooflijke snelheid van de veroveringen aan te duiden)[29]). Het gebruik van het oud-oosters erfgoed in het boek Daniël is zeker niet willekeurig geschied. Opvallend is dat, met name in het standbeeld, de rijken, verzinnebeeld door metalen, een – ook letterlijk – afdalende reeks vertonen; dat betekent dat het laatste rijk, op dat moment het Syrische Seleukiden-rijk, en vooral de heerschappij van Antiochus IV, broos en breekbaar is. Daniël sluit zich hier aan bij de anti-hellenistische stromingen, die in Babylonië waren blijven leven en die aan de joodse priesterschap zeer welkom waren, al was deze dan ook zo gehelleniseerd, dat ze ideeën uit het grote hellenistische cultuurgebied gemakkelijk kon leren kennen en overnam[30]). Waar precies het schema van de vier wereldrijken vandaan komt is ten slotte niet vast te stellen, en daarom ook niet door welke voorstelling Daniël zich heeft laten beïnvloeden[31]). Men mag echter niet vergeten, dat deze gedachte o.a. ook bij Hesiodus voorkomt[32]) en door middel van dit populaire werk algemeen bekend geworden kan zijn. Hoe dan ook, men moet uiterst voorzichtig zijn met het laten inwerken van heidense invloeden op een joodse auteur als die van het boek Daniël. Hij mag dan zijn materialen ontleend hebben, hij heeft ze naar zijn geest verwerkt, en die geest was de geest van iemand, die zo mogelijk nog verder van het heidendom afstond dan de profeet Ezekiël. In zijn verzet tegen het hellenistisch kosmopolitisme verkondigde hij de God van Israël als de 'Heer der geschiedenis', de bevrijding van Zijn volk en de oprichting van Zijn eeuwige heerschappij. Wel heeft hij zich bediend van de wijdverbreide voorstelling van vooraf bepaalde en elkaar aflossende wereldtijdvakken[33]), maar hij weet die te plaatsen in een nieuw wereldhistorisch, ja kosmisch kader, om aldus het onbegrijpelijk historisch drama van de elkaar bestrijdende machten te systematiseren. De wereldgeschiedenis is aldus geen immanent gebeuren meer, dat zichzelf kan en moet verklaren, maar in wezen een geheim van God, die in vrijheid over haar beschikt[34]). En het is in en door deze herinterpretatie, dat de vier-rijken-leer zo'n grote invloed op latere christelijke schrijvers heeft gekregen[35]). Nu is het zo dat vele latere christelijke geschiedschrijvers, Sleidanus inbegrepen, een verandering in het schema aanbrengen, doordat zij nl. in het vierde rijk het Romeinse zien. Daarom zijn zij genoodzaakt nog een andere wijziging toe te passen om bij het aantal van vier te kunnen blijven, hetgeen gebeurt door het Medische en het Perzische rijk samen te voegen[36]). Er is tegenwoordig consensus dat Daniël met het vierde rijk niet het Romeinse bedoeld kan hebben[37]); tot in de achttiende eeuw echter is echter de 'Romeinse these', als profetie opgevat, nog verdedigd[38]). Ook deze gedachte heeft geen christelijke oorsprong en zeker geen bijbelse, men vindt haar reeds bij heidense Romeinse auteurs. Bij hen is het natuurlijk geen verwonderlijke idee dat het Romeinse rijk een wereldrijk was en wel een waarop de hele mensengeschiedenis was uitgelopen, als het ware de vervulling daarvan[39]). 'Roma . . . . . caput totius orbis', van die spreuk uitgaande schiep Trogus Pompejus in de

tijd van keizer Augustus een geschiedwerk, de 'Historiae Philippicae', waarin de indeling in rijken, voor het eerst bij een Romeinse auteur, compleet voorkomt, met het Romeinse rijk uiteraard als laatste. Het grote werk is vrijwel geheel verloren gegaan en men kende het later alleen in een uittreksel, het 'Epitome' van Justinus (begin 2de eeuw)[40]). De eerste christen die het gewijzigde, in wezen dus niet-bijbelse schema toepaste, was Hippolytos van Rome, die, omstreeks 320, een Daniël-commentaar samenstelde (slechts in fragmenten bewaard), dat eveneens in het vierde rijk het Romeinse zag, met dit verschil dat voor Justinus de geschiedenis een immanent gebeuren, een strijd van macht tegen macht is, voor Hippolytos God echter de 'rector historiae' is. De beroemde kroniek van Eusebius van Caesarea (rond 340) is eveneens vrijwel volkomen verdwenen, maar zijn 'canones', zijn wereldhistorische tabellen, zijn gereconstrueerd[41]); ze schijnen vooral ten doel gehad te hebben de joods-apokalyptische profetieën in de historie verstaanbaar te maken[42]).
Toen Hiëronymus rond 400 zijn Daniël-commentaar schreef, kende hij zowel het Epitome van Justinus als de tabellen van Eusebius. Hij is het geweest die het nieuwe schema van de vier wereldrijken zo immens populair heeft gemaakt, alle middeleeuwse geschiedschrijvers en nog vele latere gaan op hem terug, direct of indirect[43]), ook Sleidanus die zich in zijn slotwoord uitdrukkelijk op Daniël 2, 7 en 8 beroept. Zijn rijken zijn de volgende : 1. De leeuw is Assyrië, de twee vleugels zijn Assyrië en Babylonië, 2. de beer is Perzië; 3. de panter is Alexander de Grote; de vier vleugels zijn de vier diadochen-rijken; 4. het vierde rijk is het 'Roomse rijk', de tien horens zijn Syrië, Griekenland, Spanje, Frankrijk, Italië, Duitsland, Engeland, Egypte, Azië en Afrika, de kleine horen van de bok is Turkije, deze heeft drie horens genomen, nl. Egypte, Azië en Griekenland. Daaruit volgt dat Turkije niet verder zal kunnen gaan, het heeft het zijne al. Er is dus geen reden om moedeloos te worden. Ook kan men kracht putten uit het visioen van het standbeeld: het vierde rijk (i.e. dan het Duitse) is van ijzer, breekbaar; nu, dat is wel gebleken, maar let wel, de voet is blijven staan, en niemand zal deze boom geheel kunnen uittrekken, de pausen en de Turken is het ook niet gelukt. Als Duitsland alle krachten bundelt, zal het gemakkelijk alle krachten van buiten kunnen afslaan. Men ziet hoe ver Sleidanus zich verwijderd heeft, niet alleen van de antieke astrale geografie die hij niet kende, maar ook van de bedoelingen van het Daniël-boek. Hier wordt duidelijk dat deze schematisering van de wereldgeschiedenis een groot gevaar in zich bergt, nl. dat zij haar oorsprong uit het oog verliest, een eigen leven gaat leiden en in de hand van de geschiedschrijver een instrument van willekeur wordt, zodat zij het tegendeel bewerkt van wat zij oorspronkelijk beoogd heeft, nl. in plaats van God te verheffen tot de Heer der geschiedenis Hem de wet voor te schrijven. Het eigenmachtig schema van Sleidanus is in wezen net zo immanent als dat van Trogus Pompejus, omdat hij de geschiedenis indeelt en verklaart naar de machtsfactoren van zijn eigen tijd en met het oog op de situatie van zijn eigen land. Daarom geloof ik, dat Klempt toch niet helemaal gelijk heeft, als hij zegt dat er bij Sleidanus, al gaat deze dan minder uitvoerig dan Melanchthon in op de goddelijke heilsordening van de Ecclesia, toch geen tendens naar scheiding van de profane historie van die van de Kerk noch een aanzet tot secularisering van de universeel-historische opvatting te bespeuren is[44]). Dat is naar de letter van tekst wel waar, maar niet naar de geest die het boek bezielt. Wat echter gebleven is, dat is het eschatologisch aspect, voor Sleidanus vermoedelijk de eigenlijke zin en het voornaamste doel van Daniël, want hij besluit zijn boek met het uitspreken van zijn verwachting van Christus' komst, die kort na deze kwellingen zal plaats vinden. En dan komt, na het optreden van de Antichrist, de verlossing uit de ellende 'voor ons die in dit allerlaatste deel van de wereldgeschiedenis geplaatst zijn'.

Bij alle auteurs die een opeenvolging van wereldrijken hanteren speelt een grote rol, dat de macht van het ene rijk op het andere is overgedragen, de zg. 'translatio imperii'. 'De macht' wordt als een entiteit opgevat, daarbij zou de 'wereldhegemonie' van het oosten naar het westen zijn gereisd[45]). De christelijke auteurs konden zich daarbij op de bijbel beroepen, die op zeven plaatsen zegt, dat God de macht geeft, wegneemt en aan een ander overdraagt. Ten overstaan van de wereldkoning Nabuchodonosor verklaart Daniël onverschrokken: 'God is het die tijden en stonden verandert, die koningen afzet (transfert regna) en koningen aanstelt' (Dan. 2:21). Het is weer dezelfde grondgedachte, die ook in andere teksten geuit wordt: God is de Heer der geschiedenis. In de middeleeuwse historiografie was het gebruikelijk dit te verstaan als: de macht wordt (door God) van wereldrijk op wereldrijk overgedragen, waarbij steeds een machtig vorst als 'translator' optreedt[46]). Maar Goez heeft aangetoond, dat 'translatio imperii', als 'termus technicus' van de christelijke historiografie, niet uit de bijbel stamt. Hij was al in gebruik voordat de Vulgata de latijnse term 'transferre regna' algemeen bekend maakte[47]). Voor Sleidanus als Duits geschiedschrijver was allerbelangrijkst de 'translatio' van het Romeinse rijk op de Duitsers. Hij vermeldt dat de 'summa imperii' van Belsjassar op Darius werd overgedragen en dat Alexander deze 'summa imperii' uit Azië naar Europa overdroeg, maar bij de overdracht van de macht van Macedonië aan Rome gebruikt hij deze formule niet. De 'translatio' van de romeinse macht verbaast hem niet, reeds in de tweede eeuw ging de macht op buitenlanders over, op keizers van Spaanse, Afrikaanse en Syrische afkomst. Dat de Frank Karel de Grote de kroon ontving is dus geen revolutionaire nieuwigheid. Wel formuleert hij hier zeer precies: 'sic igitur occidentis imperium ad Germanos devenit' (devenire is een van de gebruikelijke termen om de 'translatio' aan te duiden). Zo houdt ook Sleidanus de fictie in stand, dat het Romeinse rijk niet ten onder was gegaan, maar in het Duitse rijk voortbestond.

4. DE INHOUD VAN 'DE MONARCHIIS'

Daar 'De quatuor monarchiis' met zijn talloze oplagen wijd verbreid en veel gelezen is, daar het ook veelvuldig als school- en studieboek is gebruikt, niet alleen in Duitsland, heeft het zeker zin na te gaan – het is bij mijn weten nooit eerder gebeurd – wat het bevat en wellicht ook wat het niet bevat. Het is opgedragen aan prins Eberhard van Würtemberg, zoon van hertog Christoph van Würtemberg (1550-1568) en in het algemeen voor de jeugd bestemd. Met een korte uiteenzetting wil Sleidanus de jeugd een draad in handen geven waarmee zij dan de weg naar de auteurs zal kunnen vinden en deze zelf zal gaan lezen. Daarom heeft hij overal zijn bronnen aangegeven – waaruit tevens blijkt dat hij zeer belezen was, niet alleen in de klassieke schrijvers, maar ook in de middeleeuwse historiografie. Het is eigen werk wat hij levert, niet afhankelijk van een vroeger compendium als het 'Chronicon Carionis', al heeft hij ook dat gekend. De eigenlijke tekst is in drie 'boeken' verdeeld. Het eerste boek omvat drie van de vier monarchieën en gaat tot Caesar, het tweede tot Karel de Grote, het derde tot in de regering van Karel V.
De schrijver begint bij de eerste monarchie, de Babylonische, die ongeveer acht kolom krijgt, gesticht door Nimrod, zoon van de jongste zoon van Noë, in het 146ste jaar na de zondvloed[48]). Alles daarvóór – zegt de auteur – kan men beter in de bijbel lezen. De zondvloed had plaats 1656 jaar na de schepping. Wanneer was de schepping? Jesus Christus – schrijft hij verderop – is geboren in het jaar 3904 na de schepping, 'sicut plerique numerant', maar 3904 moet fout zijn. Cicero immers is volgens hem geboren in

het jaar 647 na de stichting van Rome, dat is dus 106 + 647 = 753 v.C., zodat Jesus Christus geboren zou zijn 3965 jaar na de schepping. Over het algemeen is de chronologie van Sleidanus vóór Christus nogal slordig. Van de derde Punische oorlog bijv. zegt hij, dat deze begon *ongeveer* 604 AUC. Hij haalt Plutarchus aan volgens wie Rome gesticht is in het eerste jaar van de zevende Olympiade, maar geeft geen datering van het begin van de Olympische spelen. Houden we aan dat de eerste lijst van overwinnaars dateert uit 776 v.C., dan zou Rome gesticht zijn in 752 v.C. In het begin zegt hij, dat hij in de jaartelling de 'ratio hebraeorum' zal volgen, maar niet bij welke van de scholen hij zich aansluit: Talmoed, Josephus en middeleeuwse rabbijnen komen immers niet overeen, en geen van hen met Sleidanus. Een jaartallen-fanaticus is de auteur allerminst; hij geeft er zo weinig dat de lezende jeugd soms op geen stukken na moet hebben geweten in welke eeuw een gebeuren zich afspeelde.
De geschiedenis van de eerste monarchie is, zoals die van de andere, gebonden aan de volgorde van de vorsten die man voor man worden opgenoemd. Er is hier een korte inlas van bijbelse geschiedenis. Abraham verliet Ur 1674 jaar na de schepping, dus vóór de stichting van Babylonië; hij stelde de besnijdenis in. Jakob wordt heel summier vermeld en Josef in het geheel niet, wel met een enkel woord het verblijf in Egypte (verder niets over Egypte). De uittocht had plaats 2454 jaar na de schepping, dus in de zestiende eeuw v.C., – wel heel erg vroeg (Abraham is in de 23ste eeuw v.C. uitzonderlijk vroeg geplaatst en de periode van de aartsvaders + het verblijf in Egypte is onwaarschijnlijk langdurig geworden). Dan wordt de reeks van Babylonische koningen voortgezet. Sleidanus ontleent deze gegevens aan Berossos, die velen volgens hem onbetrouwbaar achten, maar andere gegevens hebben we niet[49]). Daarna zouden er nog twintig koningen geweest zijn – niet met name genoemd – tot Sardanapalus, die in een opstand werd verslagen en zelfmoord pleegde. De twee opstandige stadhouders verdeelden het rijk onder elkaar, Belochus kreeg Babylonië, Arbaces Medië en Perzië. De Babylonische monarchie duurde met 38 koningen in totaal dertienhonderd jaar.
Sleidanus ziet het Assyrische rijk als de voortzetting van het Babylonische, want Belochus, de 39ste koning van Babylonië, is tegelijk de eerste koning van Assyrië. Hier komt weer joodse geschiedenis, met de ondergang van het noordrijk en het mislukte beleg van Jerusalem (2 Kron. 18 en 19). Van buitengewoon belang is natuurlijk Nabuchodonosor, niet alleen omdat hij het zuidrijk vernietigde, maar vooral omwille van de profetieën van Daniël: in weinig woorden bevatten deze de hele geschiedenis van alle tijden tot aan het einde der wereld. Het is noodzakelijk, aldus de schrijver, dat alle regeerders het gruwelijk lot van Nabuchodonosor aanschouwen, opdat zij de majesteit Gods in ere houden en voor het volk doen wat hun opgedragen is. Het is een van de weinige plaatsen waar hij een moraal geeft. De lijst van koningen gaat verder, tot 'Balthassar', de laatste, die zijn rijk aan Darius, achtste koning der Meden, moest afstaan. Hier is Sleidanus de prooi van een uit de geschiedschrijving welbekende verwarring: in werkelijkheid was het Cyrus, koning van Perzië, die in 539 v.C. Babylonië veroverde. Hij zegt, dat Daniël hem 'Assuerus' noemde, dit is onjuist, Daniël noemt Darius, 'die van afkomst een Mediër was, maar koning was geworden over het rijk der Chaldeën', de zoon van Assuerus (9:1). 'Assuerus' is de semitische weergave van 'Xerxes', maar het is duidelijk, dat dit niet de Perzische koning van die naam kan zijn. Volgens Dan. 6:1 was het 'Darius', die 'Balthassar' (Belsjassar) versloeg, en op zijn gezag neemt Sleidanus dat over. Hij maakt echter geen verschil tussen de rijken van de Meden en van de Perzen en brengt de verbinding op natuurlijke wijze tot stand, doordat Cyrus met Darius' dochter trouwt.

Met veronachtzaming van de Meden laat de auteur bij Cyrus de tweede monarchie beginnen, die maar nauwelijks vijf kolom krijgt. Cyrus' verdiensten voor het joodse volk worden dankbaar vermeld. Volgens Cambyses, Darius I, Xerxes en de strijd tegen de Grieken: de wereldhistorische slag bij Marathon wordt in 25 woorden afgedaan, zonder een woord over aanleiding, oorzaken, wijder verband; de slag in de Thermopylen-pas wordt niet eens genoemd. Sleidanus steunt hier op Herodotus, die hij, met Cicero, 'de vader der geschiedenis' noemt, maar die hij tegelijk van fabeltjes beschuldigt. Nog even bij de Griekse geschiedenis blijvend noemt hij Pausanias en Themistocles en de onderlinge oorlogen, met de expeditie naar Sicilië en de nederlaag van Athene, maar van de Griekse cultuur noemt hij hier alleen nog Thucydides en Sophokles. De volgorde van de Perzische koningen brengt hem dan bij Artaxerxes II op Xenophon en bij Darius III op Alexander, en aldus tot de derde monarchie, de Griekse, die 25 kolom krijgt.
Alexanders tocht wordt kort beschreven, hij bevorderde kunst en wetenschap, steunde de onderzoekingen van Aristoteles en hield veel van Homerus (diens eerste vermelding). Zeer summier de diadochenoorlogen, met een eervolle vermelding voor Ptolemaeus Philadelphus, omdat deze opdracht zou hebben gegeven tot de bijbelvertaling van de Septuagint. Reeds op dit moment gaat Sleidanus op de Romeinse geschiedenis over, die hij anticiperend moet behandelen binnen het bestek van de derde monarchie, omdat de vierde pas bij Caesar begint. Van de stichting van de stad af wordt deze geschiedenis op gezag van Livius heel kort verhaald. Als terloops wordt nog een reeks Griekse beroemdheden genoemd, wijsgeren, redenaars, historici, maar andere schrijvers niet. Dan de Punische oorlogen en de veroveringen van het oosten, met tussendoor vermelding van Ennius, Plautus en Naevius. Van de Gracchen wordt alleen gezegd hoe Cicero hun redevoeringen beoordeelt. Dan komen de gebeurtenissen van de eerste eeuw v.C., met een ruime ereplaats voor Cicero, die voor Sleidanus een man van groot historisch en literair gezag was.
Wanneer de vierde monarchie — boek II — begint is niet duidelijk: bij de komst van Caesar in Rome of bij zijn dood? De geboorte en dood van Jesus worden vermeld, maar Zijn leven en betekenis niet beschreven. Volgt de nederlaag van Varus. Een aantal latijnse dichters wordt opgesomd, daarna gingen de Latijnen steeds meer achteruit, en zo is het gebleven tot onze tijd. Elke keizer krijgt zijn eigen vermelding, maar Petrus en Paulus niet, noch de brand van Rome en de opkomst van het christendom. Ook in de tweede eeuw wordt de rij van keizers voortgezet, de polemiek tegen de pausen zet in, als bisschop Cyprianus van Carthago zich bij de pausen Lucius en Cornelius beklaagt over het feit, dat zij bepaalde zaken aan de jurisdictie van Carthago hebben onttrokken. Later volgt een klacht van paus Marcellus, die zo vermetel is geweest te beslissen, dat geen synode bijeen mag komen zonder verlof van Rome. Als Constantijn de Grote aan de macht komt, noemt de auteur nog heel even en achteraf de christenvervolgingen. Onder Constantijn beginnen de pretenties van de pausen, met het valse, van de leer der apostelen afwijkende decreet van Anacletus, dat Rome het hoofd van alle kerken is (maar wie is Anacletus? de enige Anacletus is de tweede of derde opvolger van Petrus); de 'schenking van Constantijn' is trouwens ook een falsificatie. Dan, steeds kort, de keizers van de vierde eeuw. Bij Julianus wordt niet gerept van de herinvoering van het heidendom, maar even later volgt wel, ongewoon uitvoerig, hoe Antiochië zich verzet heeft tegen de pauselijke bewering, dat alleen Rome kerkvergaderingen bijeen mag roepen. De grote concilies van de vierde eeuw krijgen een plaats, evenals Hiëronymus en Augustinus (maar geen woord over diens werk). Rond 400 komt de volksverhuizing aan de orde, en paus Leo I is de enige paus die een woord van lof krijgt, omdat hij de Hunnen overreed heeft Rome met rust te laten.

Genoemd wordt ook de stichting van Venetië, dat 85 doge's heeft gehad sinds 706. Sleidanus noemt nu nog wel de keizers van het oosten, maar in de vijfde eeuw niet meer alle keizers van het westen. Odoaker maakt zich meester van de macht in Italië en de laatste Westromeinse keizer wordt afgezet.
De logische consequentie is dat het keizerschap nu in het oosten voortbestaat, en inderdaad volgt Sleidanus nu de lijn van de Oostromeinse keizers. Maar tegelijk moet worden voorbereid, dat in 800 het Westromeinse rijk hersteld zal worden door Karel de Grote, en dat niet door toedoen van Constantinopel. Een van de middelen om de aanspraken van het oosten ongeldig te verklaren is, dat de keizers aldaar kettersgezind zijn, zoals dan ook op dit punt terstond meegedeeld wordt, dat keizer Anastasius de ketterij van Eutyches gesteund heeft, tot groot ongenoegen van paus Gelasius, die het er voor hield, dat de wereldlijke macht aan de geestelijke is onderworpen; tevens wordt vermeld dat Clovis de doop ontving. Wat meer aandacht dan de anderen krijgt Justinianus I, zowel vanwege zijn herovering van Italië als om de Codex Justiniani. Even verder wordt de stichting van de Islam door Mohammed genoemd, en zonder dat ook maar iets van de geestelijke inhoud wordt meegedeeld valt het vernietigend oordeel: 'grotendeels belachelijk en waardeloos, zij het aangenaam voor het verstand'. De veroveringen van de Arabieren en de Bulgaren komen kort aan de orde, alsmede de belegering van Constantinopel. De bekering van de Germanen wordt als volgt beschreven: 'zekere Bonifatius werd hiertoe gebruikt door paus Gregorius III, die hem naar Duitsland had gezonden'; de toetreding van de Duitsers tot de Katholieke Kerk is blijkbaar het resultaat van een bewuste toeleg van Rome. Toen de Langobardische koning Aistulf paus Stephanus II onder druk zette, riep deze vergeefs de Byzantijnse keizer te hulp, maar hij werd wel geholpen door Pippijn, die toen de kerkelijke staat richtte. Dit falen van Constantinopel leidt dan rechtstreeks tot de keizerskroning van Karel de Grote. Het slot van het tweede boek vat dan in enkele regels de lotgevallen van het Byzantijnse rijk samen, met nadruk op de ineenschrompeling van het gebied, vooral ten gevolge van het Turkse optreden. Men mag echter het Turkse rijk niet zien als het vijfde rijk, het is slechts een deel van het Oostromeinse rijk.
Het derde boek kan zich nu verder onbekommerd met het Duitse rijk bezig houden. Het grijpt nog even terug, naar de opkomst van de Franken in het Westromeinse rijk, om in snel tempo weer tot Karel de Grote te komen en bij diens veroveringen. De keizer beminde de roomse kerk zeer, maar beschikte er wel over. Dat Karel de Grote vermeld wordt als stichter van de universiteit van Parijs, moet voortkomen uit de middeleeuwse opvatting, dat aan de Italianen het pausschap (sacerdotium), aan de Duitsers het keizerschap (imperium) en aan de Fransen de wetenschap (studium) toekomt; de stilzwijgende conclusie is dat de Fransen hun deel al hebben en daarom het keizerschap niet mogen opeisen. Maar na dit hoogtepunt moet Sleidanus verhalen (het zijn zijn eigen woorden), dat van het rijk nog slechts een schaduw over is en dat zovele delen onafhankelijk zijn geworden. Zo gaan we langs de delingen van het Frankenland, waarbij de Vikingen slechts summier behandeld worden, uitvoeriger echter de strijd met de Hongaren. Hoe het keizerschap aan de Saksers kwam is uiteraard belangrijk en ook dat Otto I paus Johannes XII heeft afgezet: de keizer heeft het recht de paus te benoemen. Dat Koenraad II in 1029 te Utrecht overleed, is tevens de eerste vermelding van de Nederlanden. Het steeds summiere verhaal wordt bij de investituurstrijd weer wat wijdlopiger, zonder dat bijv. de hervormingsbeweging van Cluny ook maar één woord krijgt. De instelling van het celibaat door Gregorius VII wel: dat is een 'impium dogma'. Op dit moment argumenteert Sleidanus bij wijze van uitzondering 'ad hominem', door te

suggereren, dat Gregorius VII minder hoogstaande redenen had om het verzoek van de edelvrouwen, die hem voor Hendrik IV kwamen smeken, in te willigen. Niet vermeld wordt het concordaat van Worms.
Het verhaal wordt onderbroken door het bericht van de eerste kruistocht (tien regels). De bemoeienis van de Hohenstaufen met Italië krijgt haar deel. Paus Gregorius IX is de man, die de 'Decretaliën' heeft verzameld, die allemaal dienen om de macht van de paus te versterken. De heilige koning Lodewijk IX van Frankrijk moet het met een enkele regel over zijn kruistocht naar Egypte doen. Het interregnum versterkte de macht van de pausen. Zodra er weer keizers zijn, wordt de behandeling keizer na keizer voortgezet, met summiere vermelding van de Honderdjarige Oorlog, terwijl er als zwerfsteen ook een bericht tussen komt over de strijd tussen Bourgondië en Orléans. Natuurlijk wordt de achteruitgang van de pauselijke macht door de ballingschap in Avignon en het Westers Schisma niet vergeten.
Even wordt aandacht gevraagd voor de uitvinding van de boekdrukkunst (geen naam genoemd) en de herleving van de klassieke studiën. Na het verlies van Hongarije en de Turken en de herovering van Spanje op de Arabieren komt dan ten slotte Karel V: het Roomse rijk is sterk achteruitgegaan, alles in Azië en Afrika is weg, uitgezonderd wat Karel V in Tunesië heroverd heeft. Portugal, Spanje, Engeland, Denemarken, Polen, Hongarije, Illyrië, Griekenland, Sicilië, Corsica en de Balearen zijn verloren gegaan, want al deze gebieden hebben eigen heren (men ziet dat Sleidanus enkele landen noemt, die nooit tot het Romeinse of Duitse rijk behoord hebben). En wat heeft Italië nog met ons gemeen? Zuid-Italië is spaans, Midden-Italië pauselijk, met de keizerstad Rome, de steden van Noord-Italië gaan hun eigen gang. Alleen Duitsland, dat zich eertijds nog het meest tegen Rome verzet heeft, is nog over, niet meer dan een 'zwak en bloedeloos lichaampje', en ook daar is veel onenigheid. En op dit sombere slotakkoord volgt dan Sleidanus' eigen uitleg van de Daniël-teksten.

5. BEOORDELING

Hoe moet nu het oordeel over dit boek luiden? Sommigen die over Sleidanus geschreven hebben besteden er in het geheel geen aandacht aan; anderen bespreken het niet als leerboek. Gunstig is het oordeel van Von Wegele[50]): hij vindt Sleidanus weliswaar geen 'geistreicher Kopf', maar toch heeft hij zijn samenvatting 'mit ausserordentlicher Geschick' uitgevoerd, al heeft hij de monarchieën-leer ad absurdum doorgezet. Te prijzen valt de afwezigheid van retoriek en moralisme en het zich strikt houden aan de feiten. Fueter[51]) deed het af als 'een onbeduidend werkje'. Menke-Glückert[52]) ziet Sleidanus' boekje als sterk afhankelijk van Melanchthons Chronicon, maar het politieke gezichtspunt treedt veel sterker naar voren. Het geheel is echter veel meer een opsommen van het voorgevallene dan een bericht van het worden, samenhang blijkt nergens. Scherer[53]) meent, dat de auteur zich slechts uiterlijk naar het systeem van de monarchieën schikt, maar deze in werkelijkheid zelfstandig behandelt, 'mit meisterhafter Beherrschung des Stoffes'. Friedensburg[54]) wijst er vooral op welk een omvangrijke bronnenstudie, met name voor de middeleeuwen, de schrijver verricht heeft; in compactheid en overzichtelijkheid overtreft hij Melanchthons Chronicon verre. Siebel[55]) sluit zich bij het oordeel van Menke-Glückert aan en prijst het boek als 'ein handliches Schulbuch'. Het meest recente oordeel, dat van Goez[56]), is ongunstig: nauwelijks vooruitgang vergeleken bij de compendia van het vroege humanisme of dat van Carion.

Zeker is een handzaam schoolboek: in dat opzicht klopt het Melanchthons Chronicon (voortgezet door Peucer) met stukken. En zeker toont Sleidanus een grote kennis van de bronnen en een diepgaande beheersing van de stof. Verliezen we echter niet uit het oog, dat de onmiskenbare compactheid mede bereikt wordt, doordat er heel veel niet in staat. Men kan er de afzonderlijke geschiedenis van Frankrijk en Engeland, om van die van de Nederlanden maar te zwijgen, niet in terugvinden, net zo min trouwens als die van het oude Israël of van de christelijke kerk; hij mag zich dan tot 'de feiten' beperken, tal van wereldhistorische gebeurtenissen, zoals bijv. de ontdekking van Amerika, komen er niet in voor. Dit is het gevolg van de consequente toepassing van de monarchieën-leer, die zich bij hem steeds meer toespitst op de geschiedenis van Duitsland. Deze tendens om feitelijk alleen het eigen land te behandelen is in de leerboeken voor geschiedenis nog lang de overheersende gebleven. De monarchieën-leer veroorzaakt verder, dat de 'monarchen' – d.w.z. de keizers en koningen en soms ook godsdienststichters en geleerden – de hoofdrollen spelen en dat 'de feiten' die zijn welke door hen worden bewerkt. Het is inderdaad zo, dat processen, structuren en stromingen geen aandacht krijgen, dat de geschiedenis niet 'genetisch' behandeld wordt en dat zij vrijwel geheel beperkt blijft tot het politieke en juridisch aspect ervan.
De doorwerking van het populaire boek moet in dit opzicht van langdurige aard geweest zijn: wanneer men de studie van Von Friedeburg en Hübner leest, dan ziet men dat ook heden nog niet alleen scholieren, maar ook studenten, van de geschiedenis slechts 'personen en feiten' kennen (zonder samenhang) en weinig of niets weten van processen en structuren[57]), hetgeen ongetwijfeld hieraan moet worden toegeschreven dat ook hedendaagse leerboeken nog de erfgenamen van Sleidanus zijn[58]).
Is het werkje van Sleidanus slechter of beter dan die van de vroege humanisten? Wie het zo vraagt gaat er van uit, dat de humanist Sleidanus ook een humanistisch geschiedwerk heeft geschreven. Er is echter niet veel 'humanistisch' aan het boek te ontdekken, of het moest zijn de doorlopende vermelding van de bronnen en een zekere kritisch instelling ten opzichte daarvan. Maar bepaald middeleeuws is de toepassing van een theologisch schema, dat van Daniël, op de geschiedenis, middeleeuws ook de opvatting van de duitse geschiedenis als een kanoniek geding tussen paus en keizer; ondanks de bedaarde toon van de jurist, die Sleidanus van huis uit is, behoort zijn boekje meer thuis bij de laat-middeleeuwse polemische literatuur over de rechten van de paus dan bij de humanistische historiografie. In zekere zin komen bij hem de twee grote soorten van de middeleeuwse geschiedschrijving bijeen, die van de encyclopaedie (universele geschiedschrijving) en die van de 'vorstenkataloog', en voor beide genres is Sleidanus de erfgenaam van de laat-middeleeuwse scholastiek, zowel van haar neiging alles te omvatten en in één systeem onder te brengen als van haar passie alles in logische (chronologische, dynastieke in dit geval) volgorde op te sommen; in dit opzicht kan het onderricht aan dat scholastieke bolwerk, de universiteit van Keulen, van blijvende invloed op hem geweest zijn. En 't moet gezegd dat 'De quatuor monarchiis' in zijn vaak summiere behandeling van de ene vorst na de andere meer naar de kataloog zweemt dan naar de encyclopaedie, in dit geval de 'summa historiae', waaruit trouwens veel te veel is weggelaten om er het epitheton 'universeel' aan te hechten. Hierin wordt Sleidanus zeker geslagen, net zoals ten aanzien van de stijl, door Carion's charmante Chronicon van 1532. Men verlieze echter nimmer uit het oog, dat Sleidanus vooral ten doel heeft gehad de studerende jeugd naar de historische bronnen te leiden, en daarin toont hij zich een onvervalst humanist. Het blijft de verdienste van deze man, die zelf nooit les heeft gegeven, dat hij het toen opkomend geschiedenisonderwijs een bruikbaar compendium van de wereldgeschiedenis, gerede aanleiding gevend tot verdere studie, heeft verschaft.

6. DE VERBREIDING VAN 'DE QUATUOR MONARCHIIS'

De zeer trage ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs en de onmiskenbare voordelen van het boekje hebben er voor gezorgd, dat het buitengewoon lang op het repertoire is gebleven: het werd 48 maal in het Latijn herdrukt, zesmaal in het Frans, viermaal in het Duits, viermaal in het Nederlands, vijfmaal in het Engels en eenmaal in het Zweeds[59]). De grote uitgave met de voortzettingen van Aeg. Strauch en C.S. Schurzfleiss in 1701 was niet eens de laatste; telt men alle uitgaven, vertalingen, voortzettingen en bewerkingen bij elkaar op, dan komt men op een aantal van meer dan tachtig[60]).
Hoe werd 'De summis imperiis' gebruikt? Naar oude trant speelde het een rol bij de opvoeding van vorstenkinderen: rond 1590 werd dagelijks na het middageten iets uit Sleidanus aan de Brandenburgse prinsen voorgelezen[61]), en nog Friedrich Wilhelm I, koning van Pruisen, heeft rond 1700 geschiedenis geleerd uit de Franse vertaling van Ant. Teissier[62]). Het komt op de boekenlijsten van vele scholen voor, maar misschien toch eerder als handboek voor de docent dan als studieboek voor de leerling: de Schulordnungen van Altdorf 1578, Frankfurt 1579 en Stralsund 1591 gelastten de docenten er (ook publieke) voordrachten uit te houden[63]). Volgens de beroemde 'Hollandse Schoolorde' van 1625 was het boek van Sleidanus in de Latijnse scholen van het gewest Holland op de 'prima' (hoogste klas) in gebruik[64]).
Geslacht na geslacht, duizenden en nogmaals duizenden jonge Westeuropeanen hebben, tenminste tweehonderd jaar lang, uit Sleidanus' boekje elementaire kennis van de geschiedenis opgedaan. Wie van onze schoolboekschrijvers durft op zulk een nagalm te hopen?

NOTEN.

1. Zodat vele moderne encyclopaedieën, ook duitse, hem niet eens meer noemen.
2. Men vindt een bibliografie bij Walter Friedensburg, *Johannes Sleidanus. Der Geschichtsschreiber und die Schicksalsmächte der Reformationszeit. Schriften des Vereins für Reformationsgeschichte.* Jg. 52, Heft 1 (nr. 157). blz. 88/89. Leipzig 1935. De twee kleine levensbeschrijvingen van kort na zijn dood, die van dr. Heinrich Pantaleon en van Michael Beuther, zijn beide gebrekkig en onvolledig. Jöcher's *Allgemeines Gelehrten-Lexicon* geeft in deel VI, s.v. Sledanus, een korte biografie (1751). De eerste betrouwbare beschrijving is van Theodor Paur, in diens: *Johannes Sleidanus Kommentare über die Regierungszeit Karls V.* Leipzig 1843. De grondslagen van een wetenschappelijke Sleidanus-studie zijn gelegd door Hermann Baumgarten, met zijn werken: *Ueber Sleidans Leben und Briefwechsel.* Straatsburg 1878, en: *Sleidans Briefwechsel.* Straatsburg 1881. Sindsdien zijn nog maar weinig aan Baumgarten onbekende brieven aan het licht gekomen. Baumgarten schreef ook een beknopte biografie in de *'Allgemeine Deutsche Biographie'*, Band 34, blz. 466 vv (1892). Belangrijk is een opstel van de Berlijnse leraar A. Krieg, *Zur Charakteristik Johann Sleidans. Ein Beitrag zur Geschichte des elsässischen Humanismus. Beitrag zum 10. Jahresbericht des Gymnasiums mit Realschule i.E. zu Zehlendorf.* Zehlendorf 1907. Vervolgens een paar bladzijdes in dr. E. Menke-Glückert, *Die Geschichtsschreibung der Reformation und Gegenreformation. Bodin und die Begründung der Geschichtsmethodologie durch Bartholomäus Keckermann.* Diss. Un. v. Leipzig. Osterwieck 1912, blz. 71/76. Daarna de voorlopig meest gezaghebbende biografie, die van Friedensburg, zie begin van deze noot. Tenslotte van de hand van de Schleidense predikant dr. Wilhelm Siebel, *Johannes Sleidanus, der Geschichtsschreiber der Reformation. Zur Erinnerung an seinem Todestag am 30.Oktober 1556,* in: *Monatshefte für evangelische Kirchengeschichte des Rheinlandes.* Jg. 6 (1957), blz. 1-21. Over enkele aspecten van S. 'leven, vooral over zijn politieke werkzaamheden, zijn enkele artikelen geschreven — zie Friedensburg's bibliografie —, die ik als van geen belang voor deze studie voorbijga, met uitzondering wellicht van het proefschrift van dr. Adolf Hasenclever, *Sleidan-Studien. Die Entwicklung*

der politischen Ideen Johann Sleidans bis zum Jahre 1545. Diss. Un. v. Halle, Bonn 1905. Overigens ontbreekt nog altijd de omvangrijke, tot in details gaande wetenschappelijke Sleidanus-biografie; met Friedensburg o.c. blz. 3, kan men zich afvragen of deze wel mogelijk is, gezien het onvoldoende bronnen-materiaal.

3) Brief aan R. Rescius, Baumgarten, *Briefwechsel nr. 1.*

4) *Froissardi historiarum opus omne, jam primum breviter collectum et latino sermone redditum a J. Sleidano.* Parijs 1537.

5) *De rebus gestis Ludovici eius nominis XI Galliorum regis et Caroli Burgundiae ducis Philippi Cominaei . . . . Commentarii . . . conscripti ex gallico facti latini a J. Sleidano.* Straatsburg 1545.

6) Siebel o.c. blz. 5.

7) *Ain beschaidener historischer und unschmälischer Bericht an alle Churfürsten und Stende des Reiches von des Papsttumes Auf- und Abnehmen,* 1541; en *Oration an Kaiserliche Majestät vom dem das der jetzige Religionshandel kein menschlich, sondern Gottes Werk und Wunderthat sei; item das der Eide, damit die Majestät dem Papst verwandt, tyrannisch und gar nit zu halten seie,* 1542, beide onder het pseudoniem: Lasdenus, anagram van Sleidanus; samen in het Latijn Straatsburg 1544, onder eigen naam: *Johannis Sleidani orationes duae: una ad Carolum V caesarum, altera ad Germaniae principes omnes ac ordines imperii;* meest recente herdruk: *Zwei Reden an Kaiser und Reich, neu herausgegeben von Ed. Böhmer,* Tübingen 1879.

8) Samenvatting van deze brieven bij Friedensburg o.c., blz. 25/28 en Menke Glückert o.c., blz. 71/76.

9) *De Carolo Octavo Galliae Rege et bello Neapolitano.* Straatsburg 1548.

10) *Summa doctrinae Platonis de re publica et de legibus.* Straatsburg 1548.

11) *Joannis Sleidani de statu religionis et reipubliae Carolo Quinto Caesare Commentariorum libri XXVI.* Straatsburg 1555; laatste en enige wetenschappelijke uitgave te Frankfurt a.M. 1785, verzorgd door Chr.C. Am Ende, in drie banden.

12) Friedensburg o.c. blz. 75.

13) Er is over de *Commentarii* vrij wat geschreven. Behalve de genoemde werken van Krieg, passim, Menke-Glückert blz. 71/85, Friedensburg blz. 45/69, Siebel, blz. 9/19 noem ik F.W. Kampschulte, *Forschungen zur deutschen Geschichte,* Band IV, blz. 57 vv, 1864; Richard Fester, *Sleidan, Sabinus, Melanchthon. Historische Zeitschrift* 89 (1902); Moritz Ritter, *Die Entwicklung der Geschichtswissenschaft an den führenden Werken betrachtet.* München-Berlin 1919, blz. 150/164; E. Fueter, *Geschichte der neueren Historiographie.* München-Berlin 1936[3], blz. 188; Karl Brandi, *Geschichte der Geschichtswissenschaft.* Bonn 1947, blz. 85 vv.

14) Karl Heussi, *Altertum, Mittelalter und Neuzeit. Ein Beitrag zum Problem der historischen Periodisierung.* Tübingen 1921, blz. 6.

15) Heussi o.c. blz. 9.

16) Dr. Th.C. Vriezen, met medewerking van dr. A.S. van der Woude, *De literatuur van Oud-Israël.* Wassenaar 1973[4] (vierde geheel herziene en uitgebreide druk van *'Oud-Israëlitische Geschriften'*, 1948, blz. 294/299.

17) Otto Eissfeldt. *Einleitung in das Alte Testament.* Tübingen 1964[3], neu bearbeitete Auflage. *Neue Theologische Grundrisse,* herausgeg. von Rudolf Bultmann, blz. 700/705.

18) Porphyrius, *Tegen de christenen,* fragment 43 A, bij Hiëronymus.

19) In *Leviathan* c. 33.

20) Anthony Collins, *A discourse of the Grounds and Reasons of the Christian Religion.* London 1724; zie voor dit gedeelte Hans-Joachim Kraus, *Geschichte der historischen-kritischen Erforschung des Alten Testamentes.* 2. neubearbeitete und erweiterte Auflage. Neukirchen z.j. (1969)(1956[1]).

21). De bewijzen bij Eissfeldt o.c., blz. 706/708. Zie voor het Daniël-onderzoek W. Baumgarten, *Ein Vierteljahrhundert Danielforschung. Theologische Rundschau* 11 (1939), blz. 59 vv, 125 vv en 201 vv, en prof.dr. J.H.C. Lebram, *Perspektive der gegenwärtigen Danielforschung. Journal for the Study of Judaism in the Persian, Hellenistic and Roman Period.* Vol. V, June 1974, blz. 1-33. De synagogaal-kerkelijke traditie is door een enkeling nog tot in onze tijd verdedigd, laatstelijk door Young, *The Messianic Prophecies of Daniel,* 1954, en *Notes on some Problems in the Book of Daniel.* 1965, conferentieverslag van de Tyndale Fellowship Old Testament Study Group.

22) Zie Eissfeldt o.c. blz. 716. Het meest recente Daniël-commentaar, M. Delcor. *Le Livre de Daniel. Sources bibliques* 1971 (thèse Un. de Paris), meent bijv. dat het hebreeuwse deel uit de Makkabeën-tijd dateert, het aramese ouder is. Toch onderstreept ook hij, dat het boek desondanks een zekere literaire eenheid vertoont, en Lebram geeft dan ook een consensus weer, als hij zegt dat de datering van het boek, zoals we het nu kennen, d.w.z. in deze eindredactie, in de tijd na 168 v. C. niet wetenschappelijk weerlegd is. Zie verder de uitgebreide Daniël-literatuur, bibliografieën bij Eissfeldt o.c., blz. 693/695 en in de noten bij blz. 696/718, bij H.H. Rowley, *Darius the Mede and the Four World Empires of the*

Book of Daniel. A Historical Study of Contemporary Theories. Cardiff 1959[2] (1939[1]), blz. XIII-XXIV, en Delcor o.c. blz. 51/56.
23) Welke 'tehom' ongetwijfeld ook een babylonisch relict is.
24) Delcor o.c. blz. 31.
25) Martin Noth, *Zur Komposition des Buches Daniel. Theologische Studien und Kritiken.*, 1928, blz. 98/99, thans in: *Gesammelte Studien zum Alten Testament II.* Theologische Bücherei. München 1969. blz. 21/25; Michael J. Gruenthaner, *The Four Empires of Daniel. Catholic Biblical Quarterly* 8 (1946), geeft op blz. 209 een schema van de overeenkomsten.
26) Delcor o.c. blz. 79; Martin Hengel, *Judentum und Hellenismus. Studien zur ihrer Begegnung unter besonderer Berücksichtigung Palestinas bis zur Mitte des 2. Jahrhunderts v. Chr. Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament.* 10. 1969, blz. 332.
27) Delcor o.c., blz. 79; zie ook A.J. Festugières, *La revélation d'Hermès Trismégiste I.* Paris 1949, blz. 92/93, die een orphisch gedicht aanhaalt waarin deze verklaring voorkomt.
28) Delcor o.c. blz. 79; Wilhelm Bousset, *Die Religion des Judentums im spathellenistischen Zeitalter.* In dritter verbesserter Auflage, herausgegeben von dr. Hugo Gressmann. *Handbuch zum Neuen Testament* 21. Tübingen 1926, blz. 504/505; Wilhelm Bousset, *Die Himmelsreise der Seele. Reihe: 'Libelli', Band LXXI der wissenschaftlichen Buchgesellschaft,* Darmstadt, z.j., eerder verschenen in *Archiv für Religionswissenschaft* 1901 (4), blz. 47/51.
29) A. Caquot, *Les quatre bêtes et le fils de l'homme. Semitica* 19 (1967), blz. 37/71; A. Caquot, *Sur les quatre bêtes de Daniel. Semitica* 5 (1955), blz. 5/13; M. Delcor, *Les sources de chap. VII de Daniel. Vetus Testamentum* 18 (1968), blz. 290/312. Delcor meent dat het vierde dier, dat door Daniël eigenlijk niet nader bepaald wordt, niet aan de dierenriem is ontleend, maar door de auteur zelf geschapen. Zie ook Delcor, *Daniel,* blz. 145.
30) Lebram o.c., blz. 24; Caquot, *Semitica* 17; Hengel o.c., blz. 356.
31) Voor babylonische herkomst pleitte H. Gunkel, *Schöpfung und Chaos in Urzeit und Endzeit,* 1895, blz. 323/335 en Caquot, *Semitica* 17; voor een syrische (ugaritische, kanaanitische) Otto Eissfeldt, *Baal Zephon,* 1932, blz. 25/27, en *Einleitung*, 709/714; voor een iraanse E. Meyer, *Ursprung und Anfänge des Christentums* II, 1925, blz. 189; A. von Gall, *Basileia tou Theou*, 1926, blz. 266 v.v., J.W. Swain, *The Theory of the four Monarchies, Classical Philology* 35 (1940), blz. 1-21; Bousset-Gressman o.c., blz. 502.
32) *Erga kai hêmerai* 109-201.
33) Zie artikel van Seeliger, s.v. Weltalter, in Roscher's *Ausführliches Lexikon der griechischen und römischen Mythologie* VI. Leipzig-Berlin, 1924-1937.
34) R. Pfeiffer, *Introduction to the Old Testament*, 1941, blz. 708; Hengel o.c. blz. 330/334; Delcor, Daniel. blz. 145.
35) Zie ook Walter Baumgarten, *Zu den vier Reichen von Daniel. Theologische Zeitschrift,* 1945, blz. 17/22.
36) Rowley o.c. geeft blz. 184/185 een tabel met verklarende noten van 'the varieties of interpretations of the four kingdoms'.
37) Slechts E. Hertlein, *Der Daniel der Römerzeit*, 1908, verdedigde in onze eeuw nog de these dat het vierde rijk het romeinse is, maar daar ook hij hier geen profetie in zag, was hij genoodzaakt toevoegingen uit de eerste eeuw n. C. aan te nemen, zie Eissfeldt, *Einl.* blz. 705.
38) Het laatst door J.G. Jan, *Antiquae et pervulgatae de quatuor monarciis sententiae contra recentiorum objectiones quorundam plenior et uberior assertio.* Francof.et Lips. 1728[2] (1712[1]), cit. Heussi o.c. blz. 7 en 8.
39) Franz Kampers, *Die Idee von der Ablössung der Weltreiche in eschatologischer Bedeutung. Historisches Jahrbuch* 19 (1898), blz. 423/424.
40) M. Ritter o.c. blz. 61/65; Werner Goez, *Translatio imperii. Ein Beitrag zur Geschichte des Geschichtsdenkens und der politischen Theorien im Mittelalter und in der frühen Neuzeit.* Tübingen 1958, blz. 20/21.
41) Goez, o.c. blz. 25.
42) O.c. blz. 26.
43) O.c. blz. 27.
44) Adalbert Klempt, *Die Säkularisierung der universalhistorischen Auffassung des Geschichtsdenkens im 16. und 17. Jahrhundert. Göttinger Bausteine zur Geschichtswissenschaft.* Band 31. Göttingen z.j. (1960), blz. 145/146 en noot 100.
45) Men zie hiervoor Goez o.c.; ik herinner me nog heel goed hoe mijn geschiedenisleraar, drs. K. Glansbeek, ons dit in de eerste klasse van het gymnasium anno 1933, juist zo uiteenzette: oude opvattingen zijn taai!

46) Goez o.c. blz. 15.
47) Dan. 2:21 heeft het over 'koningen', pas de vulgata spreekt van 'regna', zie Goez o.c. blz. 18.
48) Hier toont de schrijver zich afhankelijk van het *Chronicon Varionis,* 1532, want gewoonlijk wordt Ninus als stichter genoemd.
49) De 'babylonische geschiedenis' door Berossos is een fraaie vervalsing van Johannes Annius (Giovanni Nanni), in 1498 uitgegeven in zijn *Commentaria super opera diversorum authorum*. Hoewel in Italië al spoedig ontmaskerd, bleef men in Duitsland nog lang geloof hechten aan 'Berossos', zie Goez o.c. blz. 249.
50) Dr. Franz X. von Wegele, *Geschichte der neueren Historiographie seit dem Auftreten des Humanismus.* München-Leipzig 1885, blz. 206/212.
51) Fueter o.c. blz. 188.
52) Menke-Glückert, o.c. blz. 85/86.
53) E.C. Scherer, *Geschichte und Kirchengeschichte an den deutschen Universitäten.* Freiburg i.Br. 1927, blz. 46/47.
54) Friedensburg o.c., blz. 69/72.
55) Siebel o.c., blz. 19.
56) Goez o.c., blz. 279.
57) Ludwig von Friedeburg und Peter Hübner, *Das Geschichtsbild der Jugend. Ueberblick zur wissenschaftlichen Jugendkunde, herausgeg. vom Deutschen Jugendinstitut.* Band 7. München z.j. (1970), 2. ergänzte Aufl. (1964[1]).
58) Zie dr. P.F.M. Fontaine, *Doelstellingen van het geschiedenisonderwijs II. De taxonomie van Bloom op de geschiedenis toegepast.* Kleio XV, 5 (mei 1973), blz. 278/292.
59) Goez o.c., blz. 279. Nederlandse vertaling door Walter Deelen: *Johannis Sleydani des hooch-beroemde Historie-schrijvers III Boecken van de vier Monarchien, XXVI Boecken van den Staet der Religie ende Gemeijne Welvaert onder Keyser Carel de V. II Oratiën des Autheurs, de eene aende Keyser, de ander aen de Staten des Rycx, van nieus overgeset, IIII Boecken des vermaerden Historie-Schrijvers Froissart by den autheur door sonderlinghe Const bij den anderen getrocken.* Amsterdam 1630. Er zijn tenminste vier edities van 'de Monarchiis' in het Nederlands; 1583, 1596, 1612, 1630.
60) Scherer o.c. blz. 47/48 en noot 1 op blz. 48. Er is nog een Amsterdamse Latijnse uitgave van 1705.
61) Georg Schnath, *Die Jugendjahre des Markgrafen Christian Wilhelm von Brandenburg, Administrator von Magdeburg. Jahrbuch der historischen Kommission für die Provinz Sachsen und Anhalt.* I, blz. 288, Magdeburg 1925.
62) Ant. Teissier, *Eloge des Hommes savants* I, blz. 258, Leyde 1715, cit. Wegele o.c., blz. 211.
63) Dr. Georg Mertz, *Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert,* blz. 323/333.
64) Dr. H.W. Fortgens, *Schola Latina. Uit het verleden van ons voorbereidend hoger onderwijs.* Zwolle 1954, blz. 60.

Dr. P.A.M. Geurts

GEYL EN HET GESCHIEDENISONDERWIJS*

Geyl is maar heel kort leraar geweest bij wat momenteel het voortgezet onderwijs heet. Zó kort dat het nog wel eens vergeten wordt in zijn biografieën. Vóór hij in 1911 te Leiden afstudeerde – in Nederlands met Geschiedenis als bijvak, welk laatste vak tot 1921 geen zelfstandige afstudeerrichting vormde – was hij als docent ingevallen aan het gymnasium te Assen. Na een verblijf van zes maanden in Italië, speciaal te Venetië, mogelijk gemaakt door het Fruin-fonds, waar hij materiaal verzamelde voor zijn proefschrift, was Geyl van 1 september 1912 tot het einde van het eerste trimester verbonden aan het gymnasium te Schiedam voor Nederlands en Geschiedenis. Geyls ambities lagen duidelijk niet in school. Hij was vooral geïnteresseerd in buitenlandse journalistiek. Vanuit Italië had hij al reisbrieven geschreven voor *Het Vaderland* en *Elseviers Geïllustreerd Maandschrift.* Per 1 januari 1913 werd Geyl correspondent voor de NRC te Londen. Vandaaruit zou hij op 10 december 1913 promoveren op: *Christoffero Suriano, resident van de Serenissime Republiek Venetië in Den Haag, 1616-1623.* Weer te Leiden, bij Blok, weer cum laude.

Geyl zelf meende in zijn gesproken *Levensverhaal (tot 1945)*[1]) dat hij behoorlijk met zijn leerlingen kon opschieten. Maar hij voelde het toch als een bevrijding toen hij naar Engeland kon. Rogier, aan wie Geyl gevraagd had hem na zijn dood in de Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen te herdenken – hij besteedde ook weloverwogen zorg aan zijn nagedachtenis – zegt op hechte gronden te mogen aannemen dat Geyl een geslaagd leraar was. De opmerking van de Nijmeegse collega dat Geyl later altijd wat ironisch over zijn leraarsbaan sprak, laat wel enige twijfel toe of deze inderdaad als leraar een succes was. Daarmee komt men dan in de richting van Von der Dunk, leerling en assistent van Geyl, die schreef dat diens leraarschap niet in een directe ramp ontaardde.[2]).

Het geschiedenisonderwijs verdween niet totaal en definitief uit Geyls vizier.

Met de andere hoogleraren in de geschiedenis heeft Geyl zich in 1946-1947 actief betoond bij de bestrijding van een vermindering van het aantal uren geschiedenis op het gymnasium en met name de ongunstige verschuiving der uren binnen de lessentabel, waardoor in 6 alpha het aantal uren van 4 naar 2 gebracht werd en in 6 bèta totaal geen geschiedenis gegeven werd. Dit laatste werd overigens door het ministerie ongedaan gemaakt.

Geyl schreef over deze zaak in *Vrij Nederland*, 6 november 1946 het artikel *Geschiedenis onderwijs geruïneerd.* Hij gispte het feit dat deze maatregel zonder overleg met de betrokken leraren, rectoren en andere belanghebbenden tot stand was gekomen. Ook de motivering van de maatregel was onduidelijk, hetgeen Geyl het volgende commentaar ontlokte: "Want dit omwerken van het rooster geschiedt in het verborgene van Haagse departementale bureaux". Tenslotte luidde zijn mening: "Er wordt hier op die nieuwe generatie (scholieren) een geestelijke roof gepleegd".

Uiteindelijk werd na acties in de Staten Generaal en na petities – in het archief Geyl zijn vrij wat brieven over deze affaire, o.a. gericht aan Drees en Beel en andere politici, bewaard gebleven – de oude toestand hersteld.

Nieuwe dreiging ging er uit van het in 1958 door de inspecteurs van het voortgezette

* Met veel dank aan drs. P. van Hees voor het verstrekken van enkele belangrijke gegevens.

onderwijs opgestelde "Bilderbergrapport", omdat hierin onderwijsvernieuwingen voorgesteld werden, die vooral gerealiseerd moesten worden door met name het aantal geschiedenisuren (ook klassieke talen en Nederlandse taal moesten veren laten) drastisch te verminderen.
Geyl reageerde hierop met het artikel *Ernstige aanslag op het geschiedenisonderwijs. Minister ruïneert niet "maar een schoolvak"*, in: *Vrij Nederland*, 16 juli 1960.
Het probleem concentreerde zich voor Geyl in een door hem gesignaleerde overwaardering en verabsolutering van de exacte wetenschappen. Zeer duidelijk spreekt hij zich over dit vraagstuk uit in een rede voor de Vereniging van leraren aan Rijks H.B.S.-en op 29 augustus 1962 te Oosterbeek. De rede *De waarde van het geschiedenisonderwijs* verscheen in: *Weekblad van het "Genootschap" . . . en de R.L.V.*, 56e jrg. (1962) 138-148. Geyl toonde deze ontwikkeling aan middels het werk van C.P. Snow, *The Two Cultures* en de waardering voor deze visie die Geyl opgemerkt had in uitspraken van departementale functionarissen als J.B. Drewes en M. Goote. Geyl stelde daar ondermeer tegenover een rapport van de British Association for the Advancement of Science, getiteld *The complete scientist*, waarin betoogd werd, aldus Geyl, dat voor waarachtig "scientist" zijn "geschiedenis, literatuur en kunst even noodzakelijk zijn als "science"." Dat Geyl's vrees voor een overwaardering van de exacte wetenschappen ook enigszins gekleurd werd door het eigentijdse gebeuren – hij zou de laatste zijn om dat te ontkennen – moge blijken uit het volgende citaat:
"Maar ik hoop duidelijk gemaakt te hebben dat de eenzijdige verheerlijking van de natuurwetenschappen en verwaarlozing van de wetenschappen des geestes – *hier* ben ik toch geneigd te zeggen: in 't bizonder van de geschiedenis – ook *dit* gevaar inhoudt: dat het ons weerstandsvermogen tegen de stelselmatig naar expansie strevende totalitaire opvattingen van het communisme zou kunnen verzwakken".
Een aanzienlijk aantal collega's zal zich nog herinneren dat hij op de didaktiek-conferentie van 1964 te Oosterbeek gehouden, sprak over de plaats van de vaderlandse geschiedenis in het onderwijs.[3]). Geyl herinnerde er toen aan dat hij maar kort voor de klas had gestaan en dat het lang geleden was, zodat hij zich op praktisch gebied nauwelijks competent mocht achten. Maar hij vermeldde ook met een zekere trots dat hij zich fel gekeerd had tegen de toenmalige inspecteur-generaal van het onderwijs, Goote, die verkondigd had in een dynamische tijd het vak geschiedenis niet zoveel waarde meer te kunnen toekennen. Geyl keerde die argumentatie om: juist in een dynamische tijd was het belangrijk zich op de band met het verleden te bezinnen. Op die onontbeerlijkheid kwam hij meermalen terug. Hij veroorloofde zich de "pedagogische opmerking" dat historisch besef bij leerlingen het best aangekweekt kon worden door hen in aanraking te brengen met de vaderlandse traditie.
Bepaalde reserves ten aanzien van het streven naar Europese integratie, die van Geyl bekend waren, kwamen ook op die conferentie naar voren. De term "beroepseuropeanen", die hij bij herhaling hanteerde, had een zwaar denigrerende betekenis. Hij wenste van Europa geen hutspot te laten maken, de eenheid mocht de verscheidenheid niet vernietigen. Daarom verlangde Geyl een duidelijke plaats in het onderwijs toegekend te zien aan vaderlandse geschiedenis, inclusief natuurlijk de Vlaamse geschiedenis; dat laatste kon hij niet onbesproken laten. Dat eenmaal veilig gesteld was hij bereid allerlei concessies te doen betreffende de modus quo of de didactische vormen waarin dat kon geschieden. Hij moest nog wel even kwijt dat er nog steeds makkelijk aanwijsbare verbanden bestonden tussen geschiedenis en politiek en dat juist vaderlandse geschiedenis een uitstekende wekker kon zijn van de belangstelling "voor meer algemene geschiedenis".

"Meer algemene geschiedenis" is een zeer omzichtige formulering die reminiscenties kan oproepen aan Geyls afscheidscollege op 31 mei 1958: *De vitaliteit van de westerse beschaving*[4]). Daar had de hoogleraar naast optimistische ook nogal wat pessimistische geluiden laten horen. Hij had geklaagd over film en televisie die de jeugd zouden ontwennen aan degelijk lezen. Hij had een waarschuwende vinger geheven tegenover zijn Leidse collega Locher, die hij overigens voor een nuchter en zakelijk man hield, maar die nu gepleit had voor meer buiten-europese geschiedenis voor gymnasiasten, die hen meer vertrouwd wilde maken met China, met India, met Arabië. In dat verband gebruikte Geyl de uitdrukking die enige vermaardheid heeft gekregen: "poespas in de hoofden".
Uit de recentelijk gepubliceerde drie banden correspondentie van Geyl met zijn Vlaamse relaties[5]) valt te distilleren dat deze zich al veel vroeger vrij intensief – zij het incidenteel – met het onderwijs in de Nederlandse geschiedenis had bezig gehouden. Rond 1925 had de vereniging *Nederland in den vreemde* het plan opgevat te onderzoeken wat schoolboeken voor Geschiedenis in het buitenland de leerlingen aan informatie boden over Nederland. Presser, toen nog doctorandus, voerde een dergelijk onderzoek uit in België. Geyl, intussen hoogleraar in de Nederlandse geschiedenis aan de universiteit van Londen, werd aangezocht iets dergelijks te doen in Engeland. Hij ging daarop bereidwillig in.[6]) Van zijn bevindingen deed hij ook mededeling aan de Engelse geschiedenisdocenten middels een artikel in *History. The Quaterly Journal of The Historical Association.*[7]) Hij bestudeerde een dertigtal boeken, deels van aardrijkskundige aard, deels van historische, weliswaar niet alle voor de school bestemd maar in zijn ogen toch wel een representatieve keuze.
De boeken voor Geschiedenis waren in grote lijn beter dan die voor Aardrijkskunde maar Geyl had toch ook op de eerste, die zich bezig hielden met Europese geschiedenis, nogal wat aanmerkingen. Alleen de Opstand tegen Spanje kreeg voldoende aandacht, ongetwijfeld toe te schrijven aan bekendheid van de auteurs met de werken van Motley. Maar de Tachtigjarige oorlog beperkte zich in Engelse ogen blijkbaar tot de zestiende eeuw, met nogal wat belangstelling voor Willem de Zwijger, het beleg van Leiden en de Unie van Utrecht. In de zeventiende eeuw waren de contacten tussen Engeland en de Republiek veelvuldig maar dat vormde voor de Engelse schrijvers van schoolboeken voor algemene Geschiedenis blijkbaar geen aanleiding in te gaan op de eigen historie van de Zeven Provincies. Als de namen van Oldenbarnevelt, Coen, Frederik Hendrik, de Witt, de Ruyter, Willem III, de Groot, Spinoza en Rembrandt al genoemd werden ontbrak elke poging deze figuren tegen hun Nederlandse achtergrond te plaatsen. En toch was daartoe voldoende makkelijk toegankelijke Engelse literatuur aanwezig, ook uit het Nederlands vertaald zoals het handboek van Blok.
Geyl weidt in detail uit over een aantal fouten en vergissingen. Maar het wordt al vlot duidelijk dat hij juist in die periode helemaal geoccupeerd is met zijn Groot-nederlandse ideeën. Hij keert dus nogal haastig terug naar de Opstand en gaat de Engelsen vergasten op een uitvoerige uiteenzetting van zijn theorieën. Hij geeft aan waar zij hierover nog meer aan de weet kunnen komen en welken van hun auteurs op de hem zo dierbare punten in dwaling verkeren. Van de zestiende eeuw springt Geyl dan over naar 1830. De Engelsen laten zich in hun beschouwingen over de hernieuwde scheiding tussen Noord en Zuid te veel leiden door informatie verschaft door enkele Frans schrijvende Belgen.
Geyl bestudeert ook twee historische atlassen. De Nederlanden komen er nauwelijks in voor, in het weinige noteert hij een aantal fouten. Tenslotte neemt Geyl leerboeken voor Engelse geschiedenis onder de loupe. De beschrijvingen van de Engels-Nederlandse oorlogen zijn, op een enkele uitzondering na, dusdanig van aard dat de Nederlander er

zich niet door verongelijkt hoeft te voelen. Wel attendeert hij erop dat nergens correct het aantal Engelse oorlogsschepen wordt vermeld dat de Nederlandse vloot bij de tocht naar Chatham vernietigde of buit maakte. Met de twee Trompen, vader en zoon, blijken de Engelsen geen raad te weten. Zo zijn er meer slakjes waarop zout wordt gelegd. Een opmerking van meer algemene strekking maakt Geyl ten aanzien van in Engelse boeken veel voorkomende dwaling 'dat de zeeoorlogen het einde hebben ingeluid van de Nederlandse expansie in wereldhandel en koloniale bezittingen. Volgens hem zijn er ook andere oorzaken aan te wijzen. Tenslotte vraagt Geyl wat meer aandacht van de Engelsen voor de betekenis van Willem III ook voor de geschiedenis van hun eigen land.
Nog een keer heeft Geyl zich bezig gehouden met de zuivering van leerboeken voor Geschiedenis. In maart-april 1954 gaf hij, in het kader van een hoglerarenuitwisseling tussen Utrecht en Gent, in laatstgenoemde plaats gedurende een paar weken college. Hij hield over die periode een dagboek bij. Hij constateerde bij zijn studenten "volslagen afwezigheid van enige kennis van specifiek Noord-Nederlandse geschiedenis"; verder: "had *geen* van de jongelui *ooit iets* van Fruin gelezen. Twee schenen wel eens gehoord te hebben van de "stadhouderloze tijdperken", één van die twee wist zelfs de jaartallen van het eerste." Het streelde Geyls ijdelheid niet weinig dat de studenten wel iets wisten van zijn opvattingen over de verhouding Noord - Zuid; dat zij Pirennes standpunt verouderd vonden. Ze droegen ook kennis van Geyls polemieken met Toynbee en Romein[8]). Dat verblijf te Gent benutte Geyl ook om enig voorbereidend werk te verrichten voor de gemengde technische commissie, ingesteld ter uitvoering van het Nederlands - Belgisch Cultureel Accoord, waarvan hij lid was.
Genoemde commissie was in 1953 in het leven geroepen; zij zou de herziening van schoolboeken voor Geschiedenis en Aardrijkskunde bestuderen. Van Belgische zijde hadden zitting: E. Lousse, hoogleraar te Leuven, F. Quicke, hoogleraar te Gent, tevens inspecteur voor het aardrijkskundeonderwijs, en Puttemans, inspecteur voor het geschiedenisonderwijs; van Nederlandse zijde, naast Geyl: W. van den Ent, inspecteur en F.L.R. Sassen, hoogleraar te Leiden. Geyl bezocht op 20 maart 1954 Puttemans op het ministerie van onderwijs te Brussel, constateerde dat de man geen Nederlands sprak, het nauwelijks verstond. Hij schreef aanstonds zijn landgenoten-commissieleden vooral principieel en systematisch Nederlands te spreken tijdens de commissievergaderingen. Een week later had hij te Gent contact met Quicke: om kennis te maken vóór de vergaderingen begonnen en misschien ook wel om eens te kijken of deze collega inderdaad het Nederlands beheerste.[9]) Geyl schreef een rapport over de bevindingen van de commissie.[10]) Daarbij werd ook meegedeeld dat de leden gaarne bereid waren nadere inlichtingen te verschaffen aan schoolboekschrijvers en aspirantschoolboekschrijvers. Enkelen van dergelijke auteurs hadden al van die gelegenheid geprofiteerd, een blijk dat het verlangen een juist beeld van het andere land te geven toenam.
Dat de situatie weinig bevredigend was kon al geconstateerd worden uit de geringe plaatsruimte die de schoolboeken voor hun buurland over hadden. Met de geschiedenisboeken was dat nog slechter gesteld dan met die voor Aardrijkskunde. Dat had de commissie verbaasd en ze betreurde het, gezien de oude banden en de nieuwe intensievere samenwerking. Het zou voor de hand liggen en ook van belang zijn voor een betere verstandhouding en onderling begrip tussen Nederland en België, wanneer uitvoeriger werd ingegaan op de gemeenschappelijke geschiedenis vóór de scheiding in de zestiende eeuw en ook op de periode onder Willem I. Verder werd aanbevolen een bredere behandeling van de hoofdmomenten in de historische ontwikkeling toen Noord en Zuid afzonderlijke wegen gingen. Op enkele concrete themata werd geattendeerd: voor België

de bloei der grote steden in de Middeleeuwen; voor Nederland de zeventiende eeuw.
Voor de Nieuwe geschiedenis wordt Geyl — namens de commissie — nog wat uitvoeriger. Daarbij worden onder andere een aantal namen van leidende persoonlijkheden aan weerszijde van de grens genoemd die speciale aandacht verdienen. Hun namen worden hier niet overgenomen omdat de rapporteur ze ook slechts met een zekere schroom noemt en zegt dat het in de eerste plaats aankomt op de overtuiging van de auteurs dat vertrouwdheid met elkaars geschiedenis van betekenis is voor de opgroeiende generaties. Die overtuiging dient ook te blijken uit de juistheid van de verstrekte informatie waaraan nogal wat ontbreekt in de schoolboeken die de commissie bestudeerde.
Het lijkt wel nog steeds nuttig de momenten uit de Nieuwe geschiedenis die volgens de commissie uitvoeriger uiteenzettingen verdienen volledig te citeren: Voor België zijn dat: "de Brabantse revolutie, de constituering van het Koninkrijk België en de Grondwet, de vorming der drie grote partijen in de negentiende eeuw, de invoering van het algemeen kiesrecht, de opkomst van de Vlaamse Beweging en de invoering der taalwetten, de kolonisatie van de Kongo, de eerste wereldoorlog; aandacht voor de economische en sociale structuur ter verklaring van het hoge welvaartspeil is natuurlijk gewenst."
Voor Nederland: "de Bataafse Republiek en de vrijwording in 1813, de grondwetsherziening van 1848, het herstel der hiërarchie in 1853, de schoolstrijd en de vorming der partijen, de slechting van de schoolstrijd in en na de eerste wereldoorlog, de economische en sociale ontwikkeling van het land in weerwil van de scheiding van Indonesië."
Er zijn in de twintig jaren die verstreken zijn sinds Geyl rapport uitbracht ongetwijfeld positieve ontwikkelingen te constateren, met name wat betreft samenwerking tussen auteurs bij het schrijven van schoolboeken of het samenstellen van hulpmiddelen voor het geschiedenisonderwijs. Maar van de andere kant lijkt Geyls slotopmerking nog steeds niet achterhaald: er bestaan klachten "dat er tussen de deskundigen in België en die in Nederland te weinig contact bestaat: zij zullen slechts te verhelpen zijn door een intensivering van dit contact."

AANTEKENINGEN

1). P. Geyl, *Pennestrijd over staat en historie. Opstellen over de Nederlandse Geschiedenis aangevuld met Geyl's Levensverhaal (tot 1945)*, Groningen 1971, p. 312 - 375.
2). L.J. Rogier, *Herdenking van P. Geyl*, in *Herdenken en Herzien*, Bilthoven (1974), p. 350 - 388 en H.W. von der Dunk, *Pieter Geyl 15 december 1887 - 31 december 1966*, z.p. z.j. (AO-reeks boekje 1146)
3). *Kleio-didactica* 2. *Vaderlandse geschiedenis. Verslag van de V.G.N. - conferentie 1964 met de tekst van de rede van prof.dr. P. Geyl*, ('s-Gravenhage) 1965, p. 19-32.
4). In: P. Geyl, *Geschiedenis als medespeler*, Utrecht-Antwerpen (1958), p. 194-208 (Aula-boeken no. 5)
5). P. van Hees - A.W. Willemsen (eds.), *Geyl en Vlaanderen. Uit het archief van prof.dr. P. Geyl. Brieven en notities.* 3 dln., Antwerpen-Utrecht (1973 - 1975) (Geciteerd als: *Geyl en Vlaanderen)*
6). *Geyl en Vlaanderen*, dl. 1, p. 325 noot 12.
7). 11 (1926) p. 312-323. Een verslag in het Nederlands — het originele — moet verschenen zijn in: *Nederland in den vreemde* 3 dln., z.p. z.j. Daar dit werk in Nijmegen niet aanwezig was, daar reactie op een aanvrage bij de KB zo lang op zich liet wachten dat ik er voor deze bijdrage geen gebruik van kon maken, heb ik mij in arren moede beholpen met de Engelse rapportage, die volgens Geyl korter was dan de Nederlandse. Dat er wezenlijke verschillen bestaan moet uitgesloten worden geacht.
Waarschijnlijk blijft het de moeite waard *Nederland in den vreemde* te bestuderen omdat er belangrijke informatie uit te putten lijkt, hoe Nederlanders zich al betrekkelijk vroeg bezighielden met de zuivering van geschiedenis-leerboeken, een activiteit die vooral na de

Tweede Wereldoorlog door het Schulbuchinstitut te Braunschweig – later onder patronage van de Raad van Europa – werd gestimuleerd.

8). *Geyl in Vlaanderen*, dl. 3, p. 396 en 402.

9). *Ibidem*, p. 498 en 402.

10). *Samenwerking tot herziening van geschiedenis- en aardrijkskundeboeken*, in: *Tien jaar culturele samenwerking België-Nederland*, z.p. z.j., p. 33-35.

Drs. J.G. Toebes

VAN EEN LEERVAK NAAR EEN DENK- EN DOEVAK. EEN BIJDRAGE TOT DE GESCHIEDENIS VAN HET NEDERLANDS GESCHIEDENISONDERWIJS.*

INLEIDING.

De geschiedenis van het Nederlandse geschiedenisonderwijs is een verwaarloosde zaak. Vreemd, dat historici over de ontwikkeling van hun eigen vak zo weinig hebben nagedacht. Van der Velde en Hoonig hebben er wat oriënterende artikelen aan gewijd[1]), terwijl Fontaine wat dieper groef met artikelen over Duitsers als Melanchthon, Buschius en Sleidanus[2]), die voor het ontstaan van het geschiedenisonderwijs van grote betekenis zijn geweest, waarschijnlijk ook voor het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Dan staat er in *Kind, school en geschiedenis* van G. de Jong e.a. een hoofdstuk over de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs op de basisschool[3]). Daarnaast zijn er wat schaarse vermeldingen in algemene werken over historische pedagogiek[4]).
Veel is dat dus niet, terwijl, naar ik ondervond, de mogelijkheden voor een onderzoek vrij groot zijn. Vooral over de periode van 1863 (de invoering van de M.O.-wet van Thorbecke) tot omstreeks 1960, waarop ik in dit artikel de nadruk laat vallen, is er heel wat meer materiaal dan ik oorspronkelijk dacht.
Ik heb daarbij in de eerste plaats gebruik gemaakt van een aantal artikelen en brochures, die ik vooral genoemd vond in de *Bibliografie van de didactiek van het geschiedenisonderwijs*[5]), van gedenkboeken van scholen en van een aantal schoolboeken, die bij het vroegere V.H. en M.O. in gebruik waren. Daaruit kon ik iets over de didactische denkbeelden en de didactische praxis reconstrueren. Een didactisch handboek is er voor het Nederlands geschiedenisonderwijs nooit verschenen, in tegenstelling met bijv. landen als Duitsland, Engeland en de V.S., waardoor sneller inzicht in deze materie zou kunnen worden verkregen. In deze landen is ook wat meer aandacht (geweest) voor de geschiedenis van 't geschiedenisonderwijs [6]).
't Resultaat van deze eerste exploratie is beperkt. Een systematisch onderzoek naar de invloed van pedagogische, politieke, sociale en godsdienstige denkbeelden op het geschiedenisonderwijs is niet verricht, evenmin als een nauwkeurige vergelijking van allerlei schoolboeken. Er zijn wat hoofdlijnen getrokken; de andere invulling en correctie van dit schema volgt misschien later.

Waarom deze poging gewaagd werd? Mijns inziens is de vraag naar 't waarom van 't geschiedenisonderwijs momenteel actueler dan ooit. Waarom wordt – zo vraag ik mij wel eens af – geschiedenis wél op school gegeven en vakken als psychologie, filosofie, sociologie, culturele antropologie en politicologie niet? In hoeverre is 't religieuze, politieke, sociale en pedagogische klimaat van een tijd van invloed (geweest) op 't geschiedenisonderwijs? Als goed historicus vraag je dan naar de oorsprong van deze situatie: Hoe is 't vak in de vakkencanon gekomen; welke functies had het; welke daarvan heeft het vak nu (nog); hoe was (is) de verhouding met de andere vakken?
Ik denk niet dat de antwoorden op deze vragen gemakkelijk te geven zijn. Zij wórden hier ook amper beantwoord, maar misschien dat dit summiere licht op 't verleden van ons vak ons toch een betere kijk geeft op 't geschiedenisonderwijs van vandaag en de ontwikkeling ervan in de (nabije) toekomst.

* Mijn bijzondere dank gaat uit naar de heer C.M.H. Bosch, secretaris van de C.M.L.G.S., die mij zeer veel materiaal ter beschikking stelde.

Zoals het tweede deel van de titel al zegt heb ik mij bij dit onderzoek grotendeels beperkt tot de ontwikkelingen in ons eigen land. Af en toe worden ontwikkelingen in 't buitenland besproken, meestal ter vergelijking, soms omdat die op 't Nederlandse geschiedenisonderwijs van invloed zijn geweest. De nadruk valt op 't voortgezet onderwijs; het basisonderwijs is daar in de 16e, 17e en 18e eeuw soms niet van te (onder)scheiden. Wat betreft 't geschiedenisonderwijs op de basisscholen vanaf ± 1870 vindt men (meer ter vergelijking) hierin ook 't een en ander. Uit de aard der zaak pretendeert dit laatste nog minder dan 't overzicht van 't voortgezet onderwijs in die periode.
Om druktechnische redenen is het *historisch materiaal* aan het eind van dit artikel geplaatst. Het is met Romeinse cijfers genummerd. In het artikel wordt op de desbetreffende plaatsen door middel van deze cijfers naar het bij de tekst horende materiaal verwezen.

1. ONTSTAAN VAN HET GESCHIEDENISONDERWIJS; DE INHOUD ERVAN IN DE 17e, 18e EN DE EERSTE HELFT VAN DE 19e EEUW.

Zoals bekend bestond het onderwijs in de middeleeuwen uit de zeven vrije kunsten: het trivium (grammatica, dialectica, rhetorica) en het quadrivium (arithmetica, astronomia, musica en geometria). Men ziet: geschiedenis ontbreekt hierbij.

1.1. *Het humanisme.*

Door de opkomst van het humanisme veranderde er wel wat.
't Latijn werd kunsttaal, men keerde terug tot de klassieke auteurs zelf, niet om cultuurhistorische redenen, maar om die te imiteren[7]). Griekse en Latijnse geschiedschrijvers werden nu ook gelezen, al moet men zich daarvan – aldus Fontaine – niet al te veel voorstellen: van Caesar, Livius, Tacitus, Herodotus en Thucydides hoort men voorlopig zo goed als niets.
Eloquentia en eruditio waren de hoofdzaak in 't humanistisch onderwijs[8]). Ook bij Erasmus vindt men de mening dat realia alleen onderwezen moeten worden "om het mondelinge of schriftelijke betoog met verhalen, gebeurtenissen en voorbeelden uit deze vakken geput, op te smukken en aan te kleden, en om de dichters te begrijpen die veel beelden aan de natuurlijke historie en mythologie ontlenen"[9]). Eenzelfde mening is te vinden bij de 16e eeuwse Spaanse pedagoog Vives[10]).

1.2. *De reformatie en de geschiedenis.*

Van Luther horen we een heel ander geluid. Bij hem ging 't bij de studie van de oude talen "volstrekt niet om de ijdele eloquentie, maar om een noodzakelijke begrip van de H. Schrift"[11]). Luther had grote belangstelling voor geschiedenis, die hij (met mathematica) in de plaats wilde stellen van de filosofie (de door hem verafschuwde scholastiek): "Wenn man 's gründlich besinnet, so sind aus den Historien und Geschichten fast alle Rechte, Künste, guter Rat, Warnung, Dräuen, Schrecken, Trösten, Stärken, Unterricht, Vorsichtigkeit, Weisheit, Klugheit, samt allen Tugenden, usw. als aus einem lebendigen Brunnen gequollen . . . Darum sind auch die Historienschreiber die allernützlichsten Leute und besten Lehrer"[12]). In een andere uitspraak noemt hij de geschiedenis als "Magistra vitae". Het is duidelijk dat iemand die zo positief ten opzichte van de geschiedenis staat ook wel 't geschiedenisonderwijs wilde bevorderen. Zo kwam onder zijn invloed en die van

Melanchthon in 1527 de eerste leerstoel in de geschiedenis tot stand, nl. in Marburg, voor 't eerst bezet door Hermann von dem Busch of Buschius[13]).
Fontaine noemt Melanchthon, vriend en medewerker van Luther, de schepper van het geschiedenisonderwijs want: "hij schreef het eerste leerboek voor geschiedenis, hij deed de eerste hoogleraar geschiedenis aanstellen, hij was 't die als eerste wereldgeschiedenis onderwees, hij was 't ook die als eerste doelstellingen formuleerde"[14]).
Het bedoelde leerboek was 't *Chronicon Carionis*, oorspronkelijk geschreven door Cario(n) (1499-1537), hoogleraar te Frankfort a.d. Oder, hofastroloog aan het Brandenburgse hof, dat deze aan Melanchthon ter beoordeling had toegezonden. Deze bewerkte het dusdanig dat 't misschien meer 't werk van Melanchthon dan van Cario(n) is geworden[15]). Dit boek bleef, samen met dat van Johannes Sleidanus (1506-1556) *De quatuor monarchiis* (over de vier koninkrijken) meer dan twee eeuwen lang als schoolboek in gebruik[16]). Dolch zegt dat ze voor 't eerst in 1575 in de Duitse leerplannen van de Latijnse scholen voorkomen[17]). Merkwaardig is dat beide boeken uitgaan van het visioen van de bijbelse profeet Daniël over de vier wereldrijken[18]). De indeling van de geschiedenis in oudheid, middeleeuwen en nieuwe geschiedenis vinden we pas bij Christoph Cellarius, hoogleraar in Italië, nl. in zijn boeken *Historia Antiqua* (1685), *Historia Medii Aevi* (1688) en *Historia Nova* (1696)[19]).

1.3. *De situatie in de Republiek.*

Op de Latijnse scholen in Holland werd, volgens de Hollandse *Schoolordre* van 1625 't boek van Sleidanus ook gebruikt, naast een *Geschiedenis der kerk* van Sulpicius Severus en een *Geschiedenis van Rome en de Buitenwereld* van Flavus en Justinus[20]), maar Kuiper vermeldt dat het leeuweaandeel van de tijd (67-85%) toch besteed werd aan Latijn, Grieks en godsdienst. Hoewel (zie noot 16) de *Chronicon Carionis* wel in het Nederlands is vertaald, is het niet bekend of het boek ook als schoolboek in ons land werd gebruikt.
"Het onderwijs in de geschiedenis werd wèl algemeen als belangrijk erkend", aldus Kuiper, "maar in de regel te moeilijk voor de jeugd geacht"[21]). Een merkwaardige uitspraak: het lezen van antieke schrijvers behoort toch ook niet tot de gemakkelijkste bezigheid voor kinderen!
Op de zogenaamde "F r a n s e" s c h o l e n was de toestand wel iets anders, maar of de geschiedenis daar meer aandacht kreeg is de vraag. Wel bestonden er boeken over de vaderlandse geschiedenis, die waarschijnlijk op die scholen gebruikt zijn, zoals *De Spieghel der Jeught ofte een kort verhaal der voornaamste Tyrannyen ende Barbarische Wreetheyden welcke de Spangjaerden hier in Nederland bedreven hebben om menig duysend menschen gedurende de Nederlandsche oorlogen en daarvoren*, tijdens het Twaalfjarig Bestand in Middelburg verschenen. In 1674 verscheen nog een *Nieuwe Spiegel der Jeugd, of Franse Tiranny* (zie hist. materiaal I), volgens Wouters en Visser[22]) wel een eeuw lang (!) als schoolboek veel gebruikt. Beide boeken waren in de vorm van samenspraken geschreven.
Een eeuw later, in 1781 werd de trilogie voltooid met een *Engelse Tiranny. . .*[23]). Uit de titels kan men al opmaken dat 't aankweken van vaderlandsliefde en afkeer van respectievelijk Spanjaarden, Fransen en Engelsen hier hoofdzaak was.

1.4. *Montaigne, Comenius, Weise.*

In de 17e en 18e eeuw kwam onder invloed van Bacon, Montaigne en Comenius meer belangstelling voor de "realia" of zaakvakken. Montaigne (1533-1592) wilde de opgroeiende jongen vooral tot een eigen oordeel laten komen. Men kan hem wel de grondlegger van de "discovery"- of "inquiry"-methode noemen. Van hem is de uitspraak: "Van buiten kennen is geen kennen". Men moet de geestelijke aanleg van het kind ontwikkelen door hem dingen zelf te laten uitzoeken, soms onder enige begeleiding, maar vaak ook niet[24]). Vandaar dat hij zo voor buitenlandse reizen was, zodat de jongen zich bevrijdt van een egocentrische levenskijk en een gezond oordeel krijgt[25]).
Geschiedenis dient ook om materiaal te leveren voor de oordeelvorming. Het is – aldus Montaigne – een studie van onvergelijkbare waarde, die een licht werpt op de duistere hoeken van de menselijke natuur[26]) (dus niet alleen op de menselijke grootheid!). Hóe dat zou moeten gebeuren vertelt hij niet, daarvoor wist hij waarschijnlijk te weinig van 't vak af.
Van Comenius (1561-1626) is 't oudst bekende leerplan voor geschiedenis, aan welk vak hij als "schönste Teil der Bildung" voorrang gaf: "weil das Geschichtsstudium die Sinne sehr ergötzt, die Phantasie anregt, die Bildung schmückt, die Sprache bereichert, das Urteil über die Dinge schörft, die Klugheit stillschweigend bildet", een doelstellingen-rapport in een notedop.
Zijn leerplan zag er als volgt uit: Nadat in de *eerste* klas een uittreksel uit de Bijbel was gegeven en in de *tweede* klas de natuurlijke historie aan de orde was gesteld, zou in de *derde* klas "eine Auslese von Geschichten . . . . . die sich auf das alltägliche Leben beziehen, zugeteilt werden, von moralischen Erzählungen nämlich, die geeignet sind, Liebe zum Guten und Widerwillen gegen das Böse hervorzurufen. Für die vierte, die philosophische Klasse würde sich nicht übel die Geschichte natürlicher Dinge, seltenere und wunderbarere Vorgänge in den Werken Gottes darstellend, empfehlen. Der fünften oder logischen Klasse würde die mechanische Geschichte, welche Genüsse des menschlichen Geistes, Fragen und Erfindungen, zu Fragendes und zu Findenes vorführt, anzuschlieszen sein. Der politischen Klasse würde gute Dienste leisten die rituale Geschichte, welche Gewohnheiten verschiedener Völker in verschiedenen Dingen zu erzählen hätte. Für die letzte Klasse würde ein angenehmer Begleiter die allgemeine Geschichte sein, die den Lauf der Jahrhunderte und in ihnen das mannigfache Ringen der menschlichen Klugheit und Dummheit (untereinander und mit der göttlichen Vorsehung), die wunderbaren Wechselfälle usw. zum Gegenstand hätte."[27])
Helaas raakte zijn werk met zijn dood volledig in de vergetelheid[28]). Zijn hoofdwerk, de *Didactica Magna* werd pas in 1849 gepubliceerd.
Praktischer was *Der kluge Hoffmeister* van Christian Weise uit 1676, bestemd voor gouverneurs van adellijke kinderen. Men kan 't wel 't eerste didactiekboek voor geschiedenis noemen. Hij pleit al voor heemkennis, 't ontwikkelen van 't tijdsbegrip door middel van tijdschema's, 't bevorderen van 't spelelement, van leergesprekken en van concretisering. Ook vraagt hij veel aandacht voor taalkundige barrières bij begrippen als leenheer, veldheer, oorlogsschatting en vredesverdrag. Curieus is ook dat hij toen al – op didactische gronden – koos voor "uitgaan van het heden", in plaats van de oudheid[29]). Helaas heeft het boek weinig invloed gehad.

1.5. *Het geschiedenisonderwijs aan 't eind van de 18e eeuw.*

Een dergelijk boek was in Nederland onbekend; zoveel adel hadden we ook niet en de Latijnse en Franse scholen hielden zich amper met geschiedenis bezig. Vooral de Latijnse scholen waren tot in de 19e eeuw toe weinig toegankelijk voor nieuwe denkbeelden. "Uit niets blijkt dat de docenten aan de Latijnse scholen oog hadden voor de ontplooiende natuurwetenschappen en inzagen dat kennis van de Franse, Duitse en Engelse letterkunde geen overbodige weelde mocht heten"[30]). Maar dit was in andere landen niet veel anders[31]). De moderne talen, wiskunde, geschiedenis en aardrijkskunde werden wel onderwezen aan de zogenaamde Franse scholen, particuliere scholen, die door de zonen en dochteren der aanzienlijken vóór de Latijnse school werd bezocht. Maar – zoals al eerder gezegd – hóé die vakken daar gegeven werden is grotendeels onbekend. Wel is 't zo dat de genoemde *Spiegels der Jeugd* in de vorm van een vraag- en antwoordspel zijn geschreven, waardoor de conclusie voor de hand ligt dat – als men aan geschiedenis deed – met dit vak als leer- of memoriseervak zag[32]). 't Is merkwaardig dat het dit karakter tot in onze tijd heeft gehouden.
Internationaal kwam er meer belangstelling voor geschiedenis in de tijd van de Romantiek, dus in de 19e eeuw, al zijn er in Duitsland al in de tweede helft van de 18e eeuw verschillende pleitbezorgers voor beter geschiedenisonderwijs: Frederik de Grote, J.B. Basedow, C.E. Trapp, J.H. Campe en C.G. Salzmann[33]).
Basedow (1723-1790) was voor een regressieve methode; hij wilde van zijn leerlingen eerder Europeanen dan Oostenrijkers of Saksers maken. Ook probeerde hij ze historisch besef bij te brengen door de leerlingen verschillen tussen heden en verleden te laten zien. Er hoefde bij hem maar weinig te worden gememoriseerd. Trapp (1745-1818) liet leerlingen al zelf kaartjes maken en is – zo lijkt 't – een soort promotor geweest van objectieve studietoetsen. Salzmann (1744-1811) bevorderde 't onderwijs in de regionale geschiedenis.
Dit laatste was een reactie op de behandeling van de universele geschiedenis, die tot 't begin van de 19e eeuw 't geschiedenisonderwijs had beheerst. Toen kwam er nog meer belangstelling voor de nationale geschiedenis, zowel in Frankrijk, Engeland, de Verenigde Staten en Duitsland. Meestal had dit onderwijs tot doel de nationale gevoelens en/of liefde tot het vorstenhuis te verstevigen (zie 2.4.).

1.6. *Het Nederlandse geschiedenisonderwijs in de 19e eeuw (tot omstreeks 1860).*

In *Nederland* kwam er in 't begin van de 19e eeuw ook meer belangstelling voor 't geschiedenisonderwijs. Dit hangt samen met de aandacht voor de vernieuwing van 't onderwijs als geheel.
Na pogingen in de Franse tijd om de Latijnse scholen te hervormen komt eindelijk in 1816 een nieuw "Reglement voor de Latijnse scholen", waarbij de vakken wiskunde, moderne aardrijkskunde en die van de oudheid, de nieuwe en de oude geschiedenis en de mythologie aan 't programma worden toegevoegd. Deze vakken dragen dan echter wel sterk 't karakter van bijvakken.
's Winters werden op de Latijnse scholen 24 klokuren klassieke talen gegeven ('s zomers 20 uren), terwijl aan de nieuwe vakken respectievelijk 10 en 6 uur werden gespendeerd. Bovendien werden deze aan 't eind van de schooltijd gegeven! [34])
Daar de inspectie lange tijd door één man werd uitgeoefend, kwam er van directe

vernieuwingen niet veel terecht. De Latijnse scholen leidden trouwens een kwijnend bestaan in de 19e eeuw; de oprichting van "Tweede afdelingen" aan die scholen (gymnasia genoemd), die wat praktischer gericht waren[35]), kon die neergang niet tot staan brengen. De tijd was rijp voor ingrijpende veranderingen.

Op de *lagere* school was 't vak in 1806 als facultatief vak ingevoerd. De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen pleitte voor verplichte invoering, wat in 1857 bij de Wet Van de Brugghen werd gerealiseerd met als motivering (in de Memorie van Toelichting): "Opwekking van warme vaderlandsliefde als bestanddeel der nationale opvoeding". Men ziet: de nationalistische beweging had ook 't Nederlands geschiedenisonderwijs in haar ban gekregen.
In 1878, bij de Wet-Kappeyne, werd de term "vaderlandsche geschiedenis" geïntroduceerd (de algemene geschiedenis werd facultatief), opdat – zoals in de Memorie van Toelichting staat – "de leerling de grote daden van het voorgeslacht leert kennen door welks volharding onder leiding van Oranje ons onafhankelijk bestaan werd gegrondvest". In 1920 werd het vak uitgebreid met staatsinrichting.
Die klemtoon op 't opwekken der vaderlandsliefde bleek – hoe kon 't ook anders – ook uit de schoolboekjes van die tijd. De eerste verschenen onder auspiciën van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, o.a. *Levensschetsen van Vaderlandsche mannen en vrouwen* (uit 1790), en met name het bekroonde boek van Hendrik Wester: *Schoolboek der Geschiedenissen van ons Vaderland* (uit 1801), (zie hist. materiaal II), dat in de 19e eeuw zeer veel herdrukken beleefde[36]). Deze boekjes waren evenals de eerder verschenen *Spiegels* in vraag- en antwoordvorm geschreven, zoals men kan zien zeer curieus. Ze gaan meestal uit van een "leergierigen zoon", die graag van zijn "liefhebbende vader" wat meer wil horen over de oude tijd.
Die vaderlandsliefde als doelstelling van 't geschiedenisonderwijs kan men ook beluisteren in een *Aanspraak* van Mr. Hugo Beyerman uit 1852, gehouden voor 't Nut[37]): "omdat onze eigene nationaliteit een pand is, ons door de vaderen nagelaten, teneinde het op de nakomelingschap over te brengen; omdat tot eene eigene zelfstandige natie te behooren voor het waarachtig mannelijk karakter een zedelijke behoefte is, en er dus in den wensch tot opheffing dier nationaliteit iets verwijfds, iets zwaks, iets onedels, een verloochening van dat mannelijke karakter ligt opgesloten"[38]).
In het buitenland werd die nationale verheerlijking tot afschrikwekkende hoogte opgevoerd (zie hiervoor 2.4.).
Dit was Beyerman zich goed bewust: "Het aanblazen der vaderlandschliefde kan bij eene zeer talrijke natie gevaarlijk zijn, en heeft dikwijls tot groote zonde verleid, want behendige volkshoofden wisten gemakkelijk wijs te maken, dat nationale roem en grootheid vooral bestaat in bij anderen den baas te spelen, te plunderen en te rooven." Maar daarvoor behoeft men in Nederland niet te vrezen: "aan dat gevaar zijn weinig talrijke natiën om die kleinheid zelve minder blootgesteld"[39]).

Maar ook andere doelstellingen werden in die tijd genoemd.
In een *Aanwijzing voor 't Onderrigt der Aardrijks- en Geschiedkunde in de Lagere Scholen* uit 1824 lezen we dat 't doel van het geschiedenisonderwijs van de "lagere" standen is "om hen gelukkig voor zichzelf, nuttig voor anderen en in elke bestelling aan het Opperwezen gelaten, tevreden, vergenoegd en dankbaar te doen zijn"[40]): een sterk staaltje van paternalisme en repressiegeest! Dan waren de doelstellingen van Montaigne en Comenius heel wat beter!

En hoe was de praktijk?
G. de Jong vermeldt dat de meeste schoolboekjes toen "in een dorre stijl het verhaal van de staatkundige, politieke en vooral militaire lotgevallen van ons land of ook wel van 'alle' landen gaven met veel aandacht voor oorlogen, veldslagen, zeeslagen, verdragen, koningen, keizers, ministers, generaals en admiraals"[41]). Bij 't voortgezet onderwijs (waarover mij de gegevens ontbreken) zal 't wel niet zoveel anders zijn geweest.

2. HET GESCHIEDENISONDERWIJS VAN 1863 TOT OMSTREEKS 1950 à 1960.

2.1. *De oprichting van de H.B.S.: "geleerd" of "practisch"?*

Uit 't voorgaande bleek dat het voortgezet onderwijs in Nederland in 't midden van de 19e eeuw duidelijk aan vernieuwing toe was. Thorbecke zag dat in en stichtte, via zijn M.O. wet van 1863, de Hogere Burgerschool (H.B.S.), die een ongekend succes had! Volgens Thorbecke moest deze school niet tot een bepaald beroep opleiden, maar inleiden tot die wetenschappen, welke de moderne wereld richten. In zijn eigen woorden: (het ging om) "de vorming van die talrijke burgerij, welke het lager onderwijs te boven, naar algemene kennis, beschaving en voorbereiding voor de onderscheiden bedrijven der nijvere maatschappij wacht"[42]). Het was hem daarbij, aldus Bartels, blijkbaar om kennis der tegenwoordige wereld en om toepassing op economische en technische diensten te doen. Hij (Thorbecke) onderscheidde dit onderwijs duidelijk van "geleerde vorming" (. . .) welke met de oude talen of liever de Grieksche en Romeinsche oudheid in het algemeen beginnende, tot beoefening der wetenschappen op en om haar zelve leidt"[43]). Voor 't laatste zouden de gymnasia (blijven) dienen die overigens buiten de M.O.-wet bleven en in 1876 in de Hogeronderwijswet werden opgenomen. Zoals bekend behoorde ook geschiedenis tot de vakkencanon van zowel de gymnasia als van de nieuwe H.B.S.-en. Afgaande op de eerder genoemde onderscheiding tussen deze beide schooltypen zou men ook in de omschrijving van 't vak een verschil moeten kunnen zien. Dat is amper 't geval, zoals blijkt uit de latere leerplannen en eindexamenprogramma's[44]). (zie verder 2.5.)
Frappant is ook dat op de toen al (in 1862) bij de indiening van 't wetsontwerp gegeven kritiek. . . "het criterium van het middelbaar onderwijs niet zo zeer in de daaronder te rangschikken leervakken (bestaat), als in de leeftijd der onderwezenen, en in de wijze, waarop aan dezen de leerstof door den onderwijzer wordt medegedeeld"[45]) door Thorbecke geantwoord werd dat 't hem in de eerste plaats ging om de richting van 't onderwijs: ging 't om "geleerde vorming" of niet[46]). Hij wilde blijkbaar niets weten van de "vele leden" van de Tweede Kamer, die erop wezen dat, waar de onderwijzer paedagoog moet zijn, om met vrucht aan kinderen, nauwelijks der lagere school ontwassen, onderrigt in talen en wetenschappen te geven: waar hij zijn onderwijs meer bepaald naar de vatbaarheid zijner leerlingen moet inrigten, hij zich beweegt, welke ook de behandelde talen en wetenschappen zijn, op het gebied van het middelbaar, niet van het hooger onderwijs"[47]).
Het is duidelijk dat Thorbecke's negeren van deze pedagogische en didactische aspecten aan de H.B.S.-en het stempel van leerscholen of (minder aardig gezegd) kennisfabrieken heeft gegeven. 't Onderscheid tussen gymnasia en H.B.S.-en kwam wel tot uiting in de nadruk op de oude talen bij 't eerstgenoemde schooltype en op de voorname plaats van de moderne talen bij 't tweede schooltype en ook in het economische accent dat die talen op den duur kregen op de (latere) H.B.S.-A. Maar met betrekking tot de wis- en natuurkunde ging het onderscheid tussen "geleerd" en "praktisch" geheel de mist in, vooral toen de

H.B.S.-B ook toelating gaf tot de B-studies van de universiteit (1917). Het onderscheid had ten aanzien van het vak geschiedenis ook geen effect, of 't moest de toevoeging "de economische ontwikkelingsgang der volken van de 15e eeuw af, mede in verband met handel, industrie en verkeer, en met de ontdekkingen en uitvindingen" zijn, die tussen 1929 en 1937 in 't eindexamenprogramma van de H.B.S.-A stond (in 1937 gewijzigd in: bijzondere onderwerpen uit de economische en culturele geschiedenis).
Thorbecke's betoog in deze dat op de indeling in klassen nl. volksklasse, "nijvere middenstand" en "geleerde stand" berustte, was (in onze ogen althans) bepaald zwak. De verdere ontwikkeling van deze beide schooltypen heeft hem – zoals al eerder geconstateerd – duidelijk in 't ongelijk gesteld[48]). 't Is echter wel frappant dat het onderscheid tussen "geleerd" (of wil men: meer theoretisch of "voorbereidend wetenschappelijk") onderwijs enerzijds en "praktisch" (nu: "algemeen vormend") onderwijs anderzijds, dat ook nu nog duidelijk in de wet gemaakt wordt, in de praktijk toch niet zo erg blijkt te functioneren. 't Tegenwoordige rijksleerplan voor geschiedenis bijvoorbeeld weet met dit onderscheid eigenlijk geen raad.

2.2. *Niet "kindgemasz": de verwaarlozing van 't pedagogisch-didactisch aspect bij het middelbaar onderwijs.*

Het andere bezwaar tegen Thorbecke was, het niet afstemmen van de leerstof op de "pedagogische situatie" van 't kind, heeft tot gevolg gehad dat 't onderwijs op de H.B.S. (maar ook op de gymnasia) in didactisch en methodisch opzicht weinig doordacht was. Hoewel tastbare bewijzen praktisch ontbreken, kan men er wel van uitgaan dat 't middelbaar onderwijs in 't algemeen (en dus ook 't geschiedenisonderwijs) in velerlei opzicht een copie was van dat op de universiteit. Dat betekende: de hoorcollege- of doceervorm overheerste: het handboek diende de leerling te beheersen; de stof was geordend volgens de principes van de betreffende wetenschap (wat de geschiedenis betreft: volgens de cursorisch-chronologische methode); de stofkeuze sloot nauw aan bij die van de vakwetenschap. (zie daarvoor verder 2.6.1.). 't Enige verschil met de universitaire studie was 't totaal ontbreken van eigen onderzoek! [49]). 't Trieste is dat deze situatie zich op veel scholen wel een eeuw lang heeft weten te handhaven. Zelfs nu nog zijn er, naar ik heb ervaren, nog verschillende geschiedenisleraren bij wie de doceervorm overheerst en die slechts handboekkennis van hun leerlingen verwachten.
"Bij het Middelbaar onderwijs blijft de belangstelling in pedagogiese en methodiese kwesties vrijwel op 't vriespunt", schreef L.C.T. Bigot in 1900[50]). De oorzaak lag lange tijd bij 't totaal ontbreken van enige pedagogische-didactische vorming van leraren bij 't voortgezet onderwijs[50a]). Pas in 1939 werden aan de Rijksuniversiteiten docenten in de vakdidactiek benoemd; de bijzondere universiteiten volgden daarin. Pas in 1952 kwam er bij Koninklijk Besluit de bepaling in 't Academisch Statuut dat studenten, die een onderwijsbevoegdheid van 't gymnasiaal of middelbaar onderwijs willen behalen gedurende tenminste een jaar colleges in de pedagogiek, de algemene didactiek en de puberteitspsychologie evenals in de vakdidactiek moeten volgen, terwijl ook een stage van drie tot zes maanden op een school van V.H. en/of M.O. daarbij verplicht werd gesteld. Deze (gebrekkige) regeling geldt nog steeds; er wordt nu eindelijk gewerkt aan het instellen van een échte universitaire leraarsopleiding.

2.3. *De liberalen en de geschiedenis: het schoolvak als afspiegeling van de vakwetenschap.*

Toch was er ook veel positiefs aan de bepaling van de M.O.-wet van Thorbecke dat de H.B.S.-vakken (en later ook die van de gymnasia) door academici of door bezitters van M.O.-acten gegeven zouden worden, waardoor die vakken — vergeleken met de situatie daarvóór — op een behoorlijk niveau gegeven konden worden. Zo werd een vak als geschiedenis uit de liefhebberijsfeer gehaald. Wel ging door de specialisatie van 't vaklerarensysteem de eenheid of samenhang in de onderwijsstof, die op de Latijnse scholen had bestaan, verloren. De leraren werden "Einzelgänger", die weinig van de gang van zaken in elkaars lessen afwisten.
Voor het systematisch beoefenen van de wetenschappen aan de Universiteit, dat in de 19e eeuw zijn beslag kreeg, (pas in 1860 kwam in Nederland de eerste hoogleraar, wiens leeropdracht enkel de geschiedenis betrof, nl. Fruin in Leiden) kwam zo een "afzetgebied". Sindsdien is de universiteit — tegen wil en dank — een belangrijk opleidingsinstituut voor 't voortgezet onderwijs geworden.
De positivistisch ingestelde liberalen, die 't geestelijk en politiek leven in Nederland in de tweede helft van de 19e eeuw beheersten, hadden vooral 't oog op ontwikkeling van de natuurwetenschappen, maar ook de geschiedschrijving had hun belangstelling om — zoals Fruin wilde[51]) — 't volk af te helpen van vooroordelen en partij-opvattingen over onze geschiedenis en die van andere landen. 't Typische verlichtingsideaal: kennis doet de duisternis van vooroordeel en bijgeloof verdwijnen, speelde waarschijnlijk hier wel een rol. Het streven naar objectiviteit (met een protestantse ondertoon) zoals die bij Fruin voorkomt, vindt men dan ook in de schoolboeken — althans voor 't openbaar onderwijs — terug.
Frappante voorbeelden vond ik in 't werk van M.G. de Boer, *Beknopt leerboek der geschiedenis van het vaderland,* (Leiden, 1903[6]), dat aan de Tachtigjarige Oorlog liefst 9 paragrafen met 35 bladzijden (zonder illustraties) wijdde. Op pag. 61 van dit boek leest men over de religievrede, die Willem van Oranje in 1578 in de Staten-Generaal voorstelde: "het verdrag werd evenwel door geen van beide partijen eerlijk nageleefd", een uitspraak die men van katholieke en protestantse schrijvers in die tijd niet kon verwachten.
Hoewel de rehabilitatie van de patriotten door Geyl nog moest plaatsvinden, werden ook deze door De Boer vrij nuchter beschreven:

> "op sommige plaatsen werden (na de restauratie van Willem V) de achtergebleven patriotten schandelijk mishandeld". (p. 158)

En over de positie van de katholieken in de Republiek:

> "Hun toestand bleef zeer onaangenaam; om niet onbillijk te zijn moet men echter niet vergeten dat de hervormden in katholieke landen vrij wat minder vrijheid genoten dan de katholieken hier te lande". (p. 103)

Frappant is de invloed van (of overeenstemming met) Fruin, die in "De Tien Jaren" schreef:

> "Vergeleken met thans was 't toenmalig lot der katholieken zeker beklagenswaardig. Vergeleken met wat zij elders te lijden hadden was het draaglijk; en vergeleken met hetgeen in Roomse landen de Protestanten verduurden was het zelfs te benijden".[52]), een citaat dat zonder bronvermelding ook in 't bekende schoolboek van J.W. Pik, *Overzicht der Vaderlandse Geschiedenis* (Zwolle, 1937) voorkomt.

Tenslotte nog P.J. Blok, leerling en opvolger van Fruin, die schrijft:

"En dat geheim was een openbaar geheim, terwijl de katholieken zelf zich over deze zaak niet al te zeer beklaagden, wel wetend dat zij elders in protestantse landen nog geheel anders werden vervolgd en dat de Protestanten in katholieke landen in onvergelijkbaar veel slechtere conditie waren".[53])

Men ziet: zo eensgezind werd Fruin gevolgd om de jeugd 't licht der waarheid te brengen! [53a]).

Wat dat betreft onderscheidde 't openbaar onderwijs zich duidelijk van het bijzonder onderwijs (zie 2.8.), het voortgezet onderwijs van het lager onderwijs (2.9.), maar ook 't Nederlandse geschiedenisonderwijs van dat in vele andere landen. (2.4.).
Daar, zowel in Frankrijk, Duitsland, Engeland en de V.S. stond het geschiedenisonderwijs duidelijk in dienst van de nationale staat.

2.4. *In dienst van de nationale gedachte?*

In Pruisen was de invloed van de conservatieven op 't onderwijs (ook 't geschiedenisonderwijs) erg groot. Zo werden in 1854 richtlijnen voor de "Lehrerseminare" opgesteld, die 30 jaar van kracht zouden blijven. Daarin stond met betrekking tot het geschiedenisonderwijs: "Sorgfältige Beobachtungen und Untersuchungen haben ergeben, dasz Unterricht in der allgemeinen Weltgeschichte nicht mit dem erwarteten Erfolg in den Seminarien betrieben werden kann, vielmehr Unklarheit und Verbildung erzeugt, und dasz über ihm Wichtigeres versäumt wird. . ."[54]).
Klafki voegt daar "erläuternd" aan toe: "In einer solchen allgemeinen Weltgeschichte bestünde ja die Gefahr, dasz die französische Revolution oder die amerikanische Unabhängigkeitserklärung mit ihrer Berufung auf allgemeine Menschenrechte behandelt würden."
De richtlijnen stelden vast dat een belangrijke opdracht voor toekomstige leerkrachten was 't opgroeiend geslacht kennis van de vaderlandse geschiedenis bij te brengen en daarmee "Achtung" und Liebe zu der Herrscherfamilie".
Eenzelfde tendens kan men al in het Beierse leerplan van 1811 vinden waar staat: "die Kinder sollen mehr zu Staatsbürgern (Patrioten) als zu Weltbürgern (Kosmopoliten) gebildet werden"[55]). In het hertogdom Gotha werd 't onderwijs in wereldgeschiedenis en aardrijkskunde zelfs afgeschaft omdat "dadurch die Menschen weder besser noch fleissiger, noch glücklicher werden"[56]).
Tenslotte nog een Duits voorbeeld. In een Pruisisch leerplan uit 1901 staat als doel voor het geschiedenisonderwijs: "Verständnis für ein höheres Walten in der Geschichte, Einsicht in die Verderblichkeit aller gewaltsamen Versuche zur Anderung der sozialen Ordnungen und ein klares, ruhiges Urteil über das Verhängnisvolle unberechtiger sozialer Bestrebungen"[57]), ingegeven door een duidelijk anti-socialisme.

Als men de situatie van 't Duitse geschiedenisonderwijs vergelijkt met die bij 't voortgezet onderwijs in Nederland aan 't einde van de 19e en het begin van de 20e eeuw dan is er — in dat opzicht althans — reden tot voldoening.
Onze ligging als klein land tussen grote mogendheden heeft ons waarschijnlijk voor overdreven nationalisme of chauvinisme behoed. Wij laten ons niet zo gemakkelijk meeslepen door gevoelensenthousiasme of pathos, waarvan 't chauvinisme een gevolg is[58]). Onze burgerlijke aard heeft ons 't betrekkelijke van militaire, heroïsche daden en van vorstelijke of adellijke pracht en praal doen inzien[59]), zaken waarin de geschiedschrij-

ving (en dus ook het geschiedenisonderwijs) van Duitsland, Engeland en Frankrijk soms zwelgde. En het nadrukkelijk bevorderen van 't nationaal gevoel zoals dat in Duitsland wegens de verbrokkeling van 't gebied in de 19e eeuw blijkbaar nodig was, had hier geen reden van bestaan.
Werkelijkheidszin, die ons kenmerkt[60]) is een goede bodem voor geschiedschrijving; de verbeeldingskracht, die daar ook voor nodig is, missen we echter[61]).
Onze vrijheidszin tenslotte heeft ons afkerig gemaakt van al te strakke leerplannen, zoals in Duitsland en Frankrijk, die de invloed van de overheid op 't onderwijs te groot zou maken. Onze cosmopolitische aard kon zo ook niet als in Gotha of Pruisen door verboden van bovenaf ingeperkt worden.
Van de aanvang af werd, waarschijnlijk mede gestimuleerd door 't liberalisme, op de H.B.S.-en – en vanaf 1876 op de gymnasia – veel aandacht gegeven aan de algemene geschiedenis, waaraan minstens de helft van de lesuren besteed moest worden. In Engeland is de belangstelling voor wereldgeschiedenis pas in de laatste decennia op gang gekomen. . . .

2.5. *Eindexamens en leerplannen.*

2.5.1. De eindexamens; inhoud en vorm.

Zoals onder 2.1. vermeld liepen op den duur de eindexamenprogramma's van de H.B.S. en het gymnasium ten aanzien van de geschiedenis niet ver uit elkaar. Dat was oorspronkelijk wel het geval. Het eerste programma van de H.B.S. (uit 1870) luidde als volgt:

> "Bij het examen in geschiedenis wordt enige kennis der oude en middeleeuwse en meer uitgebreide kennis der nieuwe geschiedenis vereist. Het karakter van de hoofdtijdvakken en het kenmerkende van de toestand van de verschillende volkeren in elk tijdvak trede daarbij op de voorgrond. Bij de kennis van de geschiedenis van Nederland, ook in betrekking tot andere Europese staten, en van de regeringsvormen, die in ons land aan de tegenwoordige zijn voorafgegaan voege zich die van het ontstaan en van de ontwikkeling der Nederlandsche koloniën"[62]).

Ten aanzien van de eindexamens van de g y m n a s i a werd in 1877 bepaald:
"De geschiedenis, bepaaldelijk de in het 6e studiejaar behandelde gedeelten der Nieuwe geschiedenis". (dus vanaf 1500).
De voor de H.B.S. vereiste "enige kennis der oude en middeleeuwse geschiedenis' stond hier dus niet vermeld, terwijl n.b. de oude geschiedenis zowel in de 1e, 4e, 5e en 6e klas van 't gymnasium werd behandeld. Waarschijnlijk werd de kennis hiervan bij de examens in de oude talen gevraagd.
Merkwaardig is dat voor de gymnasia veel eerder een leerplan geschiedenis werd vastgesteld, namelijk al in 1877, als uitvloeisel van de Wet op het Hoger Onderwijs van 1876. De inhoud ervan (maar ook van de latere edities) was echter zo summier dat men amper van een leerplan kon spreken. Het was louter een stofopsomming. Zo stond er (vanaf 1887) voor de beide hoogste klassen: "de vaderlandsche geschiedenis van het begin der achttiende eeuw, tenminste tot 1848 voortgezet, voornamelijk de staatsinstellingen sedert 1795 tot en met 1815" en van de algemene geschiedenis: "de nieuwe geschiedenis na 1713, tenminste tot 1848 voortgezet"[63]). Dit was tegelijkertijd (tot 1922) het examenprogram.
In de voorgaande klassen werd de geschiedenis vanaf de oudheid tot de 18e eeuw

behandeld. Dit was ook zo op de H.B.S.-en, hoewel het leerplan daarvan (zie noot 44) pas in 1916 van rijkswege was vastgesteld. Eerst werden die per school, later per provincie vastgesteld (althans voor de rijksscholen); de bijzondere scholen stelden (zoals ook nu nog) zelf hun leerplannen vast. Maar 't eindexamenprogramma beheerste alle leerplannen. Men probeerde nl. zover met de stof te komen dat de eindexamenklassen gebruikt konden worden voor een algemene herhaling, ter voorbereiding op het examen.
Dit was ook wel nodig want de examenstof was, vooral in 't begin, zoals we zagen, zeer omvangrijk. Wel ontaardde 't onderwijs in de hoogste klassen zo in examendril, waarvoor speciale boekjes werden uitgegeven zoals voor het latere H.B.S.-A-programma het bekende boekje van De Bruin, *Hoofdlijnen na 1815)*[64]), waardoor waarschijnlijk bij veel leerlingen de idee postvatte dat de geschiedenis logisch in elkaar zit (zie hist. materiaal III). Het onder 2.1. gesignaleerde karakter van de H.B.S., namelijk van "kennisfabriek", heeft 't mede door deze examendril gekregen. Bij de gymnasia was 't, denk ik, niet veel anders; bij de ulo- of muloscholen (die hier niet verder behandeld worden) was de examendril – naar 't mij voorkomt – wel 't meest extreem. Zogenaamde "interpretaties" gaven precies aan wat een leerling moest kennen, zodat er een zekere uniformiteit kwam. Die examens waren nl. geen schoolexamens.
Wat de v o r m van de examens betreft: na een combinatie schriftelijk - mondeling in de jaren 1866-1870 werd het H.B.S.-examen in de geschiedenis tussen 1870 en 1901 mondeling afgenomen door provinciale commissies van leraren. Tussen 1901 en 1917 waren er alleen schriftelijke examens (waarvan de afloop voor de C.E.G.E.S. niet zo opwekkend is). Vanaf 1917 tot het invoeren van de Mammoetwet was er een mondeling schoolexamen met "deskundigen", die op het gymnasium "gecommitteerden" heetten. Op dit laatste schooltype hebben (naar ik meen) alleen mondelinge schoolexamens bestaan.
Wat de s t o f o m v a n g van de eindexamens betreft: die bleek al spoedig té groot te zijn. In het "verslag der commissies, belast met het eindexamen der hoogere burgerscholen" in de diverse provincies in het jaar 1868/1869[65]) lezen we bijvoorbeeld: "Het gebrekkigst was die (d.w.z. de kennis der algemene geschiedenis; J.G.T.) der oude geschiedenis en der middeleeuwen, wat beter die der 16e en 17e eeuw, weder minder die der 18e; op enkele vragen over de nieuwste geschiedenis bleef meer dan de helft 't antwoord schuldig".[66]).
"Eén candidaat verklaarde zelfs zich van de oude geschiedenis nog iets te herinneren, maar van de middeleeuwen niets te weten. Hij bleef dan ook het antwoord schuldig, toen hem gevraagd werd iets omtrent de kruistogten mede te deelen".[67])

Hoewel Thorbecke in een "Algemeen Reglement" gevraagd had bij het examen "meer te eischen van het verstand dan van het geheugen"[68]) bleek dat door de omvang niet haalbaar. In het genoemde verslag lezen we nl.: "Verder dan het gebied der feiten kan men gewoonlijk niet gaan; oorzaken en gevolgen, samenhang en invloed der gebeurtenissen werden slechts zelden en dan nog zeer oppervlakkig ingezien".[69])

Bij de gymnasia (waarover ik geen gegevens heb gevonden) zal de situatie niet veel beter zijn geweest. Vandaar de aandrang op de overheid de omvang van de examenstof te beperken, nl. tot de tijd na 1713. Dit gebeurde op 't gymnasium in 1887; de H.B.S. volgde pas in 1901. Waarom juist het jaar 1713 als cesuur werd genomen lijkt wat vreemd: met de Vrede van Utrecht begon toch niet een nieuw tijdperk!
De wijzigingen werden door veel geschiedenisleraren toegejuicht; door anderen werden zij

bestreden. Een van de tegenstanders vond het een "amputatie (. . .) en wel in dier voege dat de romp aan 't hoofd wordt opgeofferd" omdat 't een "onnatuurlijke halvering van de nieuwe geschiedenis" inhield, een m.i. zeer plausibel standpunt[70]). Ook het pedagogisch-didactisch aspect speelde voor hem mee: belangrijke ontwikkelingen uit oudheid en middeleeuwen, die voor 12 à 13-jarigen vaak te moeilijk zijn, kunnen wel door 17 à 18-jarigen begrepen worden[71]).
Men hoort als het ware een pré-echo van de discussie die in de jaren 1961-'66 gevoerd werd over de invoering van een nieuw eindexamenreglement, waarin 't accent op het jongste verleden zou worden gelegd, als dezelfde criticus over herzieningsplannen voor de H.B.S. in 1899 schrijft:
"Volgens mijne overtuiging zal bijv. uit een periode als de Renaissancetijd voor de ontwikkeling van karakter, verstand en verbeelding van de leerlingen veel meer nut te wekken zijn, dan bijv. uit de Oostersche kwestie of de geschiedenis van Engeland in deze eeuw."[72]) Zelfs het geringe aantal deelnemers aan de vergadering waarin deze plannen werden besproken (Zondervan spreekt van acht!) en het compromiskarakter ervan (sommigen wilden i.p.v. het jaar 1713 liever uitgaan van 1789) komen overeen met — zoals nog zal blijken — de gang van zaken in 1963.

De voorstanders van nog verdere stofbeperking wonnen het pleit op den duur wel: vanaf 1922 gold voor het gymnasium als examenperiode de tijd na 1789; vanaf 1929 werd dat voor de H.B.S. de tijd na 1815. Voor de H.B.A.-A kwam daar nog iets bij (zie 2.1.), terwijl de M.M.S.-meisjes daarenboven nog "kennis van de hoofdlijnen der beschavingsgeschiedenis na 1648" en "enige kennis van de staatsinrichting" moesten hebben[73]). Dit laatste onderdeel behoorde ook tot het eindexamenprogramma van het gymnasium; op de H.B.S. was dit een apart vak, vaak gegeven door een jurist.
De bovengenoemde eindexamenreglementen bleven tot 1965 van kracht.

2.5.2. De leerplannen en urentabellen.

Vanzelfsprekend veranderden de leerplannen ook door de wijzigingen in de eindexamenprogramma's. Op de gymnasia werd (vanaf 1919) in de eerste drie klassen "een overzicht der Vaderlandsche en Algemeene geschiedenis, tot onderscheidenlijk 1795 en 1789 voortgezet" voorgeschreven.
Voor de H.B.S. gold (vanaf 1920) voor klas 1: de periode tot 1500, voor klas 2: de periode 1500 - 1648 en voor klas 3: de periode 1648 - 1789 plus een herhaling van het in de voorgaande jaren behandelde. Het gymnasium kende ook nog het onderdeel "oude geschiedenis", dat in de 4e klas (meestal door een classicus) werd gegeven, terwijl in de 5e klas "capita selecta uit de cultuurgeschiedenis der Ouden" moesten worden behandeld.
De eindexamenstof bleef, zowel voor gymnasium, H.B.S. als M.M.S. het programma van de beide hoogste klassen beheersen. Daarbij dient nog opgemerkt te worden dat de leerlingen van gymnasium-B geen examen in de geschiedenis behoefden af te leggen, terwijl de H.B.S.-B-leerlingen daarvan vrijgesteld waren als ze voor dit vak gemiddeld een voldoende op de rapporten van het laatste schooljaar hadden behaald (wat met goede wil van beide partijen meestal wel lukte. . .). Of daardoor de stofkeuze in die afdelingen wat minder traditioneel was, weet ik niet.
De l e e r s t o f o r d e n i n g, die op grond van de genoemde leerplannen slechts mogelijk bleek was de chronologisch-cursorische; de leerboeken waren dan ook op dat principe gebaseerd[74]). Voor de (later opgekomen) H.B.S.-A en de M.M.S. was een meer

thematische aanpak mogelijk. Daarvan werd bij mijn weten geen gebruik gemaakt. Wel verschenen er aparte leerboeken voor de sociaal-economische geschiedenis voor de H.B.S.-A, die echter ook chronologisch-cursorisch van opzet waren[75]).
Wat de urentabellen betreft zou een vergelijking van de vroegere met de tegenwoordige uren aantallen licht kunnen werpen op – wat tegenwoordig wel wordt beweerd – de achteruitgang in de positie van het vak. Helaas is dit echter niet goed mogelijk omdat vóór 1968 in álle klassen van het V.H. en M.O. geschiedenis werd gegeven, terwijl het vak nu – evenals de meeste andere vakken – slechts in de onderbouw verplicht is en het voor de bovenbouw een keuzevak is. Op de minimumtabellen voor M.A.V.O., H.A.V.O. en V.W.O. staan slechts de aantallen voor de onderbouw vermeld; de scholen zijn tegenwoordig vrij – binnen de mogelijkheden die de "urenpot" biedt – de uren voor de vakken in de bovenbouw vast te stellen.
Van ± 1920 tot 1968 was de situatie van het vak vooral op het gymnasium niet slecht: er werd voor alle klassen samen 17 à 19 uur per week gegeven. Op de H.B.S. was dat gedurende lange tijd zo'n 12 à 13 uur per week.
Vooral de klassen 1 van beide schooltypen werden toen op geschiedkundig gebied rijk bedeeld: ze kregen – om mij onbekende redenen – liefst vier uur geschiedenis per week. Zo kreeg de vertellende leraar wél de ruimte!

2.6. *Stofkeuze en presentatie; opkomende kritiek.*

Zoals ik elders[76]) heb betoogd zal (moet) men bij zijn stofkeuze altijd van doelstellingen uitgaan. Deze kunnen ideologisch/religieus bepaald zijn of door de behoeften en problemen van de tijd waarin het onderwijs wordt gegeven. Verder is het mogelijk uit te gaan van de vakwetenschap, van de pedagogiek ("die Fragestellung vom Kinde aus") of van de psychologie: wat kunnen kinderen van een bepaalde leeftijd, welke leer- en denkprocessen kunnen op gang gebracht worden?
Wat de hier behandelde periode betreft lijkt de stelling niet te vermetel dat vooral uitgegaan werd van de vakwetenschap en daarnaast (op de confessionele scholen) van de religie (zie daarvoor 2.8.)
Verder speelde (op de openbare scholen) de liberale en een enkele keer de socialistische maatschappijvisie een rol. Pedagogische en psychologische overwegingen werden, zoals al eerder werd gereleveerd, nogal verwaarloosd, ook actualisering kwam als criterium voor stofkeuze niet veel voor.

2.6.1. Het primaat van de politieke geschiedenis.

De belangstelling van de geschiedwetenschap was bij ons tussen ± 1870 en ± 1920 én nog lang daarna nogal op de politieke geschiedenis gericht. Dat blijkt ook uit de schoolboeken. Als voorbeeld een inhoudsopgave (zie hist. materiaal IV) van het veelgebruikte *Overzicht der Vaderlandse geschiedenis* van J.W. Pik (Zwolle, 1937[6]), die blijkens de achterpagina van het boek liefst 18 verschillende uitgaven voor het geschiedenisonderwijs verzorgde.
Ook ontbrak praktisch de prehistorie, waarover men met name in de twintiger en dertiger jaren toch heel wat meer te weten was gekomen.[77])

Vooral oorlogen zoals de Tachtigjarige- en de Dertigjarige Oorlog, de Engelse zeeoorlogen, de successieoorlogen en de coalitieoorlogen werden evenals dynastieke kwesties breed uitgemeten.

Voor de s o c i a l e geschiedenis (opgevat als de geschiedenis van klassen en klasseverhoudingen) was — naar een oppervlakkige bestudering van schoolboeken uitwijst — vaak weinig aandacht, wel voor wat e c o n o m i s c h e geschiedenis, voornamelijk in de zin van de ontwikkeling van handel en scheepvaart. Landbouw en industrie kwamen er echter bekaaid af.
De k e r k geschiedenis speelde vanzelfsprekend op de confessionele scholen een grote rol.
De c u l t u u r geschiedenis (kunst, literatuur, wetenschap, dagelijks leven), die door werken als van Burckhardt en Huizinga toch zo'n machtige impuls gekregen had, evenals op de universiteiten, kreeg ook op de scholen geen belangrijke plaats.
Een oud-leerling van de 1e Christelijke H.B.S. te Rotterdam, later hoogleraar te Delft, schrijft dan ook over het geschiedenisonderwijs in zijn tijd (1910-1915): "Het was voor mij reeds toen een ergernis dat allerlei figuren van meerdere of mindere militaire betekenis uitvoerig behandeld werden, terwijl de coryphaeën der wetenschap, als een Newton, Chr. Huygens, Stevin, Laplace e.a. het slechts met een enkel regeltje moesten stellen, als zij al genoemd werden".[78])
Alleen onze "Gouden Eeuw" werd — althans wat de kunst betreft — wat uitvoeriger behandeld. Konden onze nationale gevoelens zo toch nog bevredigd worden?
't Is natuurlijk best mogelijk dat er nog heel wat geschiedenisleraren zijn geweest, die, door af te wijken van het schoolboek, bepaalde aspecten van kunst en cultuur tóch aan de orde stelden. Zo schrijft een oud-leerling van het Winkler Prinslyceum te Veendam over een jonge geschiedenisleraar, die het plan had opgevat de leerlingen 't verband tussen geschiedenis en cultuur te doen begrijpen door tijdens de les goede reproducties te laten zien. Het feest was echter van korte duur: Na 't vertonen van een plaat van de Mona Lisa kwam de verpletterende reactie: "Ze zit goud in 't vlais", waarna de vertoningen blijkbaar werden gestaakt. . .[79])
Trouwens niet álle schoolboeken waren arm aan cultuurgeschiedenis. Gunstige uitzonderingen waren in elk geval: *De XIXe Eeuw* van Dr. Enno van Gelder (Groningen, 1926[1]), waarin de geschiedenis der denkbeelden voorop werd gesteld, *Historie* van Dr. A. de Vletter (Leiden, 1933, 3 delen) en *Geschiedenis* van Dr. M.O. Albers (Zwolle, 1937, 3 delen). Deze beide laatste methoden zijn ook in didactisch opzicht meer interessant (zie daarvoor 2.7.) Wél is het opvallend dat deze boeken geen van alle grote oplagen gekend hebben; die van De Vletter en Albers zijn nooit herdrukt!
Dit in tegenstelling met het werk van Dr. E. Rijpma, wiens *Ontwikkelingsgang der historie* (voor 't eerst in 1925 verschenen) al spoedig op veel scholen hét geschiedenisboek werd en óók een redelijk grote plaats aan de cultuurgeschiedenis inruimde. Het succes van het boek (in 25 jaar 20 drukken!) wordt waarschijnlijk verklaard doordat het ook erg overzichtelijk en dus "leerbaar" was, voor het Nederlandse onderwijs een belangrijke premisse.
Hoewel Rijpma de cultuurhistorie en de economische geschiedenis zoveel mogelijk met de politieke geschiedenis had vervlochten, valt ook in zijn boek het primaat van de politieke geschiedenis op. (Zie in dit verband de inhoudsopgave van de eerste druk van Rijpma's *Ontwikkelingsgang I* ten aanzien van de middeleeuwen, hist. materiaal V). Frappant is dat in de in 1882 geschreven *Leidraad bij het onderwijs in de Algemeene Geschiedenis* van A.M. Kollewijn (Amersfoort, 1882), dat behoort bij een *Leerboek der Algemeene Geschiedenis* van dezelfde schrijver, bestemd voor de H.B.S.-en, en de politieke geschiedenis veel minder voorop staat. (Zie hist. materiaal V).
Voor de tegenwoordige lezer is het opmerkelijk hoe weinig aandacht in de meeste boeken besteed wordt aan het marxisme. In het 391 bladzijden tellende deel III van Rijpma (1e

druk, 1927) worden slechts twee alinea's aan het marxisme en socialisme besteed. Zo blijken er in het voorjaar van 1917 in Rusland plotseling Bolsjewiki en Mensjewiki te zijn. Wat hun ideeën precies zijn wordt niet gezegd.
Wat dit betreft was – begrijpelijkerwijs – het *Leerboek der Algemene en Vaderlandse Geschiedenis* van A. Blonk en Jan Romein (verschenen vanaf 1940) een stuk beter. Het wilde "in overeenstemming met de sociologische richting, die de beoefening der geschiedenis is ingeslagen, een duidelijk licht (. . .) doen vallen op die maatschappelijke factoren waarvan enige kennis het inzicht zowel in het historisch gebeuren als in dat van onze tijd kan verhelderen." Merkwaardig genoeg bleek de marxistische visie van Jan Romein slechts zeer versluierd aanwezig.
Ook vervielen veel schoolboekschrijvers, die aandacht besteedden aan de kunstgeschiedenis vaak in een opsomming van namen.
Ter illustratie daarvan een treffend voorbeeld uit het genoemde deel van Rijpma (p. 382): "Dit romantisch individualisme vindt men bijvoorbeeld in de gedichten van Byron in de historische romans van Walter Scott, in het werk van Victor Hugo en Lamartine, in de schilderijen met scherpe tegenstellingen van Delacroix, in de vele bouwwerken, waarin de Gotiek nagevolgd wordt, in de opera's van Rossini, Meyerbeer en Weber en in de gevoelvolle liederen van de Duitse componisten Schumann en Schubert."

Ook de geschiedenis van het d a g e l i j k s l e v e n heeft in de schoolboeken lang een zeer bescheiden plaats gehad. 't Beschrijven en op school behandelen van het dagelijks leven van andere tijden en mensen veronderstelt als intentie en mogelijkheid het verplaatsen of inleven in denkbeelden en gewoonten in die tijden en mensen. Zoals hiervoor al geconstateerd werd valt ons Nederlanders dit moeilijk. Het Duitse "historisme" met zijn "Verstehen" als belangrijkste kenmerk had – althans bij het geschiedenisonderwijs – blijkbaar niet zo'n invloed. Het kan ook zijn dat men het voor schoolgebruik ongeschikt achtte: dit soort geschiedenis is immers moeilijk memoriseerbaar, een eis die – zo lijkt het – in het (voortgezet) onderwijs lange tijd voorop stond.

De vraag naar een bredere behandeling van de geschiedenis op school is – ook voor het voortgezet onderwijs – al vrij oud. Reeds in 1889 vond A.M. Kollewijn dat het nodig was dat allerlei aspecten van de geschiedenis aan de orde kwamen omdat velen anders "te weinig kennis en ontwikkeling hebben om over een aantal zaken een zelfstandig oordeel uit te spreken".[80]) Maar hij constateerde, zoals hierboven ook al bleek, dat dit volstrekt niet algemeen werd ingezien. "Hoe" – zo schreef hij – "kan zij daarin slagen, wanneer zij de leerlingen op de inrichtingen van onderwijs alleen bezighoudt met lotgevallen van vorsten, veldheeren, staatslieden en andere personen, die zich op de eene of andere wijze hebben bekend gemaakt of door verhalen van veroveringen, samenzweringen, kuiperijen aan hoven, staatkundige moorden en dergelijke? "[81])

2.6.2. Nogmaals: het verwaarlozen van pedagogische en psychologische kriteria.

Dat het zozeer verwaarlozen van pedagogische en psychologische kriteria ten aanzien van de stofkeuze zijn repercussies had voor de belangstelling van het vak bij de jeugd was blijkbaar maar aan enkelen, zoals Kollewijn, Albers en De Vletter duidelijk. Zij wisten al dat de sociale en culturele geschiedenis vaak meer mogelijkheden bieden voor historische belangstelling en begrip bij jonge kinderen (tot ± 15 jaar) dan de politieke geschiedenis. De beperkte aandacht daarvoor was dus ook in pedagogisch-didactisch opzicht een misser.

Concretisering, actualisering en (onder bepaalde condities) personalisering zijn, naar we nu weer beseffen, hét middel om de jonge leerlingen in te leiden (in) het moeilijke vak geschiedenis, dat overloopt van onkinderlijke abstracties en begrippen.
"Verlaat men te spoedig het niveau van het kind, wanneer het nog niet rijp is voor abstracties — aldus de oud-rector van het Nederlands lyceum in Den Haag, R. Casimir, in 1934 — dan kan men wel een zeker verbalisme aankweken, zoodat het kind de woorden nazegt die wij eischen, maar de werkelijke begrippen niet aanwezig zijn."[82]) En hij noemde in dat verband speciaal de geschiedenis. Als men kennis neemt van de geschiedenismethoden in die tijd (maar af en toe ook in onze tijd!) dan moet men wel tot de conclusie komen dat het vak in dit opzicht nogal eens heeft gefaald.
Anderzijds: de schoolboeken weerspiegelen niet alléén het onderwijs. De stofpresentatie door de leraar kan (en zal vaak) wél rekening gehouden hebben met de begripsproblemen van 12 - 15-jarigen. Immers: de epische methode waarin personen en gebeurtenissen de voornaamste rol spelen, overheerste als didactische methode (zie hist. materiaal VI). In de jaren '32 - '33 gaf Dr. J. Leest, geschiedenisleraar te Gouda, daarover zelfs — als een soort officieuze vakdidacticus — gastcolleges aan geschiedenisstudenten in Leiden[83]) met als motivering: "voor de mededeling van de eigenlijke historie, van de begrippen, oordelen en verklaringen, waaruit zij is samengesteld bestaat maar één middel: het woord; al het andere dat naast het woord kan gebruikt worden is bij het histories onderwijs slechts hulpmiddel."[84]) En hij doelde daarbij voornamelijk op het gesproken woord "dat door stembuiging, tempo- en accentverschillen en door de gelaatsuitdrukking en de gebaren die het vergezellen tal van middelen bezit om tot de juiste opvatting te dwingen."[85])
Veel geschiedenisleraren zullen het van harte met hem eens zijn geweest, al zullen ze niet zover zijn gegaan als deze schrijver, die schoolboeken voor het vak overbodig en zelfs schadelijk vond omdat een boek de leerlingen "afscheept met levenloze woordenschimmen." Helaas kwamen die woordenschimmen dan wel in het dictaat, dat hij de leerlingen gaf . . .
Of de meeste geschiedenisleraren beantwoord hebben aan zijn ideaaltype, die naast "de gave des woords" ook nog "een voortreffelijk popularisator (moest zijn), grondig en objectief genoeg om aan de eischen der wetenschap te voldoen en tegelijk eenvoudig en helder genoeg om door de leerlingen begrepen te worden"?[86]) Dat is nauwelijks een vraag.
Trouwens niet elke stof leent zich voor de epische methode. "Wie" — aldus de criticus Swierstra — "met betrekkelijk jonge leerlingen meent de Scherpe Resolutie te kunnen behandelen kan evengoed gaan bespreken in hoeverre het al of niet geoorloofd was dat in 1924 het ministerie Ruys de Beerenbrouck bleef".[87]) Dezelfde schrijver wees als een van de eersten ook op het gevaar van personaliseren. We isoleren die personen van de omstandigheden, waarin ze leven en richten ons dan tot het incidentele, individuele in de geschiedenis om karaktereigenschappen te demonstreren. (S. blijkt hier dus een merkwaardig vroege voorloper te zijn van de tegenwoordige Duitse critici der personalisering.[88])). Ook had hij al oog voor het probleem (dat ook nu nog te weinig wordt onderkend) dat kinderen hebben met het begrijpen van daden van volwassenen uit het verleden.
Een andere pionier was Dr. A. de Vletter, die opviel door de aandacht die hij vroeg voor de begripsvorming bij jonge kinderen[89]). (Zie daarvoor verder 2.7.4.)
Werd aan het probleem der abstrahering door de epische methode gedeeltelijk tegemoetgekomen — anderzijds zag men slechts memoriseren als mogelijkheid de

historische begrippen en ontwikkelingen te doen kennen. Dat had zijn repercussies. Vooral in de exacte hoek was de geschiedenis daarom weinig in tel. Sommigen uit die kring pleitten er zelfs voor geschiedenis als examenvak te schrappen: het was toch meer een geheugenvak dan – zoals de wis- en natuurkunde – een denkvak.[90]) Dit image heeft het bij velen (ten onrechte?) tot op de dag van vandaag behouden.

Tenslotte in dit verband nog een vroege stem voor aansluiting bij wat tegenwoordig de "b e g i n s i t u a t i e" wordt genoemd: geschiedenis "moet aansluiten bij de kennis, die het kind op de school medebrengt van zichzelf, zijn huisgezin en de maatschappij". "De leraar" – aldus deze schrijver, de al eerder geciteerde Kollewijn uit 1889 – "moet (. .) de bekwaamheid bezitten om de mate van verstandelijke en zedelijke ontwikkeling zijner leerlingen te peilen teneinde daarnaar zijn onderwijs in te richten".[91]) De geschiedenisleraar heeft daarvoor ook enige kennis van biologie en psychologie nodig, vond deze Kollewijn. Dit was wel een zeer zeldzaam geluid in die tijd en nog lang daarna!
Dezelfde schrijver bleek in zijn opmerkelijk geschrift ook een voorstander van concretisering en actualisering, waarbij men herinnerd wordt aan een soort wereldoriëntatie. Hij vergeleek de kleding van "Batavieren" met die van zijn eigen tijd, liet leerlingen nagaan hoe het (toenmalige) spinnen en weven plaatsvond, waar de grondstoffen vandaan kwamen, welke arbeidsverdeling er op de wereld was en hoe slecht soms de verdeling van de welvaart plaats vond.[92])
Veel hedendaagse situaties, die in het verleden zijn ontstaan, passeren zo de revue. Hij wilde die blijkbaar via een onderwijsleergesprek aan de orde stellen "wanneer de leeraar niet zelf het lesuur volpraat, maar door gepaste vragen de leerlingen de overeenkomst of tegenstelling van het heden met het verleden laat opsporen".[93])

2.6.3. Inzicht in hedendaagse situaties?

Dat het geschiedenisonderwijs er voor dient de wereld van vandaag beter te leren begrijpen komt men vaak als doelstelling tegen. Welke relatie dit doel met de stofkeuze had is echter in veel gevallen onduidelijk. (Kollewijns aanpak was nl. een uitzondering).
Wat moet je als leerling bijvoorbeeld met jaartallenlijstjes als:
1018 Dirk III wint den slag bij Vlaardingen
1138 Gelre ontstaat door vereniging van verschillende gouwen
1219 Verovering van Damiate door Willem I
1256 Willem II sneuvelt tegen de West-Friezen
1288 Slag bij Woeringen
Brabant verovert Limburg
1296 Dood van Floris V
1299 Einde van het Hollandsche Huis.[94])
om de situatie van Nederland in de 20e eeuw beter te begrijpen? Natuurlijk is het niet helemaal fair de bovengenoemde doelstelling aan een jaartallenlijstje af te meten, maar één ding is wel zeker: het streven naar een zo volledig mogelijk overzicht van de geschiedenis (waarvan dit lijstje een specimen is) verdrong dat eerste doel vaak volledig.
Anderzijds is het gememoreerde streven naar verlegging van de eindexamenperiode van 1500 naar 1713 en later naar 1789 (1815) ook als een uiting van de wens tot actualisering te beschouwen (hoewel m.i. ook 't verleden dat verder weg ligt in verschillende opzichten even actueel kan zijn). Of iedereen zich dat – vooral op den duur – bewust was is de vraag: de oorlogen van Napoleon, de daden van Metternich, de Belgische opstand, de

regering van Louis Philippe etc. werden, naar 't mij voorkomt, slechts teveel als "an sich" interessante verschijnselen gezien. De relatie met het heden was daarin waarschijnlijk amper te onderkennen.
Aan de eigenlijke actuele of contemporaine geschiedenis kwam men vaak – dat is van veel kanten te horen – niet toe. Roorda vertelt dat hij in 1940 niet veel verder kwam dan tot 1903[95]); abituriënten uit ± 1950 (zoals ik) kwamen vaak slechts tot 1920.
Dr. A. de Vletter dorst in 1919 openlijk te verklaren: "wij geschiedenisdocenten nemen zo vaak het woord in de mond "in 't verleden ligt het heden, in 't nu wat worden zal", maar, te oordelen naar de bestaande leerboeken (. .) leeft die overtuiging niet in ons hart. De laatste tijd wordt vaak afgeroffeld en de slothoofdstukken onder een namenovervloed ongenietbaar gemaakt".[96])
Dat leerlingen, vooral in turbulente tijden, daarmee niet tevreden waren en van hun geschiedenisleraar informatie en een oordeel over actuele gebeurtenissen vroegen is begrijpelijk. Zo vertelt De Vletter, destijds leraar aan het Nederlands Lyceum te 's-Gravenhage, dat tijdens de Eerste Wereldoorlog de leerlingen van de derde klas hem vroegen om, buiten de gewone lessen om, in de geschiedenislessen die oorlog en zijn oorzaken te behandelen. Dit deed hij inderdaad; hij hield zelfs daarna een enquête onder die leerlingen om na te gaan of hij wel neutraal genoeg was geweest in zijn lessen. De uitslag was verrassend: de helft van de klas vond dat hij pro-geallieerd was en de andere helft dacht dat hij pro-centraal was. . .[97])

2.6.4. Het probleem van de objectiviteit.

Zoals uit het bovenstaande citaat blijkt was De Vletter er op uit zo objectief mogelijk te zijn. Leraren van confessionele scholen streefden daar bepaald niet naar. (zie 2.8.) Anderen meenden dat ze zich "neutraal" opstelden en waren er zich waarschijnlijk niet van bewust dat waarde-oordelen altijd – hoewel vaak impliciet – aanwezig zijn. (zie 2.3.) Hoewel hiernaar geen systematisch onderzoek is gedaan is dat o.a. op te maken uit de wijze waarop in de dertiger jaren bij voorbeeld over het Sowjet-communisme en over het fascisme in sommige geschiedenis-schoolboeken werd gesproken. Terwijl t.o.v. het communisme meestal vrij kritisch werd geschreven werd het fascisme aanvankelijk soms tamelijk welwillend beoordeeld.
Zo schreef M.O. Albers in 1935 niets kwaads over Hitler, noemt het bewind van de Hongaarse dictator Horthy "uitstekend" en vertelt hij van Mussolini dat hij zijn volk "wist te doordringen van tucht, orde en zelfrespect"[98]), terwijl Ten Bouwhuys en Tenhaeff in 1932 van Mussolini slechts de onderdrukking van het communisme noemen, niet die van de andere partijen. . .[99]) Maar er waren ook schrijvers die van beide kampen zowel goede als minder goede maatregelen noemden.

2.6.5. Vredesonderwijs.

Het streven naar neutraliteit (typerend voor de Nederlandse politiek in het Interbellum) leidde tot het propageren van het zogenaamd "Vredesonderwijs". Dit werd van regeringswege bevorderd: de scholen kregen van de minister van Onderwijs het verzoek vooral aandacht te besteden aan het streven van de Volkenbond. Dit werd ook in de eindexamenprogramma's opgenomen. Ook werd een onderzoek naar het onderwijs over de Volkenbond aangekondigd.[100])
Dit was het gevolg van de Nederlandse Volkenbondsactiviteiten, die o.a. leidden tot het

houden van internationale congressen over het geschiedenisonderwijs (in Kopenhagen, Genève en Warschau).[101]) Waarschijnlijk ging het daarbij vooral om de herziening van de nationalistisch getinte schoolboeken, waardoor volken tegen elkaar werden opgehitst.[102] Zoals al eerder gesteld werd bij ons – in leidende kringen althans – dit soort geschiedenisonderwijs al vroeg verworpen; vandaar dat vooral uit Nederland het initiatief kwam voor dit "Vredesonderwijs".

In 1931 kwam er op initiatief van "School en vrede" en van "Volkenbond en vrede" een Nederlandse commissie voor het geschiedenisonderwijs tot stand. Deze bracht in 1935 een rapport uit "inzake de wijze waarop in de Nederlandsche schoolboeken voor het Lager-Middelbaar- en Gymnasiaal-onderwijs de Volkenbond en de in het Vredespaleis gevestigde instellingen behandeld worden"[103]), terwijl in 1939 door dezelfde commissie een rapport uitgebracht werd "met betrekking tot de vraag in hoeverre de Nederlandsche geschiedenisschoolboeken in het algemeen een vredelievend karakter dragen of wel tekenen van oorlogszucht of chauvinisme vertonen."[104]) De uitkomst van beide onderzoekingen waarbij meer dan 400 (!) geschiedenisschoolboeken werden bekeken, leverden interessante gegevens op. Zo bleek 80% van de Rooms-Katholieke L.O., U.L.O. en M.O.-schoolboeken geen of zeer weinig aandacht aan de Volkenbond te besteden, terwijl dit bij de Protestants-Christelijke L.O.-boekjes 63½% en bij die voor het neutraal L.O. 52% was. De boeken voor neutraal en Protestants-Christelijk U.L.O. en M.O. kwamen er beter af: daar was in 36% van de gevallen geen of weinig aandacht aan de Volkenbond besteed.[105]) Dat men in confessionele kring niet onverdeeld positief was over de Volkenbond blijkt uit de volgende aanhaling in het eerste rapport:

> "Reeds meermalen was te 's-Gravenhage een Vredesconferentie gehouden, waar afgevaardigden van alle beschaafde landen samenkwamen. Men wilde trachten den oorlog af te schaffen en tot een altijd durende vrede te komen. Daarbij werd echter niet gerekend met deze voorspelling van den Heere Jezus: "En gij zult hooren van oorlogen en geruchten van oorlogen. . . Want het eene volk zal tegen het andere volk opstaan en het eene koninkrijk tegen het andere koninkrijk, en er zullen zijn hongersnooden en pestilentiën en aardbevingen in verscheidene plaatsen."
> Zoo staat er geschreven, en zo is het dan geschied, dat in het laatst van Juli 1914 plotseling een oorlog uitbrak, zoo verschrikkelijk, als er nooit tevoren geweest is".[106])

Dit stond blijkbaar in een Protestants-Christelijk boekje voor de lagere school. In deze kring was nl. het verzet tegen pacifistisch getint onderwijs het sterkst.

Dit ondervond in 1930 Fedde Schurer, die toen ontslagen werd als onderwijzer aan de Christelijke School te Lemmer, omdat hij als christen-pacifist via een lezing over *Kristendom en Oorloch* kritiek had geleverd op de oorlog en geweigerd had een verklaring te tekenen dat hij de Oud-Testamentische oorlogen als "oorlogen des Heeren" zag en de Tachtigjarige Oorlog als "religiekrijg ter verdediging van de kerk des Heeren tegen het afgedwaalde Rome".[107])

Gelukkig waren er in deze kring ook andere stemmen[108]), al is het wel veelzeggend dat in de genoemde commissie, die beide rapporten samenstelde, geen vertegenwoordigers van de Vereniging van leraren bij het Christelijk V.H.M.O. zaten, terwijl de christelijke onderwijzers slechts vertegenwoordigd waren door een lid van de kleine "Unie van Christelijke onderwijzers". Van de veel grotere "Vereeniging van Christelijke onderwijzers en onderwijzeressen in Nederland en overzeesche gebiedsdelen" was er niemand.

Het tweede rapport betrok in haar beoordeling ook "datgene in de boekjes, wat de binnenlandsche vrede en saamhorigheid bevorderen of belemmeren kan", d.w.z. de

verhouding katholiek-protestant en begaf zich daarmee wel op glad ijs. Zo laakte zij "de wijze waarop in sommige boekjes God als helper van een bepaalde partij in de oorlog wordt betrokken of Hem voor de overwinning wordt dankgebracht".[108a]) vooral in het confessionele lager onderwijs was men in die jaren nog lang niet aan verdraagzaamheid ten opzichte van andere groepen of andere landen toe! (zie verder 2.8.1. en 2.9.1.)

2.6.6. Kritiek: De roep om verandering.

Men kan niet zeggen dat iedereen met stofkeuze en stofpresentatie tevreden was. Kritiek was er wel degelijk en soms heel fel.
In 1937 schreef de geschiedenisleraar W.H. Staverman, dat de jeugdige geest wordt gevoed "met lijken, die al een eeuw dood zijn". "Nu draagt het ene leraarsgeslacht die skeletten over aan het andere; zij poetsen ze soms een beetje op (plaatjes, platenatlassen), maar de lijken blijven dood, omdat de geest, die alles levend maakt, ontbreekt".[109]) Van Veen, adjunct-directeur van het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam, die Staverman citeerde, stelde in dit verband dat " 't wachten (was) op een reformator" voor dit vak. Hij pleitte voor een bezinning op doelstellingen "voordat men aan de eigenlijke didactische vragen begint".[110]) Hoe zinnig dit laatste ook was, de roep om een reformator doet toch wat naïef aan. Immers, mensen als De Vletter en Albers (zie 2.7.), die duidelijke vernieuwingen lanceerden, kregen van 't gros der leraren weinig aandacht. De tijd was er blijkbaar niet rijp voor.
Er was zelfs geen specifieke organisatie, die periodieke contacten tussen geschiedenisleraren legde. Wel werd naar aanleiding van een in 1922 gehouden "Internationaal Congres voor zedelijke opvoeding" te Genève een groep-Holland opgericht, die – naar de wens van dit congres – een onderzoek naar het Nederlands geschiedenisonderwijs instelde door het analyseren van schoolboeken.[111]) Waarschijnlijk had dit vooral betrekking op het zogenaamde Vredesonderwijs. (zie hiervoor 2.6.5.)
In 1925 werd op initiatief van bovengenoemde groep en van de Vereniging van Nationale Volksopvoeding onder voorzitterschap van Ph. Kohnstamm in Amsterdam een conferentie over het geschiedenisonderwijs gehouden, waarin over het doel van het geschiedenisonderwijs en over het kind en het geschiedenisonderwijs werd gesproken, zowel met betrekking tot de lagere school als tot het voortgezet onderwijs. De inleiders waren M.G. de Boer, A. Janse, G. van Veen en A. de Vletter.
De vragen die in de convocatie voor deze conferentie werden genoemd geven de problematiek van de geschiedenisdidactiek (ook van vandaag!) goed weer: "In welke verhouding dienen bij de keuze van de stof te staan: kultuurgeschiedenis, politieke en ekonomische geschiedenis? Welke plaats behoort aan het nationale, welke aan het internationale element te worden gegeven? Dient de meeste aandacht te worden gewijd aan grote persoonlijkheden, aan de massa van het volk of aan zakelijke ontwikkelingen? En vooral, hoe zal dat alles moeten worden behandeld, niet alleen vanuit het standpunt van den volwassene, maar wanneer rekening gehouden wordt met den aard van den eischen van den zich ontwikkelenden kinderlijken geest? ".[112])
Aan het beantwoorden van deze vragen kwamen de inleiders echter amper toe. De stofkeuze kwam daarbij nog het minst aan bod; de mening over de aandacht voor grote persoonlijkheden of zakelijke ontwikkelingen liepen uiteen, terwijl over de geschiedenis van "de massa" zelfs helemaal niet gesproken werd. Wel werd er wat aandacht gegeven aan 't vredesonderwijs, hoewel een van de inleiders (Van Veen) daarover toch zijn bedenkingen had.

't Belangwekkendst waren de inleidingen van De Boer en De Vletter. Eerstgenoemde stelde als een van de weinigen in die tijd de vraag naar de doelstelling van het onderwijs, daartoe geïnspireerd door zijn vroegere directeur, R.A. Kollewijn:

> "Op een middag, toen ik in de eerste klasse het tijdperk na den Peloponnesischen oorlog behandelde, kwam hij mijn les bijwonen. Terwijl ik nu bezig was met het uiteenzetten van den Corinthischen oorlog en van den strijd van Thebe tegen Sparta, kwam opeens de vraag bij mij op, wat ik zou antwoorden, indien de zoo buitengewoon scherpzinnige en kritische man mij na afloop der les de vraag stelde: met welk doel hebt ge dit behandeld? Waarom hebt ge uitgeweid over deze of die episode? "[113]),

een vraag die ook nu nog te weinig wordt gesteld.
Hij bleek toen al bezwaren te hebben tegen het streven naar een "overzicht van de geschiedenis". In zijn stofkeuze wilde hij naast de moderne tijd die vraagstukken op de voorgrond stellen die "soms door alle tijden heen, soms gedurende lange jaren het lot der menschheid hebben beheerscht, en waarvan de kennis ook nog voor het begrijpen der tegenwoordige toestanden van belang is".[114]) Hij gaf daarbij voorbeelden van processen en structuren die in het latere *Doelstellingenrapport* niet zouden hebben misstaan. Opvallend was daarbij ook dat hij voor een verschillende aanpak van het geschiedenisonderwijs op het gymnasium pleitte. Hij meende dat het in de bovenbouw van dat schooltype al mogelijk was de geschiedenis als wetenschappelijke methode te zien door middel van het lezen van bronfragmenten van degelijke historische lectuur, het bezien van aanschouwingsmateriaal, het bespreken van kwesties van historische critiek, zelfs het door de leerlingen aan de hand van eenvoudige literatuur laten behandelen van historische vraagstukken".[114a]) Later zou Albers (zie 2.7.3.) vanuit deze visie concreet materiaal leveren.
De Vletter, die zoals gereleveerd, aandacht vroeg voor begripvorming bij jonge leerlingen, verdient de eer als eerste in Nederland een soort fasenleer voor het geschiedenisonderwijs te hebben gegeven, die hij op het congres toelichtte. Verschillende elementen daarvan kan men in het latere werk van Roth en Küppers en (bij ons) in het *Brugklasrapport* terugvinden. In zijn werk *Historie*, dat enkele jaren later is verschenen, heeft hij getracht deze principes toe te passen. (zie 2.7.4.)

2.7. *Praktische aanzetten tot vernieuwing.*

Hoewel er, zoals uit het bovenstaande bleek, ook aan het eind van de vorige eeuw progressieve geluiden in het geschiedenisonderwijs niet ontbraken (met name kan Kollewijn hier met ere genoemd worden) kwamen vooral in de jaren '20 en '30 van deze eeuw pogingen om verbeteringen in het geschiedenisonderwijs op H.B.S.-en en gymnasia aan te brengen.
Dit waren niet zozeer georganiseerde als wel individuele pogingen, voornamelijk tot uiting komend in enkele nieuwe werken voor het geschiedenisonderwijs, ondersteund door theoretische beschouwingen.
Waar de doceer- en vertelvorm zo overheerste was het pleiten voor de gespreksvorm, zoals Kollewijn deed (zie 2.6.2.) al revolutionair. Zelfwerkzaamheid in de les, zoals gepraktiseerd bij de talen (thema's) en bij de wis- en natuurkunde (opgaven!) was er ten opzichte van de geschiedenis – voor zover mij bekend – tot in de jaren twintig niet bij.

2.7.1. De eerste hulpmiddelen: atlassen en wandkaarten.

Wel kwam er al vroeg belangstelling voor het gebruik van hulpmiddelen zoals de platen- en de historische atlassen.
De eersten die zich op dat pad begaven waren M.G. de Boer en H. Hettema Jr., die in 1899 een *Platenatlas ten gebruike bij het onderwijs in de Geschiedenis van het Vaderland*[115]) samenstelden, waarschijnlijk een gevolg van het initiatief van de letterkundige sectie van de A.V.M.O. (de Algemene Vereniging van Leraren bij het Middelbaar Onderwijs), die in 1898 een commissie had ingesteld ter "verbetering der hulpmiddelen bij het geschiedenisonderwijs"[116]). Later (in 1903) kwam van dezelfde samenstellers nog een platenatlas voor de algemene geschiedenis, gevolgd door enkele andere (zie hist. materiaal VII).
De schoolboeken werden namelijk tot ± 1925-1930 veelal niet geïllustreerd. Misschien dat het eerst druktechnisch eenvoudiger was de illustraties apart in platenatlassen uit te geven. Ideaal was het echter niet. De Vletter constateerde al in 1919 dat deze atlassen de aandacht van de leerlingen versnipperden en teveel inspanning kostten. Hij was voor het illustreren van schoolboeken.[117])
De boeken van Rijpma waren waarschijnlijk de eerste die (overvloedig) geïllustreerd waren. Helaas waren de plaatjes niet functioneel: van de 180(!) illustraties uit deel III van Rijpma waren er ± 70 portretten. Anderzijds stonden er ook een groot aantal spotprenten in het boek, waarvan de didactische waarde bepaald hoog kan worden gewaardeerd (zie hist. materiaal VIII).
De eerste goede historisch-geografische atlas voor schoolgebruik kwam ook van Hettema[118]) en wel in 1896, waarvan de uitgever met trots het oordeel van R. Fruin vermeldde: "Ik ken geen gelijksoortig werk dat met het Uwe de vergelijking kan doorstaan."
Daarvóór waren ook wel historische atlassen verschenen (o.a. die van De Boer). De meeste daarvan bevatten "periodekaarten", waarop slechts toestanden voorkwamen. Het nieuwe van Hettema was dat hij door middel van randkleuren en arceringen het verloop van de geschiedenis aanschouwelijk trachtte te maken.
De atlas van Hettema was lange tijd dè historische atlas, die blijkens de elkaar snel opvolgende drukken betrekkelijk veel gebruikt werd. Hoe deze gebruikt werd is helaas niet bekend. Aanwijzingen voor het gebruik door leerlingen ontbraken. Het is waarschijnlijk dat instructie door de leraar evenals bij de wandkaarten, die misschien nog meer gebruikt werden – voorop stond. Een poging om in dit opzicht de zelfwerkzaamheid te bevorderen is alleen bekend van Rijpma, die in 1931 een invulatlas het licht deed zien met m.i. vaak goede opdrachten.[119])

2.7.2. Verhalende en beschouwende teksten.

Dat inleving in een historische situatie en concretisering van voor jonge leerlingen vaak moeilijke zaken behalve door de "viva vox" van de leraar ook door het lezen van verhalende teksten kon worden bereikt, begreep als eerste(?) Jos Kleyntjens, leraar aan het destijds beroemde Canisius College te Nijmegen. Deze gaf in 1912 *Schetsen uit de oude wereld* uit, later (in 1920) met H.I. de Bie omgewerkt tot het historisch leesboek "Uit de oudheid", waarin informatie staat die men tegenwoordig eerder in een "leer"boek zou zetten als: Egyptische bouwkunst, de wetten van Hammoerabi, een beschrijving van het oude Babylon, persoonsbeschrijvingen (als van Cyrus, Darius, Alexander de Grote, Cicero,

Constantijn), het orakel van Delphi, het leven van de Athener, het Attische drama, de tocht van Hannibal.
Als een boek als dit veel gebruikt zou zijn, zou 't beeld van het geschiedenisonderwijs tussen 1920 en 1950 in pedagogisch opzicht een stuk rooskleuriger worden.
Er was blijkbaar wel een zekere behoefte aan werken als deze, die waarschijnlijk veelal als vertel- en voorleesboeken werden gebruikt. De onvermoeibare Kleyntjens, die ook een groot aantal schoolboeken schreef (zie 2.8.) publiceerde samen met H.H. Knippenberg nog dergelijke leesboeken over de middeleeuwen, de nieuwe, de nieuwste en de vaderlandse geschiedenis[120]), vooral bestemd voor de Rooms-Katholieke scholen.
Deze signatuur bleek het duidelijkst uit "Schetsen uit de Middeleeuwen", waarvan de schrijvers in hun voorwoord verklaarden" uitsluitend geput (te hebben) uit de werken van katholieke schrijvers omdat, naar onze meening, een tijdvak als dat de Middeleeuwen, zoo geheel doortrokken van den katholieken geest, door dezen het best begrepen en uitgebeeld kon worden".
In meer "neutrale" geest stelden omstreeks 1920 M.G. de Boer en L.J. de Wilde hun *Historische lectuur* samen.[121]) Deze stukken hadden tot doel "het typische van een tijdperk, persoon of volk naar voren te halen", aldus de samenstellers in hun voorwoord. Zelfs is in deze boeken al iets van een historische methode zichtbaar. Soms wordt nl. (in voetnoten) "de aandacht gevestigd op historisch betwistbare punten, opdat de leerling zien kon, dat niet alles wat "in 't boek staat" onomstootelijk waar is"[122]), voor die tijd ongetwijfeld een novum.
Misschien meer nog dan bij Kleyntjens/Knippenberg legden de samenstellers de nadruk op wat zij "beschavingsgeschiedenis" noemden. Dit blijkt bijvoorbeeld uit stukken in het derde deel als:
maatschappelijke toestanden tijdens koningin Elisabeth, Een dag te Versailles, galeien en galeislaven, slavenhandel in de 18e eeuw. Dergelijke onderwerpen kan men nu aantreffen in *de Historische teksten* van het K.P.C.[123]), waarin soms ook bewerkte teksten van De Boer en De Wilde voorkomen! Die bewerking is wel nodig want de taal is vaak niet eenvoudig.
Iets dergelijks leverde ook de serie *Van eeuw tot eeuw, leesboek ten gebruike van het onderwijs in de geschiedenis*, van Herman Middendorp, Chr.M. Metzler en I. Carvalho, waarvan ± 1930 vier delen verschenen.[124]) Ook daarin kwamen naast politieke ook meer sociaal en cultureel getinte onderwerpen voor. In deel III bijvoorbeeld: de locomotief de slavernij in de V.S., de emancipatie van de vrouw, wezen en werking der trusts. Zelfs kwamen er enkele onderwerpen uit de buiten-europese geschiedenis voor als over de modernisering van Japan en over Gandhi. De keuze is soms nogal eenzijdig: In 't genoemde deel III komen drie teksten voor van Karl Kautsky, drie van Kernkamp, twee van Romein, twee van Friedrich Engels. De politieke kleur van de schrijvers is zo gemakkelijk te raden! Dit was ook exceptioneel voor die tijd.

2.7.3. Kritisch gebruik van teksten.

De eerste bij wie 't kritisch gebruik van teksten echt een methode werd was Dr. M.O. Albers, directeur van de H.B.S. in Gorinchem, die in de jaren 1934/35 naast een *Beknopt Leerboek der Geschiedenis* drie deeltjes *Experimenten op het gebied der geschiedenis*[125]) het licht deed zien. Mijns inziens heeft dit baanbrekende werk niet die aandacht gekregen dat het verdiende.
Het doel ervan staat uiteengezet in het voorwoord van deel I: "voor de leerlingen de

gelegenheid scheppen om zelfstandig enkele historische onderwerpen te onderzoeken, onder het wakend oog van de docent". In zijn artikel *Denkbeelden over een practicum bij het onderwijs in de geschiedenis op gymnasium en H.B.S.* [126]) motiveerde hij zijn methode als volgt: "Wanneer we geen ander hulpmiddel hebben dan de klassikale les, is het uiterst moeilijk om aan de leerlingen een duidelijk begrip mee te geven van wat geschiedenis eigenlijk is. Maar al te zeer zijn zij geneigd om de geschiedenis te beschouwen als een conglomeraat van onomstotelijk vaststaande feiten"[127]). Het is alsof we de tegenwoordige voorstanders van de onderzoekende methode horen als we lezen: "Geschiedenis is niet alleen een leervak met een bepaald materiaal van begrippen en feiten, maar ook een beschouwingswijze".[128]) Ook voorzag hij al de kritiek van meer traditioneel ingestelde leraren n.l. dat deze methode teveel tijd zou kosten (een argument dat men ook nu nog vaak hoort!). Zijns inziens moest dan maar besnoeid worden op de politieke en militaire geschiedenis; de cultuurgeschiedenis zou volgens hem niet mogen worden aangetast.
In zijn boekjes probeerde hij zijn ideeën toe te passen.
Hij onderscheidde de volgende oefeningen:
1) het vaststellen van stijlen en tijdstromingen naar aanleiding van series afbeeldingen van gebouwen, schilderijen, meubels, gebruiksvoorwerpen e.d.
2) het ontlenen van historische informatie aan letterkundige teksten (bijv. naar aanleiding van "Karel ende Elegast": "Ga na, of de schrijver de feiten van zijn geschiedenis getoetst heeft aan de waarschijnlijkheid en de mogelijkheid")
3) het analyseren van statistieken en arbeidersbudgets om daaruit historische informatie te putten (zie hist. materiaal IX).
4) leesstukken ter critische bestudering en onderlinge vergelijking (bijv.: "Welk verschil is er tussen de Grieksche en Perzische discipline" en "Toon met voorbeelden aan dat de Egyptenaren onder een zwaren druk van hun Pharao leefden".
5) het vergelijken van teksten van geschiedschrijvers met een tegenovergesteld standpunt (bijv. de opvattingen over Willem van Oranje van Nuyens en van Groen van Prinsterer)
6) kritische bestudering van historische teksten en documenten (bijv. de Deductie van Johan de Witt)
7) historisch onderzoek van een collectie munten.
Aan deze opsomming en opzet kan een tegenwoordig didacticus weinig meer toevoegen. Alleen het taalgebruik en de keuze van Albers' teksten kan m.i. becritiseerd worden.

2.7.4. De Vletter's bijdrage: concretisering.

Even voor Albers' werk was (in 1933) De Vletters *Historie* (in drie delen) verschenen (zie hist. materiaal X), voorafgegaan (in 1919) door een brochure van zijn hand: *Over geschiedenisonderwijs, beginsel en methode,* een van de degelijkste werkjes over geschiedenisdidactiek van Nederlandse zijde, die ik ken. Daaruit blijkt ook dat hij zich als een van de eersten in Nederland verdiept heeft in de geschiedenis van het vak.[129]) Voor hem was, in navolging van Kerschensteiner, het begrip "algemene ontwikkeling", dat als doelstelling voor het geschiedenisonderwijs vaak werd genoemd, nogal discutabel. Het inzicht dat door dit onderwijs ontstaat moest z.i. hoofd- en einddoel blijven. Hij verstond daaronder het aankweken van een kritische zin: "Het moet voor de docent der middelbare school de allergrootste voldoening zijn, als zijn ex-leerling, bij veel mening-verkondigen door anderen, met zekere terughouding, zekere aarzeling het zwijgen bewaart, als hij het degelike tijdschriftartikel méér apprecieert dan de haastig geschreven krantenstukken, als

hij plezier heeft in het krities vermogen van sommige schrijvers, in het wetenschappelik werken van enkele "Toestand"s of "Overzicht"s-schrijvers, als hij glimlacht over schreeuwerige schrijverijen van volksvoorlichters, als hij meesmuilt over valse leuzen, oorlogsleuzen, scheve voorstellingen, dwaze verdachtmakingen."[130])
Voor De Vletter was geschiedenis, in navolging van Ranke en Jarvis[131]) ontwikkeling. Zo zou het geschiedenisonderwijs moeten laten zien hoe het heden uit het verleden is ontstaan.
Hij meende dat vooral de locale, in casu de Haagse geschiedenis, daarvoor het beste geschikt was. Dit wilde hij met name in de derde klas geven, waar destijds de nieuwe geschiedenis werd behandeld. Het derde deel van zijn methode was van dat principe dan ook doortrokken. Het werd zo wel voornamelijk vaderlandse geschiedenis met een Haags tintje: waar Haagse bronnen algemeen-Nederlandse situaties konden verduidelijken werd dat gedaan. De 17e eeuw bood daarvoor natuurlijk nogal wat gelegenheid met politieke figuren als Oldenbarnevelt, Frederik Hendrik, De Witt en Willem III. Bij verschillende niet-politieke aspecten van die tijd zoals handel, verkeer, post, rechtspraak, onderwijs, godsdienst, kunst was dat echter ook het geval. Daaraan werden liefst meer dan 60 bladzijden besteed.
Eerder (onder 2.6.1.) kwam al naar voren dat een dergelijke aanpak in Nederland geen succes kon hebben. Ook de voorgaande delen waren nogal verhalend geschreven, terwijl — in afwijking van de gangbare methoden — daarin ook de cultuurgeschiedenis op de voorgrond stond. De onderwerpen die in de eerder genoemde historische leesboeken stonden, zoals pyramidenbouw, hiërogliefen- en spijkerschrift, bouwkunst, opgravingen, adel-, klooster- en stedelijk leven in de middeleeuwen hadden een grote plaats in de eerste twee delen. Ze waren — zoals de schrijver zelf constateerde — leer-leesboeken — en dus volgens velen onbruikbaar.
De "local-history"-aanpak heeft nú gelukkig wat meer aandacht gekregen, onder andere in samenwerking met plaatselijke archieven.[132]) De Vletters uitspraak dat de historische waarheid slechts "waarde, inhoud en betekenis" krijgt in het concrete, nauwkeurige, precies vermelde feit"[133] is daarbij nog even belangrijk als die in 1919 was.

2.8. *Confessioneel en "neutraal".*

Toen de eerste H.B.S.-en gesticht werden waren die "openbaar": ze werden door het rijk (als voorbeeld) of door de gemeenten opgericht. Het nieuwe schooltype had veel succes: binnen 10 jaar na de invoering van de wet waren er al 9 Rijks- en 25 Gemeente H.B.S.-en.[134]) Het confessioneel voortgezet onderwijs kwam — mede door het ontbreken van een subsidieregeling — pas een hele tijd later van de grond.[135])
In 1901 werd de eerste christelijke H.B.S. gesticht (in Rotterdam); pas in 1910 kwam er een tweede (in Amsterdam). Wat het R.K. voortgezet onderwijs betreft: te Rolduc werd al in 1872 een R.K. H.B.S. opgericht; daar kwam in 1900 het Canisiuscollege in Nijmegen bij. Pas vanaf 1920, toen de financiële gelijkstelling tussen openbaar en bijzonder onderwijs werd ingevoerd, zat er groei in het aantal confessionele scholen voor voortgezet onderwijs.
Vanzelfsprekend kwamen er in de tijd vóór 1920 in een land, waarin principiële verschillen vaak zo scherp worden geformuleerd, deze ook ten aanzien van een vak als geschiedenis, waarin de levensbeschouwing zo'n rol speelt, al spoedig aan het licht.
Men vindt dat bijvoorbeeld in een geschrift uit 1868 van Dr. P.P.M. Alberdingk Thijm, leraar aan de Gemeentelijke H.B.S. te Maastricht.[136]) Hij signaleerde als gelovig katholiek

terecht de moeilijkheid "neutraal" te moeten spreken over het Christendom: "voor een oprecht en warm geloovig katholiek is de Christelijke godsdienst het hoogste en edelste verschijnsel in de wereldgeschiedenis. De mannen welke daaraan hun leven gewijd hebben en gestorven zijn, wekken bij hem in den regel eene levendigere belangstelling op, dan alle volken der aarde".[137])
Hij voorzag dan ook moeilijkheden op een openbare school als hij een schoolboek zou schrijven waarin hij deze zaken op de voorgrond zou stellen. Daarom – en dat is toch wel curieus – had hij besloten een "kleurloos boek" te schrijven, ondanks het feit dat dit "weinig verheffends heeft voor de ziel".[138]) Hij hield zich dan aan (het door hem gewraakte) artikel 2 van de M.O.wet, waarin verwezen werd naar de Wet op het Lager Onderwijs met zijn bepaling: "De onderwijzer onthoudt zich van iets te leeren, te doen of te laten, wat strijdig is met den eerbied verschuldigd aan de godsdienstige begrippen van andersdenkenden".
En het is alsof we een klerikale Feis[139]) horen als we hem horen fulmineren "hoe de eenzijdigheid en anti-katholieke richting de belangen der godsdienst en der waarheid in de geschiedenis op de hoogere burgerscholen bedreigt".[140]) Evenals de marxistische Feis was hij zich echter niet bewust van zijn eigen eenzijdigheden.

2.8.1. Rooms-katholiek geschiedenisonderwijs.

Toen er meer confessionele scholen kwamen verschenen de leerboeken daarvoor vanzelf ook. Voor de R.K.-scholen waren dat tot in de vijftiger jaren de boeken van Kleyntjens en Huybers[141]) en die van Aug.C.J. Commissaris.[142])
Wat de inhoud betreft valt in deze boeken de grote en positieve aandacht voor de "katholieke" middeleeuwen op en de apologetische tendens ten aanzien van onderwerpen als de Reformatie en de Contra-Reformatie. Dit blijkt bijvoorbeeld uit Commissaris' beschrijving van de Hervorming. Nadat hij erkend heeft dat onder de katholieke geestelijkheid in de 16e eeuw van een zeker verval sprake was, schrijft hij: "men hoede zich evenwel, de tekortkomingen van velen uit te breiden tot ällen. De deugd loopt niet zo in het oog als de ondeugd. En de hervormers hebben het beeld der toenmalige geestelijkheid mistekend door alles zwart te maken. Bovendien geven de misstanden, al waren ze nog veel erger geweest, aan de hervormers niet het recht het pausschap, de hiërarchie, het priesterschap en het kloosterwezen zélf aan te vallen en te verwerpen. Daarom is de naam "hervorming" onjuist.[143]) Kleyntjens en Huybers zijn, wat dit betreft, heel wat objectiever.
De "Gorkumse martelaren" kregen in katholieke boeken meer aandacht dan de protestantse martelaren (in protestantse boeken was dat net andersom).
Ten aanzien van Willem van Oranje was men in R.K. kring nogal kritisch: hij had in godsdienstig opzicht geen overtuiging, aldus Commissaris[144]), daarin duidelijk geïnspireerd door Nuyens. Kleyntjens vond dat Oranje's positieve karaktereigenschappen ontsierd werden door "heerschzucht en list, daarbij onverschilligheid in de keuze der middelen en op het stuk van de godsdienst".[145]) Het is begrijpelijk dat protestanten zich daaraan nogal stootten, ook al ontkwamen deze zelf niet aan eenzijdigheden.
Vanzelfsprekend werd de onderdrukking van de katholieke godsdienst in de Republiek breed uitgemeten. Ook werd er, meer dan in de "neutrale" en Protestants-Christelijke schoolboeken aandacht besteed aan de (Katholieke) Generaliteitslanden. Frappant is dat de geschiedenis van Nederland na 1795 in deze boeken aanmerkelijk minder partijdig werd behandeld dan die daarvoor.[146])

2.8.2. Geschiedenisonderwijs op Protestants-Christelijke scholen.

Welk eigen karakter het geschiedenisonderwijs op de Protestants-Christelijke scholen moest hebben was – blijkens de vele publicaties daarover, ook na 1945[147]) – voor de betrokkenen een groot probleem, groter zo lijkt het dan bij hun R.K. broeders.
Een vroeg geluid daarover vinden we bij de V.U. hoogleraar Woltjer, die in 1895 richtlijnen voor het geschiedenisonderwijs gaf.[147]a) Men ontkomt niet aan de indruk dat het vaak meer om accentverschillen ten opzichte van het "neutraal" geschiedenisonderwijs ging dan om een principieel andere benadering. Dit blijkt wel uit de volgende aanbevelingen van Woltjer:

a) Men moet beginnen met de Bijbelse geschiedenis, dan wordt ook de geschiedenis van het Babylonische Rijk duidelijker. (p. 85)
b) De invloed van de Griekse beschaving op het Romeinse Rijk en zo op de christelijke kerk moet duidelijk worden. (p. 82)
c) De politieke geschiedenis moet het primaat houden omdat daarin "die groote strijd gezien (moet) worden in de wereld der geesten, de strijd vóór en tegen den Christus" (p. 86), een stelling, die niet nader wordt toegelicht en waarmee de gewone geschiedenisleraar waarschijnlijk weinig wist aan te vangen.
d) De sociale geschiedenis, maar ook die van de beschaving moet niet verwaarloosd worden. . .
e) De leraar moet glorie, val en verlossing van de mens in de geschiedenis laten zien en zo (nota bene!) "haat en afschuw, geestdrift en bewondering, moed en vertrouwen, vaderlandsliefde en vrijheidsliefde kunnen wekken en versterken in de leerlingen". (p. 88/89)

Principiëler lijken uitspraken als:

f) De leraar moet de strijd aan het licht brengen, die sinds de 18e eeuw woedt tussen humanistische en revolutionaire beginselen enerzijds en die van de Christelijke kerk anderszijds (p. 84)
g) In het licht van Gods Woord kunnen ook afdwalingen op sociaal en politiek terrein worden begrepen, bij voorbeeld hoe het sociale vraagstuk kon ontstaan omdat het menselijk geslacht in zonde is gevallen. (p. 90)

In de schoolboeken vindt men van deze uitgangspunten niet zoveel terug.
Bijna obligaat begint Langedijk, *Leerboek der algemene geschiedenis*[148]) met "het menselijk geslacht is voortgekomen uit het eerste mensenpaar, waarvan ons de Bijbel spreekt in Genesis 2", om daarna (na enkele regels) met de geschiedenis van Egypte te beginnen. De behandeling van de Babylonische geschiedenis, die daarop volgt, is in wezen niet anders dan in "neutrale" boeken. Hetzelfde kan gezegd worden van de Grieks-Romeinse geschiedenis. Wel werd aan het ontstaan van het Christendom vrij wat aandacht besteed, zonder echter op de Griekse wortels ervan in te gaan. Ook de invloed van het Christendom op de politieke geschiedenis probeert de schrijver duidelijk te maken, maar "de strijd voor en tegen Christus", die Woltjer daarin zag, herkent men er niet in.
Kritische zinnetjes ten opzichte van de Verlichting, de beginselen van de Franse Revolutie, de grootheidswaan van Napoleon, het liberalisme en het socialisme ontbreken – evenals in sommige R.K. boeken – natuurlijk niet. Maar of men daarmee een "Christelijk" geschiedenisboek heeft?
"Diep ingrijpend verschil bestaat er echter tusschen z.g. Christelijke en z.g. vrijzinnige leerboeken niet" vond ook de goed-Calvinistische Dr. H.J. Smit in een bespreking van een

van Langedijks werken.[149]) In het voetspoor van Woltjer schreef hij: "Men zou wenschen dat daarin (nl. in een christelijk geschiedenisboek, J.G.T.) werd verklaard welke idealen de Christenheid in de loop der tijden hebben beheerscht, met welken tegenstand de Christenen bij het streven naar verwerkelijking ervan hadden te worstelen, opdat zoo ook de leerlingen aan onze Christelijke scholen zouden leeren meeleven en meevoelen met het Christendom van alle tijden, opdat zij zouden weten welke houding het Christendom in den strijd tegen het ongeloof van den modernen tijd zou moeten aannemen".[150]) Curieus is wel dat Smits eigen geschiedenismethode, die hij samen met Prof.Dr. Z.W. Sneller schreef[151]) in dit opzicht niet veel nieuws bood.

2.9. *Geschiedenisonderwijs op de lagere school.*

2.9.1. "Propaganda fide": geschiedenis in dienst van het onderwijs.

Het lager onderwijs droeg in de periode 1890 - 1920, maar ook nog lang daarna de kenmerken van de schoolstrijd. Men wilde in confessionele kring vooral het eigene beklemtonen. Dit gold trouwens niet alleen het onderwijs, maar allerlei sectoren van het leven: partijwezen, vakbeweging, krant, radio, jeugdorganisatie, zelfs sport. Deze "verzuiling", die tegenwoordig vaak verklaard wordt als emancipatiedrang, had door het beklemtonen van de verschillen met "andersdenkenden" voor het samenleven in Nederland ook kwalijke gevolgen.
Die accentuering van het "eigene" kwam op de confessionele lagere scholen vooral naar voren in het geschiedenisonderwijs. Naast kennisoverdracht en het aankweken van nationaal gevoeldoelstellingen, die in de 19e eeuw al op de voorgrond stonden kwam daar het bevorderen van de godsdienstzin (d.w.z. het maken van goede katholieken of goede protestanten) nog bij. Dit laatste betekende dat het aangeven van verschillen tussen gelovig en ongelovig, maar vooral die tussen katholiek en protestant een voorname plaats kreeg op die scholen.
De tegenstellingen tussen beide geloofsgemeenschappen kwamen zo scherp naar voren. De vele werkjes, voor zowel R.K. als P.C.-scholen, waren nl. nog veel eenzijdiger dan die voor het voortgezet onderwijs. Dit is wel verklaarbaar: de afstand tot de (kritische) geschiedwetenschap is veel groter dan in het voortgezet onderwijs. Dat men in de kring van de confessionele wetenschapsbeoefenaars langzamerhand terugkwam van de eenzijdigheden van Groen van Prinsterer en van Nuyens drong tot de onderwijzers pas heel laat door.
Kampioenen van de apologetische richting waren in het Protestantse kamp H. Lankamp met zijn *Leerplan voor de Scholen met den Bijbel*[152]) en in het Rooms-Katholieke kamp frater Rombouts en J.J. Doodkorte.[153]) Lankamp was beïnvloed door Groen van Prinsterer en wilde in het geschiedenisonderwijs van Gods daden vertellen. De nadruk viel natuurlijk op de tijd van de Reformatie, waaraan hij driemaal zoveel bladzijden besteedde als aan "De Rooms-Katholieke Tijd" (van ca. 800 - 1520). Opvallend is het verschil tussen Lankamp, hoofd van een Amsterdamse Gereformeerde school en Van Schelven, hoogleraar aan de Vrije Universiteit. Eerstgenoemde zag de vormende waarde van het vak geschiedenis als volgt:

"a. het kan leeren zijn hoop op God te stellen en Zijne geboden te bewaren, dus leiden tot de vreeze Gods.
b. het kan kloeke karakters vormen in vast vertrouwen dat "de Heere regeert".
c. het kweekt echt nationaliteitsgevoel: liefde tot land en volk".[154])

Prof. van Schelven noemde die punten min of meer ook, maar noemde kennis als eerste punt, waarna de karaktervorming en de nationale opvoeding kwam. Geloofsopvoeding kwam bij hem op de laatste plaats. Ook wees hij erop dat de onderwijzer in het geschiedenisonderwijs "zeer voorzichtig" en "niet partijdig" moest zijn. Zwart-wit tekeningen vond hij uit den boze! "Wie als historicus partijdig is, handelt niet eerlijk! "[155]) Lankamp wuifde het verwijt van partijdigheid wel weg maar was het in feite wél! [156])

Frater Rombouts kwam er ook ruiterlijk voor uit dat het geschiedenisonderwijs beantwoorden moet aan het hoogste doel: "de vorming van degelijke kristenen en daarmee van de beste burgers".[157]) Daarop vertrouwend ontstond de methode *De Roep der Historie* van J.J. Doodkorte e.a., waarin als hoofddoel werd aangegeven: " 't doen inleven in de idee van Jesus' Wereldkoningschap (. . .). Het aankweken van echt katholieke beginselen en het wapenen tegen de meest voorkomende historische leugens".[158])

Terecht schreef G. van Veen al in 1937 naar aanleiding van Doodkorte's methode dat de geschiedenis "niet gebruikt mag worden om — zonder eerbied — stokken uit te snijden, teneinde er den tegenstander mee te slaan en "uitleggingen" te geven, die slechts bedoelen om er de eigen positie mee te verstevigen".[159]) En hij maakte daarbij een voorzichtige vergelijking met de intenties van de nazi-historici.

Evenals in de R.K. boeken voor het voortgezet onderwijs werd ook in die voor het lager onderwijs veel aandacht besteed aan de "katholieke" Middeleeuwen, terwijl zeer kritisch en partijdig over de Hervorming en de Tachtigjarige Oorlog werd geschreven.

Een van de verdiensten van het onder 2.6.5. genoemde tweede rapport over *Vredesbeweging en Volkenbond op onze scholen* is dat het die partijdigheid van beide zijden (R.K. en Protestant) aan de kaak stelde. Uit een R.K. boek haalde men bijvoorbeeld het volgende citaat over de hervorming: "Die nieuwe leer was wel heel gemakkelijk. De menschen behoefden op Zondag niet meer naar de kerk. Zij behoefden ook niet meer te vasten of te biechten. Dat vonden velen wel erg prettig. Zij namen daarom het nieuwe geloof heel gauw aan".[160])

Het kritisch oordeel over Oranje, dat in de R.K. boeken voor 't voortgezet onderwijs voorkwam (zie 2.8.1.) werd in verschillende boekjes voor het lager onderwijs zelfs onwelwillend, zoals uit het genoemde rapport bleek. Het afkeurende oordeel daarover en over de andere kritische opmerkingen t.a.v. de R.K. boekjes werd (begrijpelijkerwijs!) niet gedeeld door frater Doodkorte, die ook in de commissie zat. Hij ondertekende daarom het eindrapport niet.

Toen in 1948 een dergelijke negatieve beoordeling van R.K. lagere schoolboeken door de nogal anti-papistische, protestantse Willem de Zwijgerstichting verscheen, geschreven door T.M. Gilhuis, (toen "Hoofd ener Chr. School") ontstond er zelfs een hele rel.[161]) Doodkorte reageerde nl. fel met een brochure *Nationaal beneden de maat?* waarop de protestantse historicus J.C.H. de Pater repliceerde met een geschrift, dat dezelfde titel droeg, nú zonder vraagteken! [162])

Tenslotte mengde de bekende R.K. historicus Rogier zich in de discussie met een artikel in *De Tijd*[163]), waarin deze verklaarde dat hij geen moeite had met afstand te nemen van werkjes als van Doodkorte (hij noemde dit "een hopeloos geval"). Hij wilde echter tegelijkertijd deze kwalificatie geven aan de Willem de Zwijgerstichting. Het zou hem nl. geen moeite kosten over sommige voor de "School met den Bijbel" geschreven boekjes "een aantal citaten bijeen te brengen, die niet slechts de katholieken, maar allen die het hedendaagse peil der geschiedvorsing bereikt hebben, zouden verbazen, ergeren of amuseren".

Zoals uit het eerder genoemde rapport over *Vredesbeweging en Volkenbond op onze scholen* blijkt, had hij hierin groot gelijk.
Ter illustratie een specimen daarvan uit een veel gebruikt protestants geschiedenisboekje *Toen - en nu*, geschreven door W.G. van der Hulst en R. Huizenga, waar in een hoofdstuk over de beeldenstorm stond: "Die priesters en paters hebben het volk zo lang bedrogen. Ze hebben alles besteed om de kerken maar rijk en prachtig te maken. Ze hebben zelf maar lui en lekker geleefd en zich om de wåre vroomheid niet bekommerd. Zij hebben altijd, en altijd maar méér geld en goed van de mensen gevraagd. Geld en goed aan de kerk gegeven, was zo goed voor de zaligheid. . ."[164]). De samenstellers van het rapport noemden ook voorbeelden van het verheerlijken van krijgsverrichtingen in protestantse schoolboekjes. Jammer genoeg leidden veel van deze boekjes een lang leven; misschien worden sommige zelfs nu nog gebruikt.

2.9.2. Didactische vernieuwingen; opkomst en ondergang.

Gelukkig behoeft men niet alleen in mineur over het vak geschiedenis in het lager onderwijs in deze periode te schrijven. In methodisch en didactisch opzicht is er namelijk heel wat goeds te vermelden, dat zelfs ten voorbeeld gesteld kan worden aan het voortgezet onderwijs van die tijd en later.
Lang voordat de aandacht van confessionele verschillen in het geschiedenisonderwijs zo ging overhéérsen, was (vanaf ± 1870) in de onderwijzerskringen van het openbaar onderwijs belangstelling gekomen voor de wijze waarop dit vak onderwezen zou moeten worden. Wouters en Visser, die dit vermelden, signaleren daarbij de tegenstelling die al spoedig duidelijk werd tussen voorstanders van het geschiedenisonderwijs ("het is belangrijk voor de geestelijke vorming van het kind") en tegenstanders ervan (" 't is voor de kinderleeftijd ongeschikt").[166])
Door de voorstanders zijn er toen wat fundamentele zaken aan de orde gesteld, die tot op de dag van vandaag nog van belang zijn als: hoe ontwikkel je het historisch tijdsbegrip bij een kind? Moet je uitgaan van het heden en van de omgeving of juist van het vreemde en (in ruimte en tijd) verre? Wat is beter: een chronologisch-cursorische of concentrische methode? Moet de nadruk vallen op politiek-militaire geschiedenis of meer op de cultuurgeschiedenis?
Er verschenen toen diverse methoden, die uitgingen van het heden, concentrisch van aard waren, het tijdsbegrip trachten te ontwikkelen en/of de nadruk legden op de cultuurgeschiedenis (zoals de geschiedenis van het wonen, de verlichting, de verwarming, de kleding enz.), zaken die nu zeer modern aandoen. Daarbij moeten met ere genoemd worden: P. Kanon en A. Mout, H. Douma en G. Veenman evenals Dr. C. te Lintum.[167]) (zie hist. materiaal XI).
Geharnaste tegenstanders van al dat nieuwe vond men vooral in het confessionele onderwijs. Dit was in de eerste plaats Lankamp, die niets van de "kultuurhistoriedrijvers" moest hebben, die hij "plat-materialistisch" noemde. Hij vond de cultuurhistorie veel moeilijker voor het kind dan het historisch verhaal, dat hij in het centrum plaatste. Vandaar dat hij meende dat men zich van al dat geroep over "buitengewoon moeilijke zaken en banaliteiten", over "algemeenheden, abstracties, klank, klatergoud" niet zoveel hoefde aan te trekken. Dit waren de problemen van het "neutraal" onderwijs, dat immers door dat neutraliteitsbeginsel de leerlingen niet wist te bezielen.[168])
Een andere opponent uit dit kamp, die zich daarover schriftelijk uitte, was P. Oosterlee, directeur van de bekende christelijke kweekschool "Op den Klokkenberg" te

Nijmegen.[169]) Hij noemde – in navolging van de Duitse didacticus Oskar Jäger "uitgaan van de omgeving" een pedagogische misgreep, wijl ze voor kinderen nooit in die mate als het onbekende voorwerp van belangstelling is"[170])
Pikant is zijn afwijzen van het vredesonderwijs "wie geen slappelingen zijn, eeren dapperheid in iederen vorm, ook in den houwdegen, die zijn leven offert voor een zaak, die hij zelf niet kent" en "wie dat gevoel niet eerbiedigt (. . .) helpt mee aan het vervalschen van zedelijke beseffen"[171]), aldus het hoofd van de christelijke kweekschool. Ook had hij – zoals waarschijnlijk veel onderwijzers – geen fiducie in doelstellingen als "vorming tot denkende mensen", "overdracht van beschaving", "aankweken van tijdsbewustzijn". Voor hem was geschiedenis (n.b. met Hegel!) het wereldgericht; het geschiedenisonderwijs moest in de eerste plaats ethisch besef ontwikkelen door "met in toom gehouden geestdrift" te vertellen van grote mannen en vrouwen in de geschiedenis.[177])

Het is duidelijk dat die voorstanders van confessioneel onderwijs meer zagen in "principieel" geschiedenisonderwijs dan in de "tuitlampjeshistorie" der vernieuwers. Deze verfrissende aanpak verloor het daarom van de Lankampen, de Doodkorte's en de Oosterlee's. Maar ook in het Openbaar Onderwijs ging het vernieuwingselan na ± 1920 weer verloren, ook al namen sommigen de fakkel over, zoals Cor Bruyn en N.T. Swierstra met hun *Langs opwaartsche wegen* (Groningen, z.j.), Jerohm Hartog en H.W. Plomp met hun cultuurhistorisch leesboek en Mevr. J. Werker-Prins, die met Annie Romein-Verschoor een geschiedenismethode voor het Montessorie-onderwijs schreef.[173])
Het doorlopende geschiedenisverhaal van de "Batavieren" tot heden bleef het veld beheersen. Zelfs de zo hervormingsgezinde G. van Veen (zie 2.6.6.) vond dat op het vertellen van boeiende lotgevallen van belangrijke personen de nadruk moest vallen. Dat boeit kinderen! Hij staafde dit met een herinnering uit zijn eigen schooltijd: "Het heugt me persoonlijk, hoe ik als kind genoten heb van den edelen Floris, den roekelozen en heerschzuchtigen Karel den Stouten, den kranigen Van der Werf, den ridderlijken Tromp". Zo komt men tegemoet aan de kinderlijke behoefte aan romantiek. . .[174])
Zo bleef als in het voortgezet onderwijs, de nadruk op de politieke en militaire geschiedenis. Zo werd waarschijnlijk aan de kinderen door al die aandacht voor oorlogen met Spanje, Engeland en Frankrijk een vreemd image van die landen gegeven; men zag ze waarschijnlijk in de eerste plaats als vijanden[175]).
Tevens werd het door de grote plaats die de jaartallen en de parate kennis ervan innamen (o.a. bevorderd voor de toelatingsexamens van de middelbare school) in de ogen van velen een "dom" leervak[176]), een denkbeeld waarmee menigeen nu nog rondloopt.

3. EPILOOG: RECENTE ONTWIKKELINGEN.

3.1. *Samenvatting van het voorgaande.*

Als men de ontwikkeling van het Nederlands geschiedenisonderwijs tot ± 1950 à 1960 overziet dan is het nodig, zoals hiervóór gedaan werd, een scheiding te maken tussen de situatie vóór ± 1860 en die van de tijd erna. Voor ± 1860 bestond er in Nederland geen eigenlijk geschiedenisonderwijs, in elk geval niet op scholen voor voortgezet onderwijs. Wel werden vanaf de 16e eeuw de grondslagen van het geschiedenisonderwijs gelegd, met name door Luther en Melanchthon, wier invloed door de boeken van Cario(n) en Sleidanus

(1.2.) ook in ons land merkbaar is geweest. (1.3.) Helaas is er weinig invloed in ons land (evenals trouwens elders) te bespeuren geweest van de in didactisch opzicht vooruitstrevende Duitse didactici uit het eind van de 18e eeuw. (1.5.)
Lange tijd was het vak op de Latijnse scholen een verlengstuk van de klassieke talen; daarin kwam in de 19e eeuw langzamerhand verandering. Ook bij het lager onderwijs kreeg het vak toen officieel een betere status, al zal het peil ervan heel wat te wensen hebben overgelaten. (1.6.)
De invoering van de M.O.-wet van Thorbecke in 1863, die de oprichting van de H.B.S. tot gevolg had, deed bij ons het eigenlijke geschiedenisonderwijs op middelbaar niveau ontstaan. (2.1.)
Helaas had Thorbecke verzuimd mét zijn M.O.-wet een pedagogisch-didactische vorming voor a.s. leraren te ontwikkelen, terwijl aan de vakwetenschappelijke vorming via universiteiten en M.O.-opleidingen veel aandacht werd besteed. (2.2.) Dit heeft zijn repercussies gehad voor de ontwikkeling van (bijna) alle schoolvakken, dus ook voor geschiedenis. Dit vak werd zo een replica van de universitaire discipline, geordend volgens dezelfde principes (chronologisch-cursorisch), gepresenteerd in dezelfde doceervorm (met als concessie voor de lagere klassen: de vertelvorm), strevend naar hetzelfde doel: het verkrijgen van een "algemeen overzicht". Op het eindexamen werd gecontroleerd of dit doel bereikt was. (2.5.) Vandaar dat de H.B.S.-en — en in iets mindere mate de gymnasia — het karakter kregen van "leerfabrieken" en het schoolvak het image van een leervak. Pogingen om van het vak wat meer een denk- en doevak te maken, zoals met name door Albers in de dertiger jaren werd ondernomen, hadden vooralsnog weinig succes. (2.7.3.) Het weinig "kindgemässe" van het geschiedenisonderwijs kwam tot uiting in de stofkeuze en de abstracte vorm, waarin de schoolboeken geschreven werden. (2.6.2.) Gelukkig zal door de veel gepraktizeerde vertelvorm nog het een en ander zijn verlevendigd. Bovendien kwamen er al vroeg pogingen om door middel van historische leesstukken het inlevingsvermogen te bevorderen. (2.7.2.) Concretisering door "local history", in Nederland bij het voortgezet onderwijs geïntroduceerd door De Vletter, om zó het begrip bij jonge kinderen te bevorderen vond echter, voor zover bekend, hier weinig navolging. (2.7.4.)
Het aanleren van een zekere historische kennis voor "algemene ontwikkeling" en (met betrekking tot de vaderlandse geschiedenis) het bijbrengen van vaderlandsliefde en eerbied voor het Oranjehuis waren lange tijd bijkans algemeen aanvaarde doelstellingen. (hoewel deze laatste bij het lager onderwijs en op de bijzondere scholen een grotere plaats innamen). Wel is het opvallend dat nationalistische tendenties het geschiedenisonderwijs hier minder hebben bepaald dan in landen als Duitsland en Frankrijk. Waarschijnlijk heeft dat te maken met onze volksaard. (2.4.) Daardoor kreeg na Wereldoorlog I het "vredesonderwijs" hier betrekkelijk veel aanhangers. (2.6.5.)
Op de confessionele scholen kwam bij die doelstellingen nog het — via de geschiedenis — aankweken van godsdienstzin, hetgeen, met name op de confessionele lagere scholen, vaak tot grote partijdigheid leidde. (2.8.) Hoewel de liberalen via de openbare school de onpartijdigheid en neutraliteit predikten, ontkwamen ze begrijpelijkerwijs niet aan hun eigen vooroordelen. (2.3.) Socialisten lieten zich lange tijd amper horen.
Een doelstelling die men vooral op lagere scholen nogal eens tegenkwam was karaktervorming door kennismaking met "grote" figuren. (2.9.2.) Dat de kritische geest zo bepaald niet werd bevorderd, deerde de voorstanders ervan blijkbaar niet zo.
Als laatste doelstelling werd vaak genoemd: het verkrijgen van inzicht in de hedendaagse wereld. Helaas kwam daarvan niet veel terecht door het keurslijf van de examens (die vaak

een veel te groot stofgebied omvatten) en door het leer-karakter van het vak, waardoor het leek dat feitenkennis-op-zich het belangrijkste was. Aan de actualiteit of contemporaine geschiedenis kwam men vaak niet toe; dat was trouwens geen geschiedenis... (2.6.3.)
Wat de stofkeuze betreft valt het primaat van de politieke geschiedenis op. (2.6.1.) Pogingen om daaraan wat te veranderen (met name bij het basisonderwijs) liepen vast op het principiële karakter, dat het geschiedenisonderwijs in confessionele kring moest hebben. (2.8 en 2.9.) Maar ook hier zal de macht van de traditie een andere belangrijke barrière zijn geweest. In het voortgezet onderwijs kwam voor de cultuurgeschiedenis en de economische geschiedenis langzamerhand wat meer belangstelling. (2.6.1.) (Over andere aspecten van de stofkeuze werd naar aanleiding van de doelstellingen al gesproken).

Het is opvallend hoe stationair het geschiedenisonderwijs lange tijd is geweest. Natuurlijk, er waren wel veranderingen (o.a. in eindexamen en leerplannen, in het gebruik van hulpmiddelen als atlassen en leesteksten, in de opkomst van "vredesonderwijs"), maar de hoofdontwikkeling was die van een "longue durée". Pogingen tot meer radicale wijzigingen liepen, zoals reeds werd geconstateerd, steeds dood. Als hoofdoorzaak zie ik het ontbreken van een pedagogisch-didactische vorming. Daarnaast moet het nogal stabiele of statische karakter van het gehele Nederlandse cultuur- en onderwijspatroon van vóór de Tweede Wereldoorlog een rol gespeeld hebben. Men had het ook te druk met de principiële afbakening t.o.v. elkaars "zuil" om veel aandacht te kunnen besteden aan didactische vernieuwingen.

3.2. *Recente ontwikkelingen.*

De oorlogsjaren (1940-1945) vormden, zoals op zoveel gebieden, geen caesuur in het geschiedenisonderwijs, eerder een onderbreking. De vernieuwingen begonnen later, in de vijftiger en zestiger jaren en zijn op sommige punten zelfs nog maar amper begonnen. Wel zullen sommige ontwikkelingen in onze tijd hun impulsen uit de oorlogsjaren hebben gekregen, zoals m.i. met de toenadering tussen katholieken en protestanten het geval is geweest.

Als andere oorzaken van de "vrij algemene vanzelfsprekendheid betreffende het geschiedenisonderwijs op de lagere scholen" (maar m.i. gedeeltelijk ook op het voortgezet onderwijs) noemen De Jong c.s. onder andere:

- de overal doordringende televisie verhinderde een mogelijk herstel van het vertrouwde isolement.
- de school kon in een sterk veranderende maatschappij met democratisering en welvaartsverhoging niet op de oude voet doorgaan; kritiek ontsproot allerwegen.
- de arbeid in de pedagogische centra bracht meer en meer een discussie over werkwijze en achtergrond op gang.
- de dreiging van de derde wereldoorlog en de betrokkenheid van velen bij het internationale politieke, sociale en economische gebeuren doorbraken de vanzelfsprekendheid van de nationale traditie.
- vanuit het religieuze denken werden steeds meer vraagtekens gezet bij een al te gemakkelijke opvatting van parallel lopen van het godsdienstige en het nationale, ook in opvoeding en onderwijs.[177])

Wat het voortgezet onderwijs betreft moet gewezen worden op de betekenis van de oprichting van de V.G.N. (Vereniging van leraren Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland) in 1958, die belangrijke stimulansen heeft gegeven voor didactische vernieuwingen via het blad *Kleio,* didactische conferenties en seminaria voor jonge leraren. Daarnaast heeft ze ook in vakwetenschappelijk opzicht een funktie vervuld (en vervult die nog) via post-academiale colleges en conferenties.
Om een goed beeld te krijgen van die vernieuwingen is het "Memorandum" van de didaktiekdocenten-geschiedenis uit 1963 nog steeds een nuttige informatiebron.[178])
Ten aanzien van de nieuwe leerboeken wordt daarin opgemerkt:

1) Er wordt een sterker accent gelegd op het jongste verleden.
2) Er wordt bewust naar gestreefd de leerlingen te introduceren in de wereld van nu.
3) Er wordt naar gestreefd de Europese en de buiten-Europese geschiedenis te verenigen tot wereldgeschiedenis. Men is op zoek naar wereldsamenhangen en wereldverbanden.
4) Er wordt meer aandacht besteed aan buiten-Europese geschiedenis en gepoogd die geschiedenis te beschouwen als autonoom en "per se", d.w.z. niet louter als aanhangsel van de Europese geschiedenis.
5) De vaderlandse geschiedenis wordt geplaatst in het kader van de algemene geschiedenis. Men tracht Nederland te zien als een integrerend deel van Europa en de wereld.
6) Er is meer aandacht voor de cultuurhistorie, voor de economische en sociale geschiedenis, minder voor de zuiver politieke geschiedenis.
7) Er is een duidelijk streven naar "verdieping"; het feitenmateriaal wordt uitgedund ten bate van een degelijker beschrijving.
8) Er is een groei van de verdraagzaamheid in deze zin, dat men probeert "vreemde" godsdiensten objectiever en uitgebreider te behandelen.
9) De boeken zien er beter verzorgd uit door betere typografie en opmaak, alsook door betere illustraties.

Het beeld, dat hieruit oprijst verschilt, zoals men ziet, nogal van dat wat over de tijd hiervoor werd gezegd. Wel is het zo dat, zelfs 13 jaar na het opstellen van het memorandum, het bovengeschetste beeld m.i. voor een deel een ideaal-beeld is. De sociaal-economische ontwikkelingen krijgen nog steeds te weinig aandacht, evenals de buiten-Europese geschiedenis vóór 1945. Buiten-Europese culturen worden meestal niet van binnenuit bekeken. Ook heeft het streven naar het "overzicht" het in vele schoolboeken nog steeds gewonnen van de "verdieping".
Het j o n g s t e v e r l e d e n heeft inderdaad een veel sterker accent gekregen, vooral dank zij het nieuwe eindexamenreglement, dat in 1965 werd afgekondigd.[179]) Het voorstel daartoe was van de V.G.N. afkomstig.[180]) Het bracht heel wat pennen in beweging, het was dan ook een forse verandering. Het jongste verleden was op school immers altijd min of meer genegeerd (zie 2.6.3.).
Nú lijkt het wel alsof voor veel leraren en leerlingen de geschiedenis pas begint bij de Vrede van Versailles! Het kan verkeren. . .
Tegelijk met deze veranderingen kwam het probleem van w a a r d e v r i j h e i d / w a a r d e g e b o n d e n h e i d of (zo men wil) politisering duidelijker dan ooit naar voren, waarvoor neo-marxisten meer aandacht vroegen.[181]) Daar actuele verschijnselen als communisme, fascisme, het Palestijnse vraagstuk, de Indo-Chinese oorlog, het rassenvraagstuk in Zuid-Afrika, etc. moeilijk "neutraal" te behandelen zijn, is de opkomst van dit probleem verklaarbaar. Helaas is deze zaak voor sommigen geen probleem, zodat

de "partijdigheid" van vóór de Tweede Wereldoorlog in andere vorm weer is teruggekomen.
Blijkbaar slaan deze partijdigen het oordeelsvermogen van leerlingen of de mogelijkheid dit tot ontwikkeling te brengen laag aan. 't Liefst geven veel geschiedenisleraren (ook de niet-uitgesproken partijdigen) pasklare, leerbare antwoorden, zo vaak tegemoetkomend aan het verlangen van de leerlingen naar zekerheid. Wat dit betreft is er, ondanks allerlei "zelfwerkzaamheid" (zie hist. materiaal XII) nog niet zoveel veranderd. Het vak heeft nog steeds bij velen (in elk geval het grote publiek, maar ook bij veel leerlingen en leraren) het image van "leervak", al zijn er wel hoopvolle tekenen die wijzen op veranderingen.[182]) In elk geval is de kans op een daadwerkelijke verandering in dit opzicht veel groter dan in de dertiger jaren, toen pogingen van o.a. Albers in deze richting doodliepen.
Wat wél veranderde is het gebruik van h u l p m i d d e l e n , al zijn er waarschijnlijk nog velen die zweren bij de "viva vox" als J. Leest (zie. 2.6.3.) of het bord en het krijtje. Het gebruik van teksten is sterk verbreid; er verschijnt bijna geen leerboek meer zonder. Ook de audio-visuele hulpmiddelen als dia's, grammofoonplaten, band- en video-opnamen en transparanten voor de overhead-projector worden meer en meer gebruikt.[183]) Verder verdient het verschijnsel "leerlingenbladen" (Reflector, Blikopener, Antenne) de aandacht. Zij hebben goed werk gedaan (en doen het nog) om bij de leerlingen belangstelling te wekken voor actuele zaken (zie hist. materiaal XIII).
Ook de belangstelling voor v a k k e n c o ö r d i n a t i e en vakkenintegratie is nieuw (ook al sprak De Vletter er 50 jaar geleden al over). Vooral op de basisschool wordt er veel aan wereldverkenning of wereldoriëntatie (een soort combinatie van de "zaakvakken") gedaan, waarbij het echter onduidelijk blijft wat de specifieke inbreng van elk vak is. Ook bij het voortgezet onderwijs wordt in die richting gedacht, in het buitenland (Duitsland, Engeland, V.S.) trouwens meer dan bij ons.
Jammer genoeg is de noodzakelijke bezinning op het wezen van de oude schoolvakken of de disciplines, waarop zij stoelen, die m.i. daarvoor vereist is, nog amper begonnen.[184])

Wat eveneens veel meer aandacht heeft gekregen is de t o e t s p r o b l e m a t i e k , tot voor kort een vrijwel verwaarloosde zaak. Die belangstelling is vooral gekomen door het instellen in 1971 van de C.E.G.E.S. (Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis en Staatsinrichting), die door experimenten onderzoekt of — wat de Minister van Onderwijs wil — het ook voor geschiedenis mogelijk is een centraal schriftelijk eindexamen in te voeren. Onder geschiedenisleraren is dat een zeer omstreden zaak. Hoe dat ook zij: hierdoor zijn "Wat toetsen wij" en "Hoe toetsen wij" fundamentele vragen geworden.
Dit leidde tot hernieuwde bezinning op de d o e l s t e l l i n g e n , hoewel de V.G.N. nog niet zo lang geleden, namelijk in 1967 een befaamd *Doelstellingenrapport* had opgesteld.[185]) Die heroriëntatie is nodig omdat inmiddels in de onderwijskundige literatuur veel meer aandacht is gekomen voor het denken over en formuleren van doelstellingen, mede onder invloed van (voornamelijk) Amerikaanse schrijvers. Ook wat dit betreft volgen veranderingen zich nu veel sneller op dan enige decennia geleden. Misschien dat de in 1972 opgerichte Commissie Modernisering Leerplan Geschiedenis en Staatsinrichting (C.M.L.G.S.) hierin leiding geven kan.[186])
Tenslotte is er ook meer aandacht gekomen voor de pedagogische en psychologische achtergronden van het geschiedenisonderwijs, waarvoor ten onzent A. de Vletter de pionier was. In de zestiger jaren introduceerde P. van der Meulen via een aantal artikelen in *Kleio* Duitse onderzoekingen van Roth en Küppers en het bekende werk van de

didacticus Ebeling, dat daarop gebaseerd was, in ons land. Zo kwam er meer belangstelling voor de houding en de mogelijkheden van het kind t.o.v. de geschiedenis. Ook de methodische aanpak: exemplarisch/thematisch of (voor de lagere klassen) de "Inselbildung", die voor een "kindgemässe" behandeling van de geschiedenis nodig is, werd zo bij velen bekend.

Praktische toepassingen vonden de Duitse denkbeelden echter weinig, althans niet integraal. Wel kwam er meer aandacht voor taalgebruik en concretisering in de schoolboeken voor de onderbouw; hier en daar was een meer thematische aanpak te bespeuren. Het *Brugklasrapport*[187]), dat op deze ontwikkelingspsychologische en methodische principes verder bouwde, had tot nu toe ook weinig uitwerking op de nieuwe schoolboeken.

3.3. *Concluderend.*

Vernieuwingstendenzen, die zich vóór 1950 niet konden doorzetten, lijken nu wat meer kans van slagen te hebben en hébben al wat veranderd.
Zo is de stofkeuze veranderd, is de relatie van het verleden met het heden duidelijker, zijn de hulpmiddelen uitgebreid, is er meer aandacht gekomen voor de pedagogisch-psychologische kanten van het geschiedenisonderwijs en is de toetsproblematiek in het vizier gekomen. Ook hebben velen meer oog gekregen voor de tijds- en standplaatsgebondenheid van ieders oordeel en voor de betekenis van de zelfwerkzaamheid van ieders oordeel en voor de betekenis van de zelfwerkzaamheid van de leerlingen.
Dat alles heeft erin geresulteerd dat het vak van een praat- en leervak, waarin het vooral om het verzamelen van (antiquarische) kennis ging voor algemene ontwikkeling, of voor het bevorderen van karaktervorming, godsdienstzin en vaderlandsliefde, geworden is tot een denk- en doevak, dat zijn waarde heeft voor het begrijpen van de historische dimensie van onze tijd.
De ontwikkeling tot denkvak (dus waarin het zélf denken van leerlingen voorop staat) is echter nog maar amper begonnen. Als we "denken in de categorie van de tijd" (een door Van der Meulen geïntroduceerde term)[188]) inderdaad essentieel voor de vorming van de (jonge) mens achten, dan zullen we echter meer zicht moeten hebben op de aard, structuur en functie van het historisch denken. Ook zullen we, via de leer- en ontwikkelingspsychologie te weten moeten komen hoe we dat denken bij onze leerlingen het best kunnen bevorderen.

NOTEN:

1. I. van der Velde, *Bij de oorsprongen van het geschiedenisonderwijs* in: *Pedagogische Studiën*, 49e jaargang (okt. 1972), p. 412-424, overgenomen in: *Kleio*, 14e jaargang (maart 1973), no. 3, p. 129-133.
   Th.J. Hoonig, *Geschiedenis in historisch perspectief* in: *Pedagogische Studiën* 47e jaargang (mei 1970), p. 181-191.
2. P.F.M. Fontaine. *De Adam der geschiedenisleraren; over Hermann Buschius, de eerste (hoog)leraar geschiedenis* in: *Kleio*, 13e jaargang, no. 3 (maart 1972), p. 121-127.
   idem, *Praeceptor historiae; over Melanchthon als geschiedenisleraar* in: *Tijdschrift voor Geschiedenis*, jaargang 88 (1975), afl. 3, p. 313-332.
   idem, *Johannes Sleidanus en zijn geschiedenisboek* in dit Kleionummer.
   In Fontaine's niet uitgegeven *De geschiedenis van het geschiedenisonderwijs* (paper 852/75 van de Rijksuniversiteit te Utrecht, Pedagogisch-Didactisch Instituut voor de Lerarenopleiding) treft

men, behalve deze (al of niet bewerkte) artikelen ook nog belangrijke hoofdstukken aan over het geschiedenisonderricht in de Middeleeuwen, de crisis van de laat-middeleeuwse school, het humanisme en de reformatie en hun betekenis voor het geschiedenisonderwijs, Luther en het onderwijs in de geschiedenis en over Kaspar Peucer aan.

3. G. de Jong, J.A. de Jong, M. Baayens en D.T.E. van der Ploeg, *Kind, school en geschiedenis*, Amsterdam, 1975[6], p. 9-26.
4. William Boyd, *Geschiedenis van onderwijs en opvoeding*, Utrecht, 1969. (vertaling van *The history of Western Education*, London, 1964[11]).
   Albert Reble, *Geschichte der Pädagogik*, Stuttgart, 1971[11].
   N.F. Noordam, *Inleiding in de historische pedagogiek*, Groningen, 1968.
   Friedrich Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten*, 2 delen, Leipzig, 1919[3] (1885[1]). en verder de in de noten van par. 1 en 2 genoemde werken van Bot, Peeters, Reinsma, Dolch, Kuiper, Wouters en Visser, Fortgens, de Bree en Bartels.
5. *Bibliografie van de didaktiek van het geschiedenisonderwijs* in: *Kleio*, 12e jaargang (1971), extra nummer.
6. Voor de V.S. en Groot-Brittannië: Henry Johnson, *Teaching of History*, New-York, 1940[2] (1e druk: 1915).
   Voor Duitsland zie men de uitgebreide literatuuropgave in: Hans Glöckel, *Geschichtsunterricht*, Bad Heilbrunn, 1973, p. 293.
7. Fontaine, *De Adam. . ., a.w., p. 122.*
8. P.N.M. Bot, *Humanisme en onderwijs in Nederland*, Utrecht, 1955, p. 88.
   H.F.M. Peeters, *Kind en jeugdige in het begin van de moderne tijd*, Hilversum, 1966, p. 145.
9. Bot, a.w., p. 89.
10. Bot, a.w., p. 91
11. Fontaine, *De Adam. . .*, a.w., p. 123.
12. Luther in de voorrede van de *Historie Galeatti Capellae*, uit 1539 geciteerd door J. Dolch, *Lehrplan des Abendlandes*, Ratingen, 1959, p. 198.
13. Fontaine, a.w., p. 124.
14. Fontaine, *Paeceptor historiae, a.w., p. 332.* De stelling van Fontaine dat het *Chronicon Carionis* het eerste geschiedenisleerboek is, wordt niet gedeeld door van der Velde (a.w., p. 129/130) en door Johnson (a.w., p. 26). Zij noemen het *Epitome Rerum Germanicarum usque ad nostra tempora* (1505) van de Elzassische humanist Jakob Wimpheling (1450-1528) als eerste leerboek voor de geschiedenis. Aangezien het volgens Fontaine (in tegenstelling tot het *Chronicon Carionis*) niet op de schoolprogramma's voorkomt is F. een andere mening toegedaan.
15. Zie hierover verder Fontaine, *Praeceptor historiae. . . .* Later werd dit boek aangevuld door Melanchthons schoonzoon Kaspar Peucer (1525-1602), die de periode 800-1500 beschreef in twee dikke delen. Zie hierover: Fontaine, *De geschiedenis van het geschiedenisonderwijs*, a.w., p. 28-30.
16. Over het boek van Sleidanus zie het artikel van Fontaine in dit Kleio-nummer. Het *Chronicon Carionis* werd ook in het Nederlands vertaald als *Chronica Carionis vanden beginne des Werelts aen tot op den Keyser Carolum de vijfden van dien name. In het Latijn beschreven door de geleerde en welvermaarde mannen D.Phil. Melanchton ende D. Caspar Peucerum. Uyt de Hoogduytsche spraecke inde Nederlantsche getrouwelyck overgeset, door de weledelen Joncker Wilhelm van Zuylen van Nyevelt, Heere van Heer-aerstberge*, Aernhem, 1629.
17. Dolch, a.w., p. 209.
18. Zie daarover verder het artikel van Fontaine over Sleidanus.
19. Johnson, a.w., p. 31.
20. E.J. Kuiper, *De Hollantsche "schoolordre" van 1625*, Groningen, 1958, p. 21-23
21. Kuiper, a.w., noot p. 68.
22. D. Wouters en W.J. Visser, *Geschiedenis van de opvoeding en het onderwijs, vooral in Nederland*, Groningen, 1926, p. 118.
23. Deze werken worden door Th.J. Hoonig, a.w., kenmerkend genoemd voor het geschiedenisonderwijs in de 17e en 18e eeuw. P. van der Meulen heeft er terecht op gewezen (*Kleio*, 12e jaargang (1971), no. 9, p. 12-13) dat dit gevaarlijk is: we weten niet op hoeveel scholen de door hem geciteerde pamfletten als leerboeken werden gebruikt.
24. Boyd, a.w., p. 260.
25. Boyd, a.w., p. 261.
26. Boyd, a.w., p. 261.

27. Ontleend aan Hans Glöckel, *Geschichtsunterricht*, Bad Heilbrunn, 1973, p. 12.
28. De waarde van Comenius' gedachten over het onderwijs, zoals voornamelijk tot uiting komend in zijn *Didactica Magna* hebben hun betekenis natuurlijk ook voor het geschiedenisonderwijs. Ook zijn *Orbis sensualium Pictus,* het eerste schoolboek met plaatjes, heeft dat. In het bestek van dit artikel is een uitweiding hierover niet op zijn plaats.
29. Van der Velde, a.w., p. 132-134.
30. H. Fortgens, *Schola Latina*, Zwolle, 1959, p. 128.
31. Dolch, a.w., p. 290.
32. Volgens Johnson (a.w., p. 19) is het memoriseren van geschiedenis het eerst toegepast aan de kloosterschool van Ilfeld-am-Harz in 1575.
33. Johnson, a.w., p. 35-41.
34. Fortgens, a.w., p. 147.
35. Dit blijkt o.a. uit het leerplan van het Groningse gymnasium van 1856, waarin men, vooral in de onderbouw veel aandacht besteedde aan de moderne talen, aardrijkskunde en geschiedenis. Latijn begon daar toen pas in de derde klas. Voor geschiedenis was (met inbegrip van de voorbereidende klasse) in alle leerjaren samen 21 á 23 wekelijkse lesuren uitgetrokken. (Ontleend aan: *Gedenkboek van het Stedelijk Gymnasium te Groningen* door P.J. van Herwerden, Groningen, 1947.)
36. G. de Jong e.a., a.w., p. 11.
37. Hugo Beyerman, *De Geschiedenis des Vaderlands, een kostbaar erfgoed voor Nederlandsche kinderen en hun op de scholen noch te onthouden, noch verminkt voor te stellen,* z.pl., 1852.
38. Beyerman, a.w., p. 6.
39. Beyerman, a.w., p. 7.
40. Geciteerd door L.W. de Bree in zijn: *Het platteland leert lezen en schrijven*, Amsterdam, z.j., p. 145.
41. G. de Jong, a.w., p. 13 en 14.
42. A. Bartels, *75 jaar Middelbaar Onderwijs*, Groningen, 1947, p. 12.
43. Bartels, a.w., p. 13.
44. Oorspronkelijk (tot 1916) was er geen leerplan voorgeschreven voor de Rijks H.B.S.-en; Thorbecke was een tegenstander van een dergelijke straffe eenheid. Trouwens hij was ook tegen het reglementeren van eindexamens. Pas in 1870 kwam er een uniform eindexamenreglement. (Bartels, a.w., p. 70, p. 105-107).
45. Uit het *Voorlopig Verslag* op het wetsontwerp, geciteerd door Bartels, a.w., p. 14.
46. Bartels, a.w., p. 15.
47. Bartels, a.w., p. 14.
48. Trouwens ook in de Tweede Kamer bleek toen (1862) weinig enthousiasme voor het plan de gymnasia buiten de M.O.-wet te houden. Om het wetsontwerp niet te torpederen nam de meerderheid het maar. (Bartels, a.w., p. 18).
49. Ik moet hierbij enig voorbehoud maken t.a.v. de gang van zaken bij de exacte vakken, waarvan ik niet op de hoogte ben.
50. Geciteerd door A. de Vletter in: *Over Geschiedenisonderwijs, beginsel en methode*, Groningen, 1919, p. 4.
50a. Wel bestond er voor de M.O.-akten een bewijs voor voldoende pedagogisch-didactische voorbereiding (de akte Q), maar die stelde in de praktijk niet veel voor.
51. Entreerede van Fruin, vermeld door J.W. Smit in: R. Fruin, *Het Voorspel van de 80-jarige Oorlog*, Utrecht, z.j. (Aula-boek)
52. R. Fruin, *De Tien Jaren*, Utrecht, z.j., tiende druk, (Prisma-uitgave), p. 295.
53. P.J. Blok, *Geschiedenis van het Nederlandsche volk*, deel III, 1933[3], p. 173.
53a. Een kenmerkend liberaal geluid in deze was dat van A.M. Kollewijn, in zijn *De Geschiedenis als leervak*, Amersfoort, 1889. Zie daarover noot 92.
54. Geciteerd door Klafki, *Erziehungswissenschaft 2*, Frankfurt a.M., z.j., p. 34.
55. Glöckel, a.w., p. 14.
56. Glöckel, a.w., p. 15.
57. Glöckel, a.w., p. 16.
58. A. Chorus, *De Nederlander, innerlijk en uiterlijk*, Leiden, 1965[3], p. 46.
59. Chorus, a.w., p. 50. Anderzijds bloeide, althans bij het lager onderwijs, de verering van de Oranje's als Willem de Zwijger, Maurits, Frederik Hendrik en Willem III en van zeehelden als Tromp en de Ruyter.
60. Chorus, a.w., p. 51.

61. Chorus, a.w., p. 55.
62. Ontleend aan C.M.H. Bosch, *De vernieuwing van ons geschiedenisonderwijs* in: *Christelijk Pedagogisch Studieblad*, 17e jaargang, no. 12 (dec. 1966), p. 394.
63. Ontleend aan J. Woltjer, *Ut cognoscant te*, Amsterdam, 1923, p. 71.
64. Groningen, 1930 (eerste druk).
65. Afgedrukt in het *Bijblad* van de *Nederlandsche Staatscourant* van 1869-1870, p. 1977-2008.
66. *Verslag der Commissie in Zuid-Holland* in *Bijblad*, a.w., p. 1983.
67. *Verslag der Commissie in Utrecht* in *Bijblad*, a.w., p. 1991.
68. Bartels, a.w., p. 112.
69. *Verslag der Commissie in Noord-Holland* in *Bijblad*, a.w., p. 1986.
70. H. Zondervan, *Het Geschiedenisonderwijs aan de vijfjarige H.B.S.* in: *Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 2e jaargang (1899), p. 52 en p. 54.
71. Zondervan, a.w., p. 55.
72. Zondervan, a.w., p. 53.
73. Voor de U.L.O.-scholen golden soortgelijke bepalingen als voor het gymnasium.
74. Een voorstel van Zondervan (a.w., p. 55-58) een soort concentrische leergang in te voeren, waarbij in de eerste 3 jaren van de H.B.S. een globaal overzicht van de geschiedenis zou worden gegeven, waarna in de klassen 4 en 5 de stof d.m.v. capita selecta uit de hele geschiedenis zou worden herhaald, kreeg blijkbaar weinig instemming. De met de eindexamenregeling van 1965 ingevoerde "bijzondere onderwerpen" gaan min of meer in die richting.
75. De bekendste waren: E. Rijpma, en J.J. Hendriks, *Economische ontwikkelingsgang der volken*, Groningen, 1932 (eerste druk) en P.J. Bouman, *Leerboek der economische geschiedenis*, Amsterdam, 1939 (eerste druk).
76. J.G. Toebes, *Leerstofkeuze en ordening* in: *Kleio*, 15e jaargang (1974), no. 5, p. 423-438.
77. N.Tj. Swierstra, *Hervorming van het geschiedenisonderwijs* in: *Pedagogische Studiën*, 6e jaargang (1925), p. 267.
78. S.C. van Veen, *Herinnering* in: *Van zorg en zegen, Gedenkboek 1e Christelijke H.B.S. te Rotterdam*, Rotterdam, 1951, p. 219.
79. J.A. Fijn van Draat, *Herinneringen* in: *Gedenkboek H.B.S. te Veendam*, (1951), p. 39-40.
80. Kollewijn, a.w., p. 5.
81. Kollewijn, a.w., p. 7.
82. R. Casimir, *Het Nederlandsch Lyceum van 1909 tot 1934*, Groningen, 1934, p. 212.
83. J. Leest, *Over de didactiek der geschiedenis bij het voortgezet onderwijs* in: *Pedagogische Studiën*, 15e jaargang (1934), no. 7, p. 115-119.
84. Leest, a.w., p. 106.
85. Leest, a.w., p. 107.
86. Leest, a.w., p. 108.
87. Swierstra, a.w., p. 272.
88. *Personalisering in het geschiedenisonderwijs?* Duitse kritiek op Roth en Küppers in: *Kleio*, 15e jaargang (1974), no. 12, p. 932-937.
89. A. de Vletter, a.w., p. 12 e.v.
90. Een vroege uiting van de kant der exacte vakken dat geschiedenis slechts een vorm van geheugenoefening is en slechts zelden "tot inspanning van het denkvermogen dwingt" vindt men bij Dr. H. Brongersma in een artikel in *Vragen des Tijds* uit 1898 (geciteerd door P. Goedhart in: *Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 1e jaargang, (1898), p. 310 in een artikel getiteld: *Dr. H. Brongersma tegenover de geschiedenis en aardrijkskunde)*. Volgens Goedhart is dat onwaar: "De heer B. verkeert bepaald in de ouderwetsche meening, dat geschiedenis niet anders is dan jaartallen leeren". Een bewijs van het tegendeel geeft hij echter niet. Ook in een later stuk (J.J. Doesburg, *Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 1e jaargang (1898), p. 455 lezen we dat "de mannen der exacte wetenschappen (. . .) de geschiedenis niet gunstig gezind (zijn); er zijn er zelfs, die de tijd aan haar beoefening op de H.B.S. besteed, vrijwel vermorst vinden." Dat dergelijke geluiden niet alleen om protest, maar ook om zelfonderzoek vroegen, drong nog niet tot de betrokkenen door.
91. Kollewijn, a.w., p. 6-7.
92. Kollewijn, a.w., p. 9-10. Dat de schrijver daarbij toch geen maatschappijcriticus werd blijkt wel uit uitspraken als: "De werkman, die eerst 6, later 8, 10, 12 en meer Gld. in de week verdient, heeft alle reden om tevreden te zijn" (p. 12) en "Welvaart heerst daar "waar ieder (. .) overeenkomstig den stand, waarin hij is opgegroeid, door arbeid in zijn onderhoud voldoende kan voorzien" (p. 17). Hij noemt de volgende onderwerpen geschikt om de leerlingen het

verleden met het heden te laten vergelijken: levensonderhoud, de zucht naar genot, koopmans- en arbeidsethos, standen en klassen, werkloosheid, scholing, vrijheid en onderdrukking, belastingstelsel, gezondheidszorg, protectionisme en vrijhandel, vorstenmacht, diplomatie, oorlog en vrede, recht en onrecht, de positie van de vrouwen en slaven, volksontwikkeling en volksinvloed, revolutie en evolutie en nog veel meer.

93. Kollewijn, a.w., p. 40.
94. Geciteerd door Swierstra, a.w., p. 268.
95. D.J. Roorda, *Geschiedenis in de Nederlandse school* in: *Bijdragen en mededelingen betreffende de geschiedenis der Nederlanden*, deel 90 (1975), afl. 2, p. 247.
96. De Vletter, a.w., p. 54.
97. A. de Vletter, *Na lange marsch. . . omkijken*, z.pl., z.j. (1955?), p. 19.
98. M.O. Albers, *Geschiedenis*, deel III, Zwolle, 1935, p. 278-279.
99. M. ten Bouwhuys en N.B. Tenhaeff, *Onze Tijd*, Groningen, 1932[3], p. 354-356.
100. Aldus vermeldt J.B. Manger in zijn artikel *Over geschiedenisonderwijs en wereldvrede* in: *De Gids*, 99e jaargang (1927), p. 184.
101. J.B. Manger, a.w., 184-185. De resultaten van deze conferenties ken ik niet.
102. Na W.O. II zou dit werk (op professionele basis) worden voortgezet door "Internationales Schulbuchinstitut" te Braunschweig.
103. *Vredesbeweging en Volkenbond op onze scholen*, I, Leiden, 1935
104. *Vredesbeweging en Volkenbond op onze scholen*, II, Leiden, 1939.
105. *Vredesbeweging*, I, a.w., p. 7.
106. *Vredesbeweging*, I, a.w., p. 9.
107. Fedde Schurer, *De beslagen spiegel*, Amsterdam, 1969, p. 61-84.
108. Zo B. Ebling in een artikelenreeks *Geschiedenis, Geschiedenisonderwijs en de Vredesgedachte* in: *Pedagogisch Tijdschrift voor het Christelijk Onderwijs*, 32 jaargang (1939-'40), afl. 1, (p. 1-9), afl. 2 (p. 33-37), afl. 3 (p. 65-76), afl. 4-5 (p. 97-110) en afl. 6 (p. 161-173).

108 *Vredesbeweging*, II., a.w., p. 7-8.

109. G. van Veen, *Beschouwingen over het geschiedenisonderwijs III* in: *Pedagogische Studiën*, 18e jaargang (1937), p. 82. Deze schreef zelf iets dergelijks: (onze kinderen) "vullen hun geest met dorre feiten die niemand interesseren en die niemand onthoudt, omdat de vitaminen der levensechtheid, waaraan de mogelijkheid der beleving hangt, door schematisering volledig zijn dood geprepareerd".
110. Van Veen, a.w., p. 83.
111. *Pedagogische Studiën*, 6e jaargang (1925), p. 248. Het verslag is te vinden in *Over geschiedenisonderwijs, Verslag van de conferentie op 7 november 1925* te Amsterdam, Groningen, 1926.
112. *Pedagogische Studiën*, 6e jaargang (1925), p. 249.
113. *Over geschiedenisonderwijs*, a.w., p. 33.
114. *Over geschiedenisonderwijs*, a.w., p. 34.

114a *Over geschiedenisonderwijs*, a.w., p. 39-40.

115. Groningen, 1899, (eerste druk)
116. Zondervan, a.w., p. 49.
117. De Vletter, *Over Geschiedenisonderwijs*, a.w., p. 52.
118. H. Hettema, *Historische Schoolatlas*, Zwolle, 1896 (eerste druk).
119. E. Rijpma, *Historische invulatlas*, Groningen, 1931 (eerste druk).
Van dezelfde schrijver zijn bij de verschillende delen van zijn *Ontwikkelingsgang der Historie* ook werkboekjes met vragen en opdrachten verschenen, die ook tot doel hadden de zelfwerkzaamheid te bevorderen, een idee dat door andere schoolboekschrijvers werd nagevolgd. Helaas waren de vragen grotendeels reproductief van aard.
120. Jos Kleyntjens en H.H. Knippenberg, *Schetsen uit de Middeleeuwen*, Amsterdam, z.j. (1914).
Idem, *Schetsen uit de Nieuwe Geschiedenis*, Amsterdam, z.j. (1915).
Idem, *Schetsen uit de Nieuwste Geschiedenis*, Amsterdam, z.j. (1916).
Idem, *Schetsen uit de Vaderlandsche Geschiedenis*, Amsterdam, z.j. (1917-1919), 2 delen.
121. M.G. de Boer en L.J. de Wilde, *Historische lectuur, Oude Geschiedenis*, Groningen, 1921[2].
Idem, *Middeleeuwen*, Groningen, 1921[2].
Idem, *Nieuwe Geschiedenis*, Groningen, 1921[2].
Idem, *Nieuwste Geschiedenis*, Groningen, 1921[2].
122. De Boer en de Wilde, *Oude Geschiedenis*, a.w., voorwoord.
123. *Historische Teksten*, serie mappen met teksten in losbladige vorm, onder redactie van A.P.

Dijkstra, P.H.F. Gieles en P.C.J. de Groot. Voor de Vereniging De Samenwerkende Pedagogische Centra uitgegeven door het K.P.C., 's-Hertogenbosch, z.j.

124. Deel 1, *Oudheid en Middeleeuwen*, deel 2, *Nieuwe Geschiedenis*, deel 3, *Nieuwste Geschiedenis*, deel 4, *Vaderlandsche Geschiedenis*, Zwolle, 1931/32.

125. M.O. Albers, *Experimenten op het gebied der geschiedenis*. Deel I, *Oudheid en Middeleeuwen*, Zwolle, 1934.
Idem, deel II, *Nieuwe Geschiedenis*, Zwolle, 1934.
Idem, deel III, *Nieuwste Geschiedenis*, Zwolle, 1935.

126. In *Pedagogische Studiën*, 18e jaargang (1937), p. 73-81.

127. Albers, *Denkbeelden. . .*, a.w., p. 73.

128. Albers, *Denkbeelden*, a.w., p. 74.

129. De Vletter noemt op p. 16 in zijn brochure zelf nog een eerder boek n.l. van J.S. Verburg, *Het onderwijs in de geschiedenis* (1906). Dit heb ik niet geraadpleegd.

130. De Vletter, *Over geschiedenisonderwijs*, a.w., p. 7.

131. Schrijver van *The teaching of history*, Oxford, 1917.

132. *Archieven en onderwijs*, in: *Mededelingen van de C.M.L.G.S. 1973-1974, Kleio*, 15e jaargang (1974), p. 745-799.

133. De Vletter, *Over geschiedenisonderwijs*, p. 33.

134. Bartels, a.w., bijlage I: *Scholen en leerlingen.*

135. Er was ook nog een andere oorzaak: In Protestants-Christelijke en Rooms-Katholieke kring was er een zekere huiver voor de overschatting der natuurwetenschappen (leidend tot materialisme), dat in die scholen tot uiting kwam (Bartels, a.w., p. 200).

136. P.P.M. Alberdingk Thijm, *Het onderwijs in geschiedenis op de Hoogere Burger Scholen*, Den Bosch, 1868.

137. Alberdingk Thijm, a.w., p. 7.

138. Alberdingk Thijm, a.w., p. 9.

139. Bernt Feis, *Kazerne, kerk en kapitaal, Indoktrinatie in ons geschiedenisonderwijs*, Nijmegen, z.j. (Uitgave Socialisties Onderwijsfront)

140. Alberdingk Thijm, a.w., p. 21.

141. Jos Kleyntjes S.J. en Dr. H.F.M. Huybers, *Leerboek der Algemeene Geschiedenis*, 2 delen, Nijmegen (1913, eerste druk).
Idem, *Leerboek der Nederlandsche Geschiedenis*, Nijmegen, (1913, eerste druk).
Jos Kleyntjens S.J. en Dr. L.G.J. Verberne, *De laatste eeuw*, Wassenaar, z.j. (1932; eerste druk)

142. Aug.C.J. Commissaris, *Leerboek der algemeene geschiedenis* (3 delen), 's-Hertogenbosch, 1930-1934 (eerste druk).
Idem, *Leerboek der Nederlandsche geschiedenis* (2 delen), 's-Hertogenbosch, 1935-1937, (eerste druk)

143. Commissaris, *Nederlandsche geschiedenis*, I, a.w., p. 220.

144. Commissaris, *Nederlandsche geschiedenis*, I, p. 84.

145. Kleyntjens en Huybers, *Nederlandsche geschiedenis*, a.w., p. 86.

146. *Conclusie van het Rapport van de Willem de Zwijgerstichting naar aanleiding van enkele Rooms-Katholieke geschiedenisleerboeken voor het gymnasiaal en middelbaar onderwijs*, Den Haag, z.j.

147. Enkele publicaties van na 1945, met name betrekking hebbend op het geschiedenisonderwijs in het voortgezet onderwijs zijn: J. Roelink, *Vast bestek voor ons geschiedenisonderwijs, Ad Fontes*, jaargang 7, no. 8, 1960, p. 223-231; R. Reinsma, *Het geven van een geschiedenisles aan onze leerlingen in onze tijd*, Den Haag, 1964; K. de Vries, *Het eigen karakter van het geschiedenisonderwijs bij het christelijk v.h.m.o., Ad Fontes*, jaargang 15, no. 2/3, 1967, p.25-31; C.M.H. Bosch, *Geëngageerd geschiedenisonderwijs?, Inkom*, jaargang 4, no. 8, 1973, p. 163-167.

147a. Woltjer, a.w., p. 68-91.

148. D. Langedijk, *Leerboek der vaderlandsche geschiedenis*,, 2 delen, Groningen, 1923-1924, (eerste druk).
Idem, *Leerboek der algemene geschiedenis*, 2 delen, Groningen, 1938-1939 (eerste druk).

149. H.J. Smit, *Een nieuw geschiedenisboek* (bespreking van Dr. D. Langedijk, *Leerboek der Vaderlandsche Geschiedenis*, deel I) in: *Christelijk Middelbaar Onderwijs*, 3e jaargang (1923), p. 296.

150. Smit, a.w., p. 298.

151. H.J. Smit en Z.W. Sneller, *Leerboek der algemene geschiedenis*, 2 delen, Wageningen, z.j.
De samenwerking van de zo principiële Smit met Prof. Sneller is m.i. nogal opvallend. Deze

laatste had zich in een artikel in *Christelijk Middelbaar Onderwijs*, (2e jaargang 1922), p. 590-596, namelijk niet zo erg principieel over "christelijk" geschiedenisonderwijs geuit.

152. Groningen, z.j. Verder verscheen nog van zijn hand: *Methodiek der leervakken voor de Christelijke school, II, Geschiedenis des Vaderlands,* Groningen, z.j.

153. S. Rombouts, *Historiese Pedagogiek*, (4 delen), Amsterdam, 1929.
J.J. Doodkorte, *De Roep der Historie, Handleiding, Leerboekje leesboeken en methodisch overzicht*, Amsterdam, 1928-'29.

154. Lankamp, *Methodiek*, a.w., p. 22.

155. A.A. van Schelven, *De School met den Bijbel en het onderwijs in de geschiedenis*, Amsterdam, 1934.

156. Lankamp, *Methodiek*, a.w., p. 29.

157. Geciteerd door De Jong e.a., a.w., p. 18.

158. De Jong, a.w., p. 18.

159. G. van Veen, *Beschouwingen*. . . a.w., p. 11.

160. *Vredesbeweging en Volkenbond*, a.w., II, p. 14. Het citaat is afkomstig uit: *Wat vroeger gebeurde I, Kleine Vaderlandsche Geschiedenis voor de middelklassen van Scholen met R.K. bevolking"*, 1933.

161. *Rapport van de Willem de Zwijgerstichting*: zie noot 146.

162. J.J. Doodkorte, *De Roep der Historie, Handleiding, Leerboekje, Leesboeken en Methodisch* J.C.H. de Pater, *Nationaal beneden de maat*, Den Haag, z.j.

163. L.J. Rogier, *Nationaal geschiedenisonderwijs*, De Tijd, 30 november 1950.
Zestien jaar later komt T.M. Gilhuis in een drietal artikelen, *Protestanten en Katholieken kijken in elkaars geschiedenisboekjes* (in: *Correspondentieblad De Christelijke Onderwijzer,* jaargang 12, no. 11, 12, 13, maart 1966) tot de conclusie "Er is wat veranderd", maar hij signaleert nog wel "manco's".

164. *Vredesbeweging en Volkenbond* II, a.w., p. 12. Het citaat kwam uit *Toen en nu*, deel II, 1935, 9e druk, p. 37-42.

165. Wouters en Visser, a.w., p. 233.

166. Zo bij voorbeeld H. Scheepstra en W. Walstra in hun *Beknopte geschiedenis van de opvoeding en het onderwijs in Nederland,* Groningen, 1908[4], p. 289: "Wij meenen echter dat al dit ijverig zoeken naar verbetering van het bestaande ijdel is, wat het onderwijs in de geschiedenis betreft: de leerstof van dit vak ligt grootendeels buiten den gezichtskring van het kind; eerst dan wanneer de leerlingen tot hun vijftiende jaar de volksschool bezoeken en op herhalingsscholen minstens tot hun 17e jaar gaan, zal het onderwijs in de geschiedenis tot zijn recht komen".

167. Zie Wouters en Visser, a.w., p. 324 en De Jong, a.w., p. 14-16.

168. Lankamp, *Methodiek*, a.w., p. 12-13.

169. P. Oosterlee, *Vaderlandsche en algemeene geschiedenis*, Nijmegen, 1921.

170. Oosterlee, a.w., p. 4.

171. Oosterlee, a.w., p. 12.

172. Oosterlee, a.w., p. 33 en 34.

173. Jerohm Hartog en H.W. Plomp, *Uit de ontwikkelingsgang der mensheid, Cultuurhistorisch leesboek voor de hoogste klassen der lagere school en voor voortgezet onderwijs*, z.pl., 1936, besproken door G. van Veen in *Pedagogische Studiën*, 18e jaargang (1937), p. 45-60.
J.J. Prins-Werker en A. Romein-Verschoor, *Nederlandse geschiedenis in perioden*, Purmerend, z.j., (1933?).

174. G. van Veen, *Een opwaartse weg?* in: *Pedagogische Studiën*, 6e jaargang (1925), no. 7, p. 97-105, naar aanleiding van deel I van het boek van Cor Bruyn en N.Tj. Swierstra. Blijkbaar zat Van Veen dit boek erg hoog want op de eerder genoemde conferentie in november 1925 was zijn inleiding over *Het doel van het Geschiedenisonderwijs op de Lagere School* eigenlijk één polemiek met Swierstra. (Zie daarover: *Over geschiedenisonderwijs, Verslag* . . . , a.w., p. 6-23.

175. Hoonig, a.w., p. 185

176. Hoonig, a.w., p. 185 vermeldt dat verschillende jaartallenboekjes nog tot in 1969 verschenen.

177. De Jong, a.w., p. 21.

178. *Memorandum inzake de huidige praktijk van het onderwijs in geschiedenis* in: *Kleio*, 4e jaargang (1963), no. 3, p. 9-14.

179. Dit eindexamenprogramma luidt als volgt:
"De kandidaat dient:
a. inzicht te hebben in de historische ontwikkeling gedurende de laatste halve eeuw, waarbij hij mede blijk moet geven vertrouwd te zijn met verwerking van historisch materiaal;

b. kennis te hebben van de ontwikkeling der staatsinstellingen van het Koninkrijk der Nederlanden, gezien tegen hun historische achtergrond en van hun hedendaagse structuur en functie;

c. vertrouwd te zijn met een aantal uit de algemene en Nederlandse geschiedenis gekozen onderwerpen, waarbij verschillende aspecten van de geschiedenis tot hun recht dienen te komen.

Zulk een onderwerp mag, indien dit voor een juiste behandeling noodzakelijk is, zich mede uitstrekken over het onder a. genoemde tijdvak. Bij het examen onder c. kan uitgegaan worden van een tekst, waarvan de kandidaat voorafgaande aan het examen inzage heeft gekregen."

Zie over dit nieuwe programma ook: J.L.P. Brants, *Nieuwe wegen in het geschiedenisonderwijs*, in: *Uitleg*, 19 januari 1966, p. 13-15.

180. In 1962 bracht de door het bestuur van de V.G.N. ingestelde commissie Geurts-Canters-Jousma rapport uit. Hierin werd voorgesteld de eindexamenstof te beperken tot de geschiedenis na 1870. Dit werd ter discussie gesteld op de Didactiekconferentie in het najaar 1963. Het volgend jaar werd het gewijzigd voorstel dat inhield beperking van de stof tot de laatste halve eeuw en daarnaast bestudering van een aantal onderwerpen uit de algemene en Vaderlandse geschiedenis, in een Algemene Vergadering van de V.G.N. met 17-7 stemmen aangenomen! De deining erover ontstond eigenlijk pas in 1965 toen het voorstel door Staatssecretaris Grosheide (enigszins gewijzigd) als K.B. werd gepubliceerd.

181. Feis, a.w. Zie verder: J.G. Toebes, *Politisering in het voortgezet onderwijs* in: *Beleid en maatschappij*, 2e jaargang (1975), no. 7/8, p. 197-202.

182. Belangrijk in dit verband zijn de publicaties van de Amerikaan Fenton en de Duitser Rohlfes. Dalhuisen vestigde het eerst de aandacht op Fenton. Op de inquiry-methode van Fenton zijn gebaseerd: L.G. Dalhuisen en W.J. van der Dussen, *Wat is geschiedenis*, 's-Gravenhage, 1971 en L.G. Dalhuisen en V.J. Middeldorp, *China en het Westen*, Den Haag, 1971.

P. van der Meulen introduceerde met P.F.M. Fontaine Rohlfes' *Umrisse einer Didaktiek der Geschichte* (Göttingen, 1971) in ons land: *Kleio*, 13e jaargang (1972), p. 481-494. Van der Meulen wijdde ook aandacht aan o.a. Fenton in zijn *Geschiedenisonderwijs in de Verenigde Staten, veranderende inzichten ook daar*, gepubliceerd in *Kleio*, 14e jaargang, (1973), p. 377-389.

183. Zie voor de hulpmiddelen: C.M.H. Bosch, *Het vaklokaal geschiedenis en staatsinrichting*, in: *Kleio*, jaargang 14 (1973), no. 3, p. 144-167.

184. Het "Ledo-projekt" van het Instituut voor Onderwijskunde te Groningen dat als projekt voor "sociale wereldoriëntatie" de vakken aardrijkskunde en geschiedenis in de 6e klas van de basisschool en de 1e klas van het voortgezet onderwijs zou moeten vervangen, is, wat dit betreft een slecht voorbeeld. Bezinning op het wezen van het vak geschiedenis heeft daar n.l. amper plaatsgevonden. Zie voor het Ledo-projekt de literatuuropgave bij mijn *Leerstofkeuze en ordening, Kleio*, 15e jaargang, no. 5, p. 437. Daarna is nog een (vereenvoudigd) eindverslag over het projekt verschenen: Chris Bartelds, *Leren door te doen, Leerplanontwikkeling in samenwerking tussen wetenschap en praktijk*, 's-Gravenhage, 1975.

Over een Duits Gemeinschaftskunde-projekt, n.l. in de deelstaat Hessen, zie: J.G. Toebes, *Wenkend of dreigend perspectief? De integratie van de sociale vakken in Duitsland, Kleio* 16e jaargang (1975), no. 4, p. 153-160.

185. *Rapport van de Doelstellingencommissie ingesteld door het bestuur van de V.G.N., Kleio*, 8e jaargang. (1967), no. 6, p. 161-187.

186. Dat de C.M.L.G.S. met heroriëntatie ten opzichte van de doelstellingen bezig is, blijkt uit: *Doelstellingen en geschiedenisonderwijs*, van de hand van P. van der Meulen, in: *Mededelingen van de C.M.L.G.S. 1973-1974, Kleio*, 15e jaargang (1974), no. 10, p. 800-813.

187. *Het geschiedenisonderwijs in het eerste leerjaar van scholen voor M.A.V.O., H.A.V.O. en V.W.O., Kleio*, 12e jaargang (1971), no. 7/8.

188. P. van der Meulen, *Wat toetsen wij, Kleio*, 11e jaargang (1970), no. 6, p. 211-218.


Nieuwe Spiegel der Jeugd,
of
FRANSE
TIRANNY,
Zijnde een kort Verhaal van d'oorſpronk en voortgang des Oorlogs, 1672. Als mede de ſchrikkelikke enonmenſchelijke Wreedheyd en Grouwelen, door de Franſen in Nederland en elders bedreven.
Zeer nut en dienſtig om in de Schoolen geleerd te worden.
Tot AMSTERDAM,
By JOANNES KANNEWET, Boekverkooper in de Nes, in de Gekroonde jugte Bybel.

SCHOOLBOEK

DER

GESCHIEDENISSEN

VAN ONS

VADERLAND,

OPGESTELD DOOR

HENDRIK WESTER,

EN UITGEGEEVEN DOOR DE

BATAAFSCHE

MAATSCHAPPIJ:

TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN.

Te LEYDEN, DEVENTER en UTRECHT, bij
D. DU MORTIER EN ZOON,
J. H. DE LANGE, en
G. T. VAN PADDENBURG EN ZOON.
MDCCCI.

BERICHT.

Daar het leezen van geſchiedenisſen, voor de meeste menſchen, eene aangenaame bezigheid is, en daar de kennis der geſchiedenisſen van het land, in het welk wij geboren zijn, niet alleen voor ons zelven, maar ook voor de meeste ingezetenen van dat land, van belang moet geächt worden; zoo beſloot de Maatpij zulks in den Jaare 1799 tot de opgaave eener Prijsſtoffe, behelzende de Vaderlandſche Geſchiedenisſen, en wel in den vorm van een Schoolboek. Zij had in het afgeloopen jaar het genoegen, dit werkjen van den Burger HENDRIK WESTER, Schoolonderwijzer in de Oude Pekel-A, als aan de opgegeevene vraag voldoenend beändwoordende geoordeeld, te bekroonen: en zij hoopt, dat deszelfs uitgaave, insgelijks aan het oogmerk voldoen zal; en de Jeugd, al leerende, door hetzelve in ſtaat zal geſteld worden, om de bijzondere voorvallen en gebeurenisſen, welke in den loop van verſcheidene eeuwen, en onder het beſtaan van verſchillende regeeringsvormen, en daar aan eigen-

aartig verbondene omſtandigheden, in ons Vaderland plaats gehad hebben, in derzelver aart te leeren kennen: om er bij voorkomende gelegenheden een gepast gebruik van te kunnen maaken; daar toch de Geſchiedenis van een land zeer veel aanleiding geeft, om het doorgaand Character van deszelfs inwooneren, zelfs in bijzondere clasſen en ſtanden, daar uit op te maaken en te bepaalen. En alzoo zal de Maatſchappij, ook met dit boekjen, haar gewenscht, en belangrijk doel, Tot Nut van 't Algemeen, bereiken.

Op last der Maatſchappij.

Amſterdam den 22.
van Hooimaand
1801.

G. Brender à Brandis
Secretaris

VOOR-

VOORREDE

VAN DEN

OPSTELLER.

Dat het voor de Bataafsche Jeugd nuttig is, de Vaderlandsche Geschiedenissen te leeren kennen, behoeft geen betoog. De verdienstelijke Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, *hier van ten sterkste overtuigd, vraagt, ten dien einde:*
„ Een Schoolboek over de Geschiedenissen van
„ ons Vaderland, 't welk klaar, voor weinig er-
„ vaarenen bevatbaar, in één woord geheel in den
„ volksstijl, of populair, samengesteld zij.

Om aan het verlangen der Maatschappij te voldoen, wierd ik opgewekt mijne krachten te beproeven. Gesprekken *scheenen mij hier toe best geschikt te zijn: dewijl men, door deeze omkleeding, de opmerkzaamheid der Jeugd meêr gaande houdt; de duidelijkheid bevordert, en het verhaal voor haar meêr levendigheid en bevalligheid bijzet.*

Wanneer ik de beknopte Geschied-boekjens van ons Vaderland, die reeds voor handen zijn, aandachtig overwoog, deed ik mij zelven deeze vraag: welke zijn de redenen, dat zelfs de weetgierige Jeugd in het leezen van zulke werkjens, doorgaans, zoo weinig smaak vindt? en ik vond ook vooral deeze eene der voornaamsten te zijn: men schetst, met korte trekken, bijna alles wat tot de Vaderlandsche Geschiedenissen behoort; zoo wel belangrijke als min gewigtige gebeurenissen. Zulk een verhaal moet natuurlijk zeer droog *wer-*

worden: de leezer gevoelt dan niet het groote, het belangrijke, van het voorgevallene: de weetlust wordt nergens recht voldaan. Ook wordt zulk een voorſtel tevens duister voor den onërvaaren' leerling. —

Om zulke gebreken in een beknopt werkjen te vermijden, liet ik dus het mingewigtige geheel weg, om meër plaats te hebben voor een uitvoeriger voordragt van aangelegener ſtukken: intusſchen in 't oog houdende, om het verhaal doorgaans geſchakeld te houden. Hier door zal, dunkt mij, de weet- en leeslust meer opgewekt, gaande gehouden, en voldaan worden; dit zal de Jeugd begeerig maaken, om uitvoeriger werken naderhand te onderzoeken.

Eindelijk, daar onpartijdigheid *een voornaam vereischte in een Geſchied-ſchrijver is, heb ik ſteeds getracht dezelve in 't oog te houden.*

GE-

GESPREKKEN

OVER DE

GESCHIEDENISSEN

VAN ONS

VADERLAND

EERSTE GESPREK.

Vader Kroostlief had drie kinderen; twee jongens, Hendrik en Theodorus, en een meisjen, Elizabet geheeten.

Hendrik was 12 jaaren, Theodorus 11, en Elizabet 9 jaaren oud. Zij gingen alle drie ter schoole bijmeester Vormhart; die hen niet alleen goed onderwees in het leezen, schrijven, rekenen, zingen; maar hun ook allerlei nuttige lessen gaf, om hen verstandig en deugdzaam te doen worden. — De moeite, die de meester aan hun besteedde, was ook niet vergeefsch: zij leerden voortreflijk; ook waren zij zeer gehoorzaam, en hadden liefde en achting voor hunnen meester, om dat hij hen zoo veel goeds leerde. Als zij uit het school kwamen, speelden zij soms eens wat, of, zo het.

mooi weêr was, deeden zij ook wel eens eene kleine wandeling in het veld, om wat frisſche lucht te ſcheppen en de ſchoone natuur te beſchouwen.

Ook oefenden zij zich, tusſchen den ſchooltijd, nog wel eens in het geen zij in het ſchool geleerd hadden. 's Avonds hadden zij de gewoonte, om in nuttige boekjens te leezen. 's Zomers zaten zij dan, vaak, onder een' grooten lindeboom, die voor hunne deur ſtond; en 's winters bij het vuur. In de lange winter avonden gebeurde het ook wel, dat vader Kroostlief hun wat vertelde uit de oude geſchiedenisſen. ô! Dan waren de kinderen recht in hun ſchik. De beide *jongens* zaten dan met open' mond te luisteren, en Betjen, die alles zoo goed niet begrijpen kon, om dat zij nog jong was, zat evenwel ook heel ſtil.

Eens op een' avond, na het eeten, zaten zij weêr allen, met hunnen vader, rondom den haard; moeder zat te breiden; 't was in 't kortſte der dagen; en Hendrik had een papier in de hand, dat hij ſtil overlas. — Ai toe vader! ſprak hij eindelijk, vertel ons eens weêr wat van oude dingen. Ja, als 't vader belieft! als 't vader belieft! riepen de andere kinderen.

De Vader. Wat hebt gij daar in uwe hand, Hendrik?

Hendrik. Een papier, dat meester van daag alle de groote kinderen heeft laaten affchrijven.

Vader. Waar is 't over?

Hendrik. *Kleine ſchets*, ſtaat er bovenaan, *van de Geſchiedenisſen van ons Vaderland.* Mijne nieuwsgierigheid wordt er wel door opgewekt, maar niet door voldaan.

Vader. Wel zoo! — lees eens hard op.

Hen-

Hendrik. (Leest)

„ Ons Vaderland wierd reeds voor Christus
„ geboorte bewoond door twee onderscheidene
„ volken; de *Friezen* en de *Batavieren*.

„ Deeze waren toen zeer ruwe en onbeschaaf-
„ de menschen, en van den *Heidensche Gods-*
„ *dienst*.

„ In dien tijd leefden zij vrij; doch naderhand
„ wierden zij van hunne vrijheid min of meer
„ beroofd: eerst door de *Romeinen;* toen door
„ de *Franken*.

„ In de zevende en agtste eeuwen na Chris-
„ tus geboorte wierden zij tot den *Christen Gods-*
„ *dienst* gebragt.

„ Van de tiende eeuw tot het jaar 1579. wier-
„ den deeze landen allen geregeerd. door *Hertogen*,
„ *Graaven*, en *Heeren*: *Keizer* Karel *de vijfde*,
„ en zijn zoon Filippus *de tweede* waren de bei-
„ de laatste *Graaven* van *Holland*, en zij be-
„ heerschten tevens alle de overige gewesten van
„ ons Vaderland. In het jaar 1555. deed Karel
„ afstand van de regeering, en ging in een kloos-
„ ter woonen.

„ Zijn zoon Filippus *de tweede*, wierd *koning*
„ van *Spanjen* en kreeg toen ook het bestuur over
„ ons land.

„ Deeze dwingeland maakt het zoo slim met de
„ onderdrukking van ons volk, dat hetzelve in
„ het jaar 1568. een' opstand tegen hem begon.

„ In 't jaar 1579 slooten onze Gewesten, in
„ de stad *Utrecht*, een plegtig verbond van ver-
„ eeniging met elkanderen: en in 't jaar 1581.
„ zwoer men den *Spaansche Koning* plegtig af.

„ Van dien tijd af tot het jaar 1795. wierd
„ ons Vaderland geregeerd door de *Staaten*, be-

Dit is pagina 77 uit de achtste druk van Joh. de Bruijn, *Hoofdlijnen na 1815*, Groningen, 1957.

De Parlementaire Tijd.

1848—heden.

1849—1890 Willem III.
1890—1898 Regentschap van Emma.
1898—1948 Wilhelmina.
1948—19... Juliana.

I Overzicht van de Parlementaire Tijd.

Ministeries.	*Wetten* (gebeurtenissen).	*De val.*
Thorbecke I. 49-53 (lib.)	Kieswet; gemeente- en prov. wet; post- en telegraafwet; afschaffing accijns varkens- en schapevlees; afschaffing Rijn- en IJseltollen, doorvoerrechten en verlaging van invoerrechten. **Vrijhandel.**	**Aprilbeweging 1853.** Petitionnement van de Calvinisten tegen de wederinstelling van de bisschoppelijke hiërarchie.
Van Hall I. 53-56 (cons.)	Wet op de kerkgenootschappen; afschaffing accijns gemaal; regeringsreglement voor O. Indië.	*Petitionnement van de Calvinisten* tegen de voorgestelde schoolwet.
Van der Brugghen. 57 (antirev.)	**Schoolwet 57:** bijz. onderwijs toegestaan, maar geen subsidie.	
Van Hall II. 60 (cons.)	Aanleg S. S. (Exploitatie door particulieren.)	
Thorbecke II. 62-66 (lib.)	Wet M.O.; Noordzeekan. en Nieuwe Waterweg; afschaffing accijns brandstoffen en gemeenteaccijns; comptabiliteitswet.	1°. *Tweedracht onder de Liberalen:* a. Het Cultuurstelsel en de Indische baten. b. Sociale wetgeving. 2°. *Afval van de Katholieken:* a. Encycliek en Syllabus van Pius IX. b. Schoolwet v. d. Brugghen.
Fransen van de Putte. 66 (lib.)		Voorstel tot wijziging van 't Cultuurstelsel verworpen.
Van Zuylen-Heemskerk. 66-68 (cons.)	**Strijd om het Parlementaire Stelsel.** 1°. de *kwestie-Mijer* - motie Keuchenius - kamerontbinding. 2°. de *Luxemburgse kwestie:* motie - 2e ontbinding - motie Blussé - verwerping van de begroting.	**W. III geeft toe** en *aanvaardt* daarmee *het Parlementaire Stelsel.*

Dit is de inhoudsopgave uit de dertiende druk van J.W. Pik, *Beknopt leerboek der vaderlandse geschiedenis,* Zwolle, 1956.

INHOUD

Bladz.

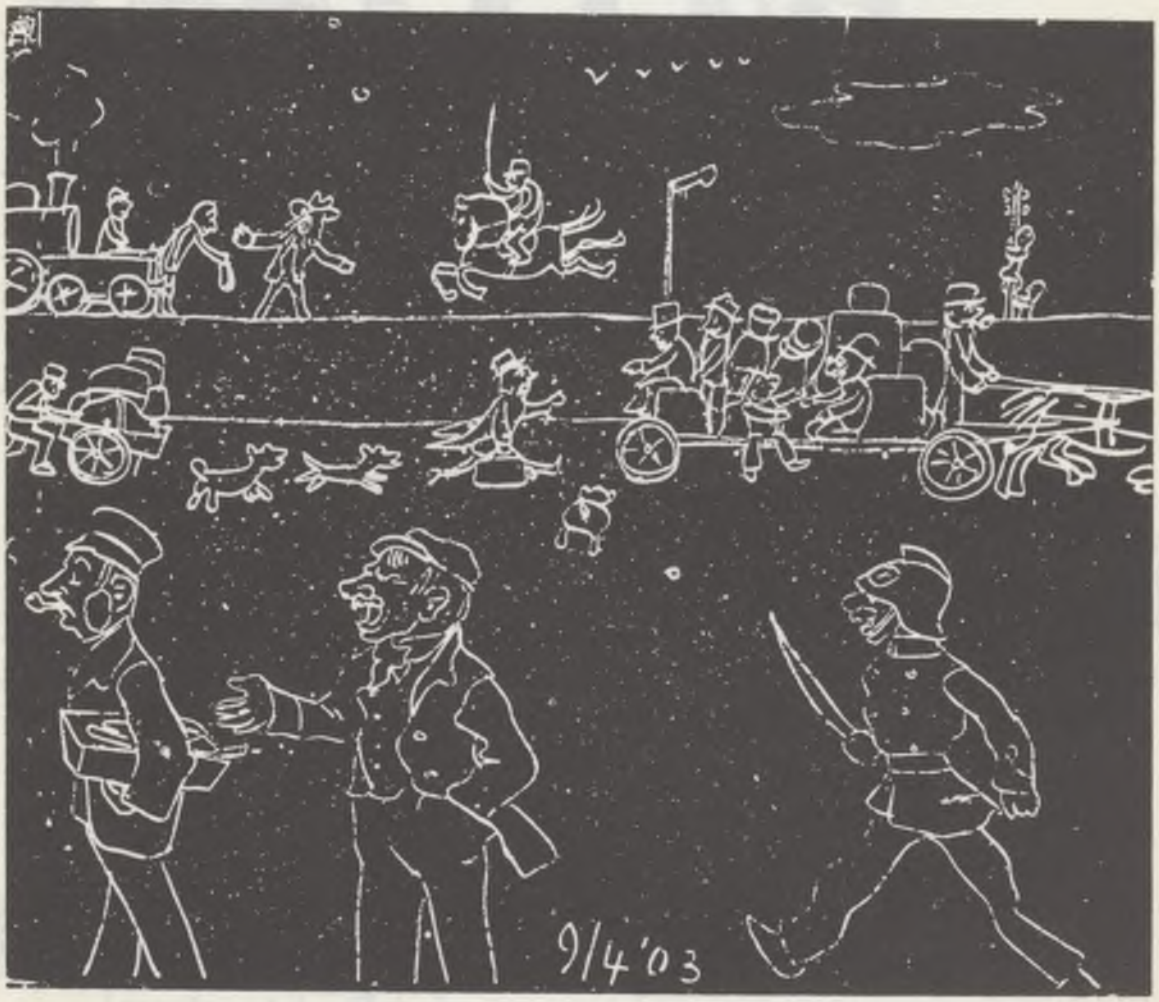
Bladz.

Bladz.

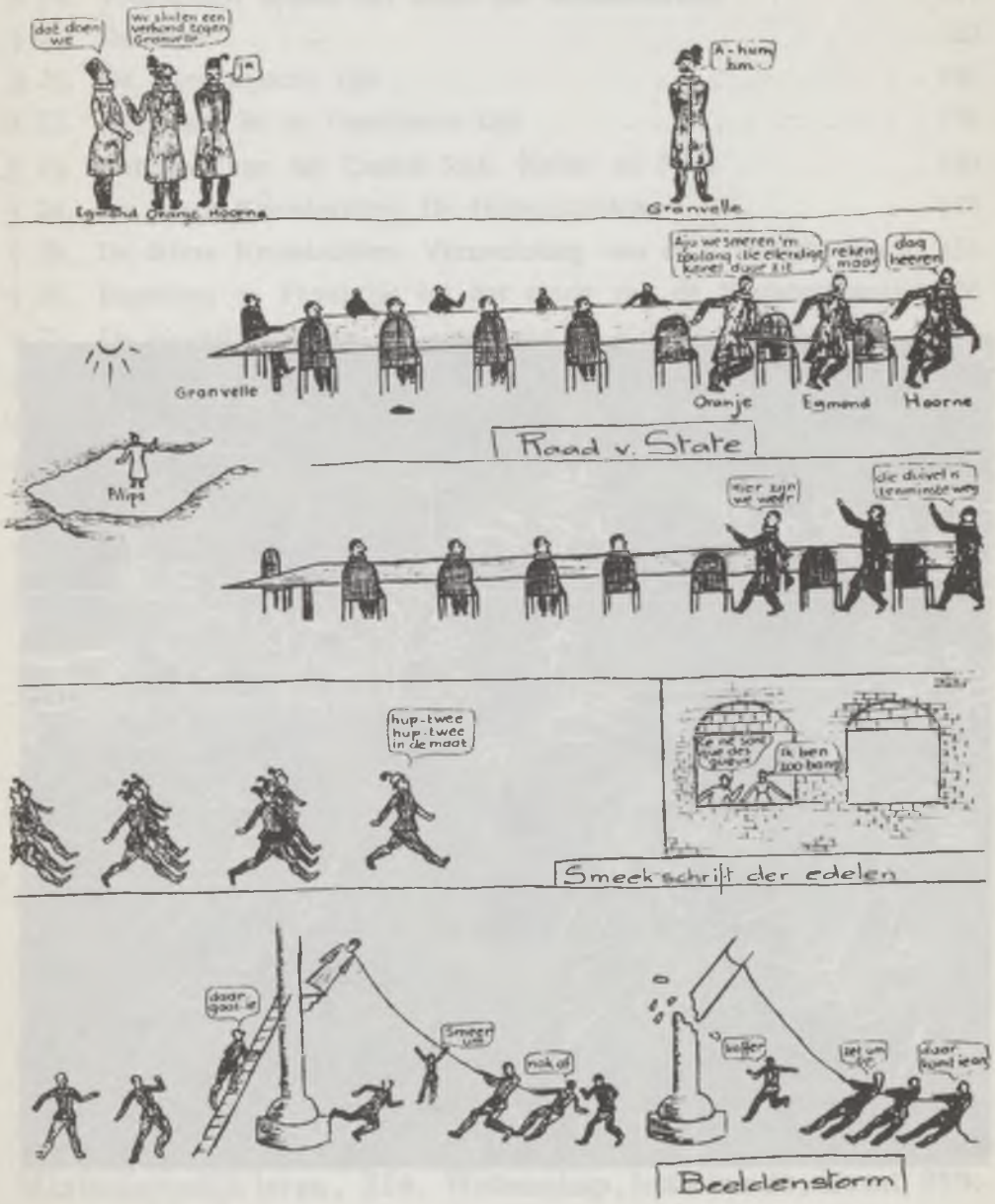
De bovenste helft van deze pagina is uit de inhoudsopgave van E. Rijpma, *De ontwikkelingsgang der historie*, deel I; de onderste helft uit A.M. Kollewijn, *Leerboek der Algemeene Geschiedenis.*

DE MIDDELEEUWEN.

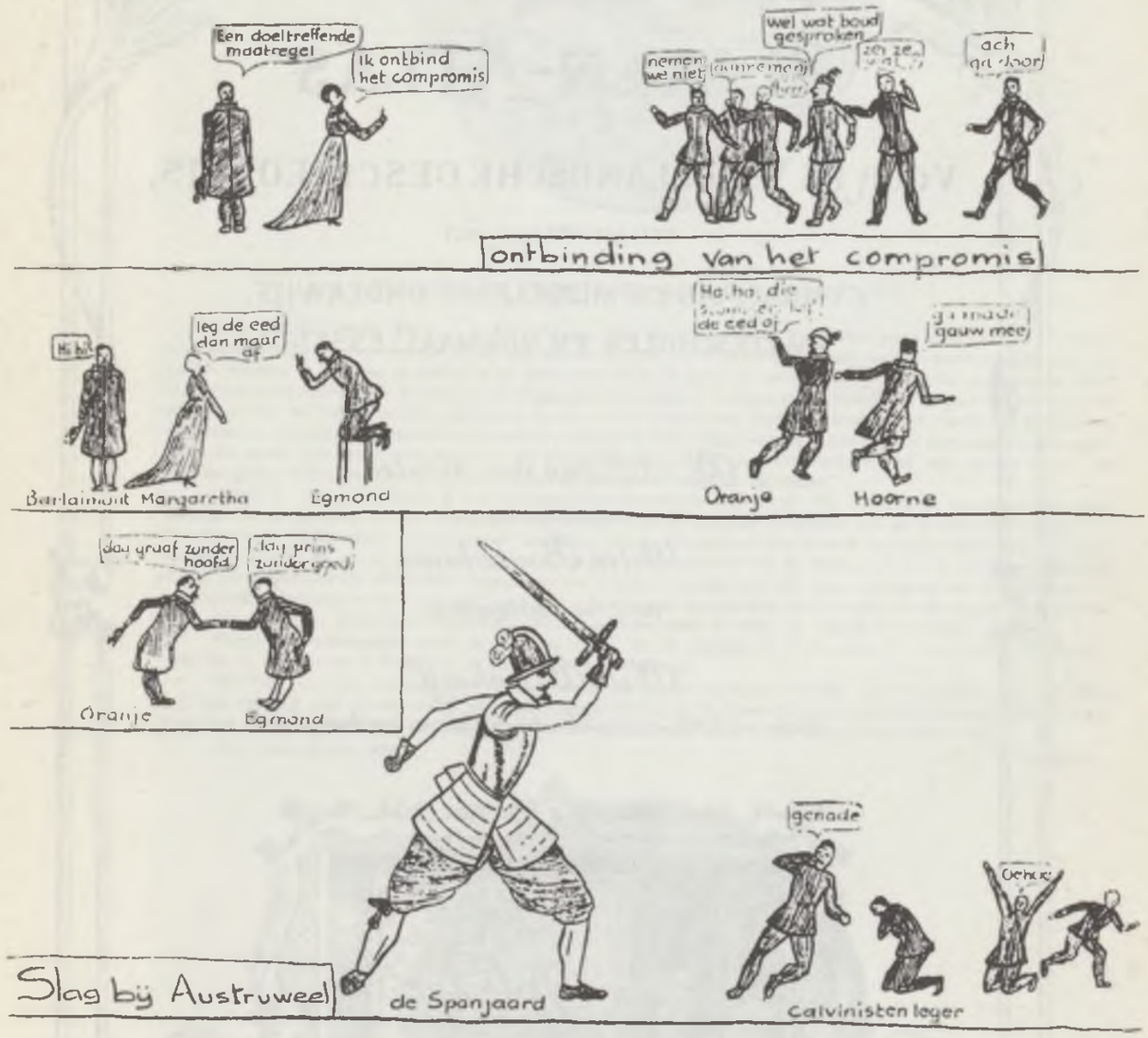
Van de epische methode in beeld laten de pagina's 125, 126 en 127 iets zien.
Hieronder staat een van de (beroemde) bordtekeningen van Huizinga, gemaakt in de tijd van zijn leraarschap aan de h.b.s. te Haarlem. Het onderwerp is de spoorwegstaking van 1903.
(Overgenomen uit: H.A. Enno van Gelder, *Prof.Dr. Johan Huizinga, gedachten en beelden uit zijn werk,* Utrecht, 1947, p. 152).

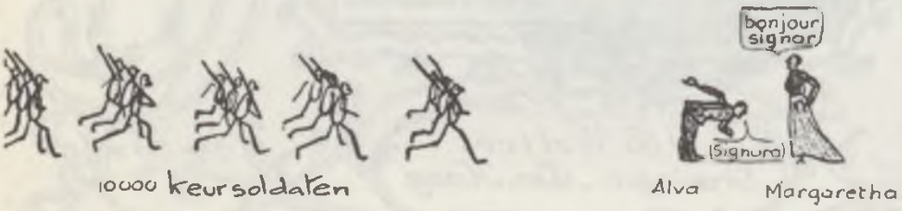


Een geschiedenis(vertel)les over de beginperiode van de Tachtigjarige Oorlog (het zogenaamde "Voorspel") door een leerling van een tweede klas van een h.b.s. "in beeld" gebracht.



Overgenomen uit: C. Tazelaar, *Geschiedenis in beeld,* in: *Op den Uitkijk, tijdschrift voor het christelijk gezin,* tiende jaargang, 1934, pag. 139, 140.





PLATEN-ATLAS

VOOR DE VADERLANDSCHE GESCHIEDENIS,

TEN DIENSTE VAN HET

GYMNASIAAL EN MIDDELBAAR ONDERWIJS,
KWEEKSCHOLEN EN NORMAALLESSEN,

DOOR

Dr. A. J. van der Meulen,

met medewerking van

M. ten Bouwhuys,

VIJFDE DRUK BEZORGD DOOR

Dr. N. B. Tenhaeff,

Rector van het Vrijzinnig-Christelijk Lyceum te 's Gravenhage.

J. B. Wolters
Groningen - Den Haag.

f 4.50

VOORBERICHT VOOR DEN VIERDEN EN VIJFDEN DRUK.

„Op initiatief van de Firma J. B. WOLTERS ziet deze uitgave het licht. Wij hebben gemeend, vooral dat te moeten illustreeren, wat het leerboek en het woord van den leeraar niet geven kan: kleederdracht, huizen, kamers, kerken, tuinen en parken, rijtuigen en schepen, en daarbij er op gelet, deze zaken te geven uit verschillende perioden der geschiedenis. Meer in het bijzonder hebben wij bedoeld de aandacht onzer leerlingen te vestigen op de historische documenten, die zij elken dag in straten en pleinen kunnen waarnemen, en op de met zooveel zorg ingerichte musea onzer provinciale hoofdsteden. Portretten en eigenlijke historieprenten zijn daardoor minder talrijk vertegenwoordigd, dan wellicht menigeen zou wenschen.

De platen zijn meest genomen naar nog bestaande monumenten en reconstructies of naar oude prenten uit den tijd der voorstelling zelve. De auteurs en hun levensjaren zijn zooveel mogelijk opgegeven."

Aldus Dr. VAN DER MEULEN in het voorbericht van den eersten druk (1911). De vierde druk verscheen onder zeer moeilijke omstandigheden. Pijnlijke zuinigheid was noodig, wilde het opnieuw verschijnen van dezen atlas nog mogelijk zijn. De prijs van den atlas moest voor de school bereikbaar blijven. Daarom was deze herdruk nagenoeg ongewijzigd. Aan eigen desiderata, zoowel als aan de desiderata van de kritiek (bv. die van Dr. HAAK in het Museum), moest ik het zwijgen opleggen. Alleen het onjuiste portret van Menno Simonsz (blz. 60) heb ik vervangen door een echte afbeelding. Zoo is deze druk zeer goed bruikbaar gebleven naast den derden, maar . . . zoo beantwoordt de atlas niet aan de idealen, die wij er gaarne aan stelden.

De zoo nuttige Indices heb ik gehandhaafd; ook in dezen moest ik echter de zuinigheid betrachten.

Kleine tekstverbeteringen dank ik aan de Heeren Dr. N. HECKER te Delft, pater fr. KRUIJWAGEN te Woerden, Prof. Dr. Z. W. SNELLER te Rotterdam en Dr. K. VOS te Middelstum.

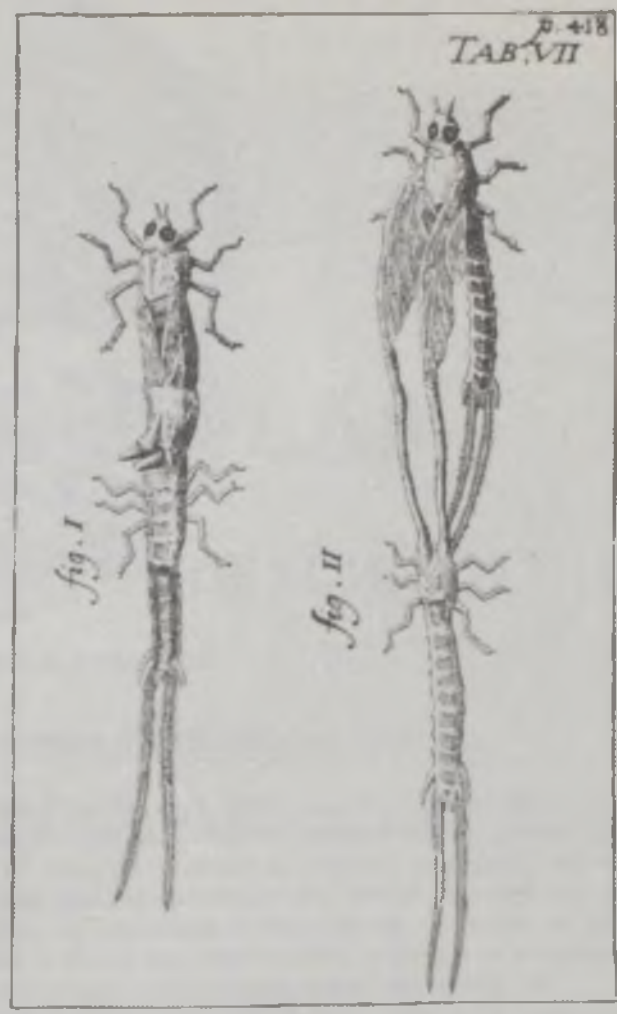
Misschien kan een volgende druk de gewenschte ingrijpende wijzigingen brengen. In dezen vijfden druk zijn alleen nos. 468, 469, 473 door nieuwe clichés vervangen, terwijl bovendien de kleurprent naar Buys' kersenvrouwtje plaats maakte voor Van Goghs penteekening blz. 162/63. Voor op- en aanmerkingen houd ik mij alsnog gaarne aanbevolen.

DEN HAAG, Najaar 1929.

N. B. TENHAEFF.

Gezantschapspenning van de Staten-Generaal.

317. Christiaan Huygens (naar een medaillon van J. Clerion, 1679) behoort tot de zeer groote Nederlanders. Hij werd 1625 geboren als zoon van Constantijn, vestigde zich later te Parijs, waar hij tot de opheffing van het Edict van Nantes, ook lid der Academie was. Zijn groote beteekenis ligt in zijn licht-theorie. Ook ontdekte hij den grootste der wachters van Saturnus, verder verbeterde hij den verrekijker en vond hij de ontrust in het horloge uit. Hij stierf 1695.



318—319. Uit de werken van Jan Swammerdam, den scherpzinnigen en scherpzienden waarnemer, die op het gebied der insecten-anatomie onvergelijkelijke dingen heeft verricht. Boerhaave (vgl. no. 342) gaf later zijn werk uit (no. 319, titelblad; vgl. dezen typischen boektitel met nos. 161 en 163). Het prentje van het vervellende haft werd ontleend aan zijn in 1675 verschenen Ephemeri Vita of Afbeeldingh van 's Menschen leven vertoont in de wonderbaerlijcke historie van het vliegent ende een-dag-levent haft of oever-aas. Het is een van die kopergravures, die om hun zuivere waarneming en buitengewone teekening nog steeds de bewondering van den vakman wegdragen.

BYBEL DER NATUURE,

DOOR

JAN SWAMMERDAM,

AMSTELDAMMER

OF

HISTORIE DER INSECTEN,

TOT ZEEKERE ZOORTEN GEBRACHT DOOR VOORREEDEN, ONTLEEDKUNDIGE ONDERZOEKINGEN VAN VEELERHANDE KLEINE GEDIERTENS, ALS OOK DOOR KUNSTIGE KOPERE PLAATEN OPGEHELDERT.

VERRYKT MET ONTELBAARE WAARNEMINGEN VAN NOOIT ONTDEKTE ZELDZAAMHEDEN IN DE NATUUR.

Alles in de Hollandsche des Auteurs Moedertaale, beschreven.

HIER BY KOMT EEN VOORREEDEN, WAAR IN HET LEVEN VAN DEN AUTEUR BESCHREVEN IS DOOR

HERMAN BOERHAAVE,

PROFESSOR IN DE MEDICYNE &c. &c.

DE LATYNSCHE OVERZETTING HEEFT BEZORGT

HIERONIMUS DAVID GAUBIUS.

PROFESSOR IN DE MEDICYNE EN CHEMIE.

II. DEELEN.

TE LEYDEN,

by ISAAK SEVERINUS, BOUDEWYN VANDER AA, PIETER VANDER AA.

MDCCXXXVII.

319

320. Antonie Leeuwenhoek (1632—1723), naar een zwarte kunst-gravure door J. Verkolje. De „kamerbewaarder van H.H. Schepenen" te Delft ontwikkelde zich tot den geleerden onderzoeker van de „onzichtbare wereld", die het mikroskoop voor het eerst leerde kennen. Ook hij verwierf een Europeeschen naam.

450. Prof. Dr. H. Kern. 1896.

451. Prof. Dr. H. de Vries.

452. Prof. Dr. H. A. Lorentz 1902.

453. Prof. Dr. J. D. van der Waals.

456. Prof. Dr. J. H. van 't Hoff.

454. Mr. T. M. C. Asser.

455. Mgr. Dr. H. J. A. M. Schaepman. 1902.

Nos. 450, 452, 455, 457, 459, 461 zijn alle genomen naar de portretten, voorkomende in „Woord en Beeld", naar de origineele teekeningen van Haverman.

451 is naar een lichtdruk uit Elzeviers Maandschrift. 456 is naar een gedenksteen in het Chemisch Laboratorium te Utrecht.

453 naar een penning van F. Jeltsema. 454 naar een penning van L. Jünger. 453 en 454 zijn beide vervaardigd door de Firma C. J. Begeer, Koninklijke Utrechtsche fabriek van Zilverwerken, Utrecht.

460 naar een onuitgegeven teekening van Albert Hahn; 458 naar een photo.

457. Dr. A. Kuyper. 1897.

458. Jhr. Mr. A. F. de Savornin Lohman.

459. Mr. S. van Houten. 1901.

460. Mr. P. J. Troelstra. 1913.

461. Mr. H. Goeman Borgesius. 1899.

Hieronder staat bladzijde 317 uit: E. Rijpma, *De ontwikkelingsgang der historie,* Groningen/Djakarta, 1952 (dertiende druk), deel III, uitgave A.

Der Hase und der Swinegel wollten miteinander um die Wette laufen,

und da legte der Hase los.

Aber wie er nach Paris kam, war der Swinegel schon da,

und da lief der Hase, was er konnte.

Aber wie er nach Rom kam, war der Swinegel schon da,

und da lief der Hase furchtbar.

Aber wie er nach Petersburg kam, da war der Swinegel schon da,

und da saß der Hase erschöpft auf dem Feld und war glänzend isoliert.

Pl. 138. **„Das alte Märchen".**

Naar een tekening van Gulbransson in Simplicissimus, waarin de politieke strijd tussen Duitsland en Engeland wordt weergegeven. De haas (Wilhelm II) en de egel (Eduard VII) houden een wedstrijd, die telkens door de onbesuisde haas verloren en door de slimme egel gewonnen wordt. Let behalve op het zelfzaam geestige van de tekeningen ook op de rake onderschriften.

Hier volgen vier pagina's (124, 125, 126, 127) van: M.O. Albers, *Experimenten op het gebied der geschiedenis*, Zwolle, 1935, deel III.

ARBEIDSLONEN.

ARBEIDSLONEN TE AMSTERDAM (per week).

TYPOGRAFEN [1].

Jaar	Weekloon	Arbeidsduur (van volwassen manl. arbeiders)
1638	± f 6,75	78 uur per week
1860	± ,, 5,50	minstens 72 uur per week
1870	,, 7,50 tot f 10,—	
1880	,, 9,— ,, ,, 14,—	
1890	,, 9,— ,, ,, 14,—	57—72 uur per week
1900	,, 9,— ,, ,, 15,—	
1910	,, 9,70 ,, ,, 15,40	57 uur per week
1913	,, 10,80 ,, ,, 16,50	
1920	,, 33,75 ,, ,, 38,15	45 uur per week
1923	,, 32,16 ,, ,, 36,—	48 uur per week
1925	,, 31,20 ,, ,, 35,—	
1933—'36	,, 34,32 ,, ,, 38,48	

[1] 1866 oprichting van de Algemene Nederlandse Typografenbond, de eerste vakvereniging in Nederland.

IN HET BAKKERSBEDRIJF.

1890	f 7,— tot f 14,—
1900	,, 13,— ,, ,, 15,—
1917	,, 20,— ,, ,, 22,—
1930	,, 35,— ,, ,, 38,—

TIMMERLIEDEN.

1870	± f 8,40
1880	± ,, 12,60
1890	± ,, 12,60
1900	± ,, 15,—
1910	,, 16,50 tot f 20,50
1930	,, 38,40

GEMEENTE-WERKLIEDEN TE AMSTERDAM

Jaar	El. bedrijf	Gasfabr.	Publ. w.	Reiniging	Telef.	Waterl.
1925	f 38,—	f 39,—	f 40,—	f 34,50	f 35,50	f 36,—

WEEKLONEN VAN GEMEENTE-WERKLIEDEN TE GORINCHEM

Jaar	Timmerlieden	Metselaars	Arbeiders	Opperlieden
1870	f 7,50	f 6,—	f 7,—	f 4,20
1880	„ 9,—	„ 9,—	„ 9,—	„ 7,60
1890	„ 11,—	„ 10,—	„ 9,—	„ 7,60
1900	„ 11,—	„ 10,—	„ 9,—	„ 7,60
1910	„ 12,—	„ 11,—	„ 10,—	„ 7,60
1920	„ 27,— —28,80	„ 27,— —28,80	„ 25,20—27,—	„ 23,40—25,20
1930	„ 27,75—29,55	„ 27,75—29,55	„ 25,95—27,75	„ 24,15—25,95

WEEKLONEN IN DE TEXTIELINDUSTRIE TE HILVERSUM

Jaar	Volwassen spinners	Volwassen wevers
18e eeuw	f 5,—	f 6,— à f 7,—
1810	„ 1,50 à f 2,—	„ 4,— à „ 5,—
1862	± „ 3,70	„ 7,— à „ 8,—
1874	± „ 5,—	„ 7,— à „ 8,—
1895	„ 4,— à „ 6,—	„ 8,— à „ 11,—

Arbeidslonen.

OPDRACHT.

1. De gegevens over arbeidslonen in de 19e eeuw zijn uitermate schaars. Daardoor is het maken van een algemene loonindex niet mogelijk. Tracht echter aan de hand van de hier bijeengebrachte cijfers een beeld te geven van de loonbeweging (de koopkracht van het geld buiten rekening gelaten):
   a. hoe ontwikkelen zich de lonen in het algemeen?
   b. wanneer waren ze het laagst?
   c. in welke tijd valt de grootste stijging?

2. Maak een index van de weeklonen van typografen te Amsterdam, daarbij het gemiddelde voor 1890 op 100 aannemende.
3. Pas op deze gegevens een coëfficiënt toe voor de levensstandaard volgens tabel II en beantwoord de bovenstaande drie vragen opnieuw, thans voor het werkelijke loon.
4. Onderzoek of er evenredigheid te constateren is tussen de ontwikkeling der arbeidslonen en de groei der grote ondernemingen. Zo ja, zoek dan naar een verklaring voor dat verschijnsel.
5. Onderzoek bij de typografen of er enig verband kan bestaan tussen de verbetering der lonen en de oprichting van de Typografenbond.
6. Tracht na te gaan of de loonsverbetering uitsluitend de vrucht der organisatie kan zijn geweest, of dat er nog andere oorzaken moeten hebben meegewerkt. Indien de groei van het grootbedrijf een gemeenschappelijke oorzaak mocht hebben met de verhoging der lonen, mag deze oorzaak niet gezocht worden in de organisatie der werknemers.

GEGEVENS OMTRENT DE LEVENSWIJZE DER ARBEIDERSBEVOLKING.

TWEE ARBEIDERSBUDGETS OMSTREEKS 1866.

A. Budget van een ongehuwden typograaf met een weekloon van f 6,—, medegedeeld door de Arnhemse typografenvereniging in 1866.

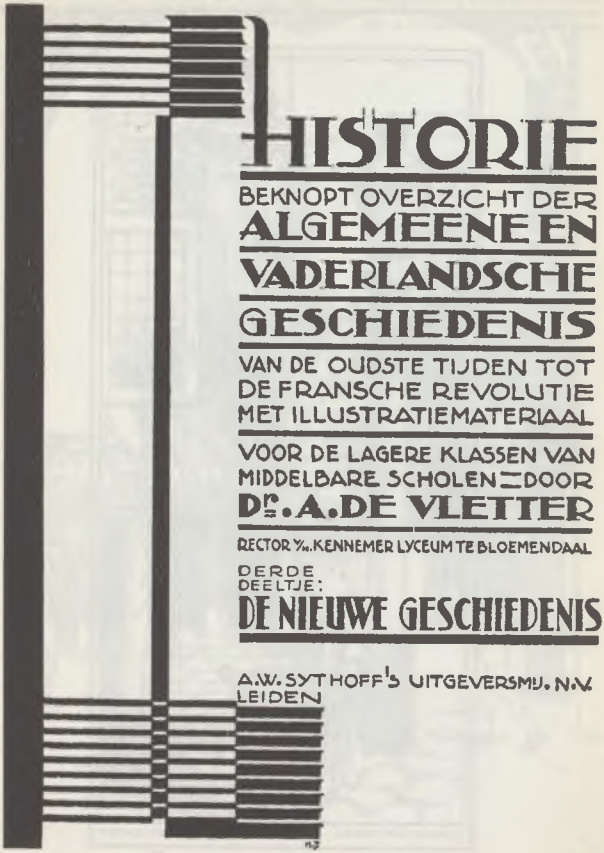
Kostgeld	f 3,50
wasgeld	,, 0,25
contributie voor de vereniging	,, 0,10
idem hoofd-vereniging	,, 0,02
idem begrafenisfonds	,, 0,06
tabak	,, 0,10
sigaren	,, 0,10
scheergeld	,, 0,05
onderhoud en aankoop van kledingstukken, ondergoed, schoenen, enz	,, 1,25
Totaal	f 5,43

Restant f 0,57 voor medische hulp, ontspanning en het opsparen voor een woninginrichting in geval van trouwplannen.

B. Budget van een arbeider te Amsterdam, gehuwd, drie kinderen, van 7 tot 10 jaar, weekloon f 6,—, vrije woning, vrij brandstof, omstreeks dezelfde tijd.

Brood		f 1,57½
hoofdspijs voor het middagmaal; dit bestaat uit 5 kop aardappelen of 2 kop erwten of 2 pond meel		,, 1,40
zout		,, 0,07½
boter		,, 0,35
vet		,, 0,35
peper, azijn, mosterd, meel v. saus		,, 0,15
koffie		,, 0,26
gebrande stroop		,, 0,03
melk		,, 0,21
karnemelk, eens in de week:		
4 kan	f 0,10	
3 ons meel	,, 0,06	
1½ ons stroop	,, 0,04½	,, 0,20½
olie voor licht		,, 0,09
zeep, stijfsel, blauwsel, droogwater		,, 0,20
garen, band, sajet		,, 0,20
begrafenisfonds		,, 0,18
schoolgeld voor een kind		,, 0,10
tabak, scheren en soms een glas jenever		,, 0,40
Totaal		f 5,77½

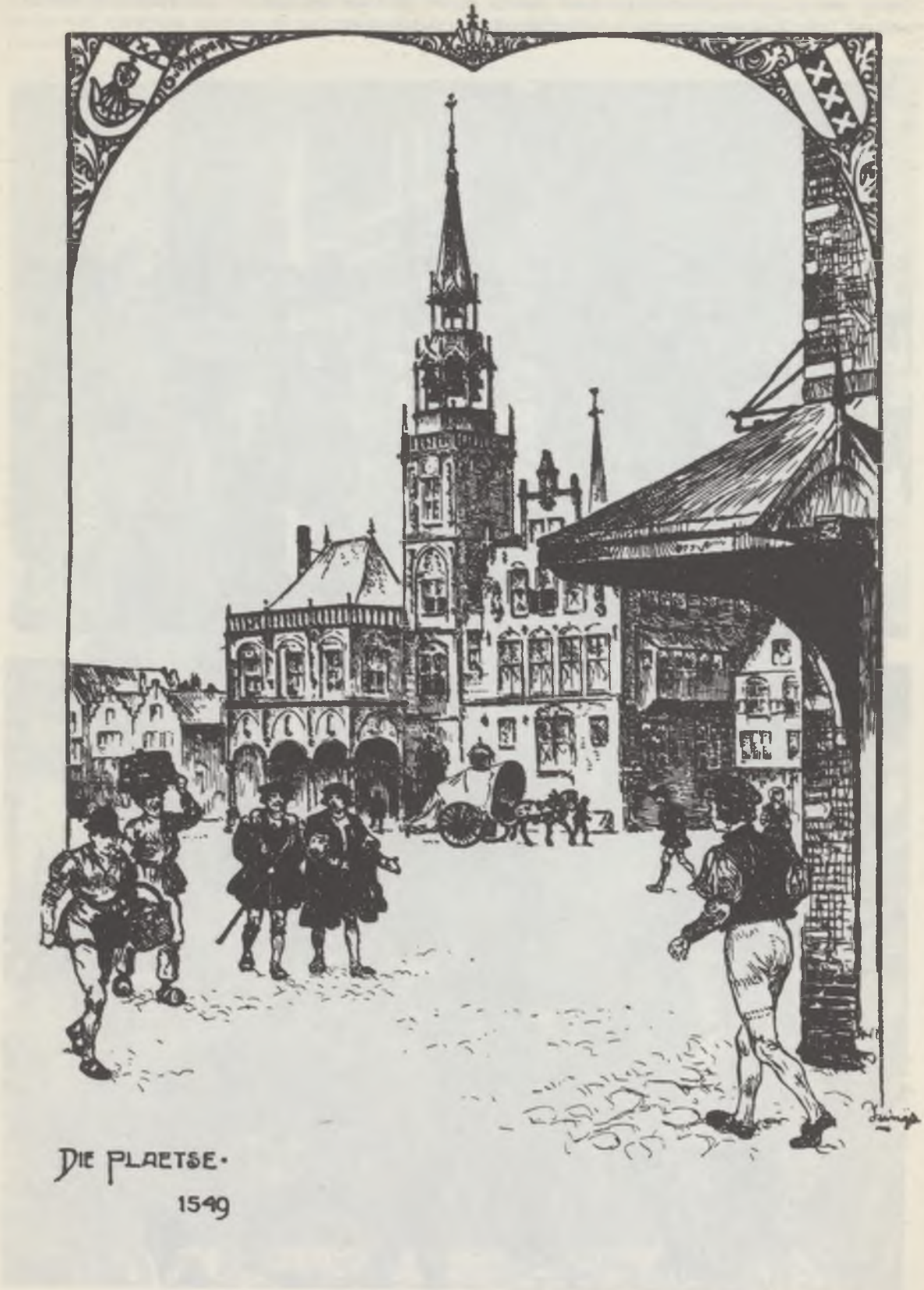
Restant f 0,22½ per week, waarvan moet worden betaald: kleding, schoeisel, onderhoud meubelen, medische hulp.


HISTORIE
BEKNOPT OVERZICHT DER
ALGEMEENE EN
VADERLANDSCHE
GESCHIEDENIS
VAN DE OUDSTE TIJDEN TOT
DE FRANSCHE REVOLUTIE
MET ILLUSTRATIEMATERIAAL
VOOR DE LAGERE KLASSEN VAN
MIDDELBARE SCHOLEN DOOR
Dr. A. DE VLETTER
RECTOR V.H. KENNEMER LYCEUM TE BLOEMENDAAL
DERDE
DEELTJE:
DE NIEUWE GESCHIEDENIS
A.W. SYTHOFF'S UITGEVERSMIJ. N.V.
LEIDEN

Historisch materiaal XI, zie pag. 232.

Grotere belangstelling voor cultuurgeschiedenis bleek onder meer ook uit de illustraties en schoolplaten van de bekende J.H. Isings. De tekening op deze bladzijde is uit: D. Wouters, *Historiën onzer lage landen bij de zee,* Groningen, z.j. p. 139.

Deze tekening van de Amsterdamse Dam is uit: D. Wouters, *Historiën onzer lage landen bij de zee,* Groningen, 1917, p. 195.



Boven: de eerste schoolplaat van Isings in 1910 gemaakt, voorstellende de Dam in Amsterdam omstreeks 1665.
Onder: een plaat die hij vele jaren later maakte, nl. in 1967, en voorstellend: een stad in de middeleeuwen. (Met dank aan Uitg. Wolters/Noordhoff voor publikatie.)

Een zelfwerkzaamheidsvorm van leerlingen en leraren van het Haarlems Marnix Lyceum was het verzamelen van materiaal voor en de inrichting van de in mei 1965 gehouden tentoonstelling over "Onderdrukking, verzet, bevrijding".

Op deze en de volgende bladzijde staat de eerste en de laatste pagina afgedrukt van een werkstuk dat een gymnasiumeindexamenkandidate in 1971 maakte.

INLEIDING

Dit werkstuk handelt over de geschiedenis van het oudste weeshuis van Nederland, het Sint Cuseshuis te Haarlem, en over de geschiedenis van het Frans Halsmuseum te Haarlem.

Op het eerste gezicht een zeker vreemde combinatie, maar wie iets dieper in de geschiedenis van het weeshuis zich duikt, ontdekt snel de schakel, die ligt tussen het weeshuis en het museum, namelijk de periode, waarin het Weeshuis gevestigd is geweest in het zelfde gebouw als waar nu het museum is ondergebracht; deze periode loopt van 1840 – 1908. En aangezien zowel het weeshuis als het gebouw tussen de Heiligenlanden van Zelanguwelkomste onderwerpen zijn, worden ze beiden behandeld binnen het kader van de geschiedenis van het Weeshuis.

Het eerste hoofdstuk geeft een inleiding in de geschiedenis van de weesverpleging en het tweede hoofdstuk sluit daarop aan met de geschiedenis van het oudste weeshuis van Haarlem: het Heiligegeestkerkhuis, thans Sint Cuseshuis geheten. Het derde hoofdstuk vertelt dan iets over het bestuur van het Weeshuis en het leven in het Weeshuis; hoofdstuk vier begint met de geschiedenis van het gebouw aan het Groot Heiligenland en vervolgt met een beschrijving van het gebouw en een reconstructie van hoe het moeten zijn; het laatste hoofdstuk, hoofdstuk vijf, vertelt over het leven van de weesjes aan het Groot Heiligenland. Hierbij moet ik opmerken, dat het laatste hoofdstuk het moeilijkst was om te schrijven en ook het minst „geschiedkundig" is, maar dat het juist dit hoofdstuk was, waar het om is begonnen, namelijk het lot der weesjes te beschrijven.

LITERATUURLIJST

W. P. J. Overmeer — Geschiedenis van de Weesverpleging te Haarlem
Haarlem, 1903

W. P. J. Overmeer — De Geschiedenis van het gebouw tot Frans Hals museum bestemd. Haarlem, 1906

Jac. van Hooy — Klein Jaapje
Heiden, 1960.

A. J. Enschedé — Verslag over de Geschiedenis en den Eigendom van het St. Elisabeths of Groote Gasthuis, uitgebracht aan den Gemeenteraad der Stad Haarlem (11 januari 1860)
Haarlem, 1860.

Maria Schröder - van Gogh — Uyt Minne Beroden
Haarlem, 1948.

Jan Hoeben — Zeven Eeuwen Haarlem (III)
Haarlem, 1967

Jubileumuitgave : „Het Gereformeerd- of Burger Weeshuis te Haarlem" (1594 – 1969) Haarlem, Oktober 1969

Uit het archief van het Gereformeerd- of Burgerweeshuis
nr 184: Reglementen 1826 - 1913.
nr 207: Register van Kledingstukken, verstrekt aan de jongens (1855 - 1862)
nr 208: Register van Kledingstukken, verstrekt aan de meisjes (1839 - 1862)
nr 229: „Ordonnantieboekjes" Registers van leerlingen van de weesh.

Deze en volgende pagina laten iets zien van zelfwerkzaamheid in het geschiedenisonderwijs aan de Christelijke Scholengemeenschap Melanchthon in Rotterdam-Schiebroek. De uitgave is van 1975.

Molens maalden in

Hillegersberg en Schiebroek

TEN GELEIDE

Dit is het derde deel van een trilogie. Maar dan wel één waarvan de delen zonder bezwaar afzonderlijk kunnen worden gelezen. Dit omdat zowel onderwerpen als auteurs verschillen. Een trilogie namelijk in dit opzicht, dat het al weer het derde jaar is, dat klassen van de 'Melanchthon Scholengemeenschap' onder leiding van hun geschiedenisleraar, de heer J.S. Bakker, een bronnenonderzoek in het gemeentearchief van Rotterdam hebben uitgevoerd, en voor de derde maal is uit deze bloeiende activiteit een heus boekwerk voortgekomen. Nu, professioneler afgewerkt dan tevoren, is het een werkstuk geworden dat meer dan ooit gezien mag worden.

Het zal de lezer zeker opvallen van hoe verrassend veel kanten dit onderwerp uit de regionale geschiedvorsing benaderd is. Een aansluiting met de individuele interesse van de leerlingen kon dan ook zonder veel moeite gevonden worden. Vandaar ook dat verhandelingen met veel cijfermateriaal - hoe modern op historisch terrein - op gelukkige wijze afwisselen met meer verhalende opstellen, en technische uiteenzettingen met verslagen van locale politiek.

De keuze van het onderwerp 'Molens in Hillegersberg en Schiebroek' moet in dit monumentenjaar wel voor bijzonder geslaagd gehouden worden. Het is onze stellige indruk, dat dit boekje bepaald niet de geringste bijdrage te leveren heeft voor de bewustmaking van de waarde van ons - in de sector molens helaas te schaarse - monumentenschoon. Een gelukkige omstandigheid was het zeker ook, dat de heer Bakker behalve een fervent liefhebber van de regionale geschiedbeoefening, ook een enthousiast liefhebber is op het gebied van molens. Hierdoor werd de hobby van één de inspiratiebron voor vijftig. Alle leerlingen hebben met plezier en veelal met vasthoudendheid deze speurtocht in de authentieke archiefstukken verricht. Voor mijn medewerker de heer A.M. van der Woel was het een genoegen ook dit maal aan de wijze van onderzoek richting te mogen geven. Moge ondanks het vertrek van de heer Bakker naar een naburige school, deze trilogie niet zijn afgesloten, maar worden uitgebouwd tot een serie, waar met jaarlijkse regelmaat nieuwe deeltjes bijkomen. In het gemeentearchief is daarvoor zeker de stof te vinden en bij de leerlingen de animo.

Drs. R.A.D. Renting,
Gemeentearchivaris.

INLEIDING

Dit boekje is het resultaat van een project, dat is uitgevoerd door twee klassen gymnasium-III van Christelijke Scholengemeenschap 'Melanchthon'
Het doel van het project was de leerlingen in contact te brengen met historische bronnen en ook om ze kennis te laten maken met een brok geschiedenis van de eigen streek.
De opzet was als volgt: twee leerlingen (als regel) kregen een nauw omschreven werkopdracht over een bepaald onderwerp, de gegevens hebben zij verzameld in het gemeentearchief van Rotterdam, waarna zij deze thuis hebben uitgewerkt tot een opstel. Het boekje is nu de verzameling van al deze opstellen.
De uitgave van het boekje is mogelijk geworden dankzij de schoolleiding, die op alle mogelijke manieren haar medewerking heeft gegeven, met name ir. H.J. Visser.
Daarnaast was ook de medewerking van de gemeentelijke archiefdienst in één woord subliem. Vooral de heer A.M. van der Woel heeft ons steeds met raad en daad terzijde gestaan, terwijl mevrouw J.E. Notenboom-Klein het boekje drukklaar heeft gemaakt.
De indeling is als volgt: het eerste deel behandelt vooral onderwerpen rondom de poldermolens, het tweede gedeelte gaat meer over industriemolens. In beide gevallen werd zoveel als mogelijk was een chronologische volgorde nagestreefd. Daar werd van afgeweken als bleek, dat twee onderwerpen zeer duidelijk bij elkaar hoorden; bijvoorbeeld de onderwerpen over de boezemplannen.
Wij hopen, dat de liefhebber van de regionale geschiedenis hier iets van zijn gading in kan vinden; ook de molenliefhebber komt voldoende aan zijn trekken, te meer daar er naar gestreefd is een zo groot mogelijk aantal verschillende soorten bronnen te gebruiken. Hopelijk gaan beide bovengenoemde groepen meer gebruik maken van de uitgebreide mogelijkheden, die een archief schept, veelal wordt er nog veel te weinig gebruik van gemaakt.

J.S. Bakker,
docent geschiedenis
Chr. S.G. 'Melanchthon'

Historisch materiaal XIII, zie pag. 237.

1e JAARGANG No. 5 JANUARI 1960

REFLECTOR

VAN HET HEDENDAAGSE WERELDGEBEUREN

Beknopte kroniek voor de leerlingen van het V.H.M.O. en andere onderwijsinstellingen

UITGAVE SYSTEMEN KEESING / AMSTERDAM-ANTWERPEN / MAANDBLAD

EXOTISCH LATIJNS-AMERIKA

door dr. A. L. CONSTANDSE, redacteur buitenland van het Alg. Handelsblad (Amsterdam)

Wie films heeft gezien als „Orfeu Negro" (uit Rio de Janeiro) of „Los Olvidados" (De Vergetenen, uit Mexico-City) waarin respectievelijk negers en Indianen de hoofdrollen spelen, zal Latijns-Amerika beschouwen als een exotisch gebied. Hoe zou het anders kunnen? Naar dit westelijk halfrond kwamen de Indianen uit Azië. De Europeanen volgden toen Columbus de nieuwe wereld had ontdekt en zij waren het, die de negerslaven naar Amerika brachten. In de sterk gemengde bevolking is aldus de gehele oude wereld van Azië, Europa en Afrika vertegenwoordigd. En dan nog is deze opsomming geenszins volledig als wij denken aan Chinezen, Japanners, Arabieren, Hindoes enz. Deze veroveraars hebben het karakter van Amerika gevormd.

Goud en zilver troffen zij er aan, en zij hebben koper, lood, zink, ijzer, petroleum en een onnoemlijk aantal andere delfstoffen gewonnen. Een rijk gebied dus? In beginsel misschien wel. Maar men heeft het Mexicaanse volk vergeleken met „een bedelaar, gezeten op een berg van zilver". De Latijns-Amerikaanse volken zijn arm, alleen Argentinië en Uruguay benaderen nog het meest Europese standaarden. Het verschil in levenspeil tussen Mexicanen en Noordamerikanen is echter schrikbarend groot, hoewel zij buren zijn. Wat is daarvan de oorzaak?

In de eerste plaats de kolonisatie. Spanjaarden, Portugezen en Fransen beschouwden hun veroverde gebieden als wingewesten. Toen anderhalve eeuw geleden deze koloniën grotendeels onafhankelijk werden, bleven de „inheems" geworden blanken met hun aanhang of familie uit andere bevolkingsgroepen de feodale heersers. Zij waren voornamelijk grootgrondbezitters, die weinig investeerden en veel verbruikten. Kleine groepen profiteerden van hetgeen buitenlandse ondernemingen betaalden voor de concessies, die zij verkregen om plantages te houden, mijnen te exploiteren, spoorwegen aan te leggen, fabrieken te bouwen. Pas in de laatste halve eeuw voltrokken zich veranderingen en sindsdien mani-

Alexander in The Philadelphia Bulletin

Latijns-Amerika biedt een steeds wisselend beeld van politieke, economische en sociale evolutie, met stroomversnellinlingen en revolutionaire uitbarstingen. Ook deze economisch onder-ontwikkelde landen willen hun economisch en sociaal peil in een snel tempo verhogen. Voor modernisering van de landbouw en uitbreiding van de industrie zijn echter grote kapitalen nodig. De regeringen van deze landen verwachten, dat de rijke „Uncle Sam" (Verenigde Staten) hiervan het leeuwedeel voor zijn rekening neemt. Tot dusver is van de vele miljarden dollars aan hulp, welke de VS aan het buitenland hebben gegeven, slechts ongeveer 3% naar de zuiderburen gegaan. Inderdaad schijnen de VS meer dan vroeger open te staan voor de Latijns-Amerikaanse verlangens. Zoals het bovenstaande plaatje uit het Amerikaanse blad The Philadelphia Bulletin illustreert, is echter zowel Uncle Sam als Latijns-Amerika geschrokken van de gang van zaken in Cuba, waar Fidel Castro een felle anti-Amerikaanse actie voert.

1e JAARGANG No. 6 FEBRUARI 1960

REFLECTOR

VAN HET HEDENDAAGSE WERELDGEBEUREN

Beknopte kroniek voor de leerlingen van het V.H.M.O. en andere onderwijsinstellingen

UITGAVE SYSTEMEN KEESING / AMSTERDAM-ANTWERPEN / MAANDBLAD

HET JAAR VAN AFRIKA

door mr. J. A. MOMMERSTEEG

Wie vandaag een kaart van Afrika tekent loopt de kans, dat deze kaart morgen, althans in staatkundig opzicht, weer verouderd is, zó verbijsterend snel gaat de politieke ontwikkeling in dit werelddeel.

De intensieve „openlegging" van het Afrikaanse binnenland door de koloniserende Europese mogendheden is eigenlijk pas 75 jaar geleden begonnen. Maar zij bracht in deze betrekkelijk korte tijd een economische en culturele omwenteling teweeg, die steeds dieper ingreep in het leven van de Afrikaanse volken. De aanraking met Europese denkbeelden leidde tot politieke bewustwording, eerst van de weinigen die in Frankrijk, Engeland of Amerika een opleiding genoten, maar geleidelijk van grotere groepen. Het gevolg was, dat overal in Afrika nationalistische bewegingen ontstonden met leiders als *Bourguiba* in Tunesië, de neger-dichter *Senghor* in Senegal, *Nkroemah* van Ghana (Goudkust), *Banda* van Nyassaland, enz. enz. Het voorbeeld van Azië (conferentie van Bandoeng - 1955) heeft op deze ontwikkeling ongetwijfeld stimulerend gewerkt.

Onmiddellijk na het einde van de Tweede Wereldoorlog waren er nog pas vier onafhankelijke Afrikaanse staten: *Ethiopië*, de *Unie van Zuid-Afrika*, *Liberia* en, althans formeel, *Egypte*. Op 31 december 1959 was dit aantal al met zes vermeerderd, te weten *Soedan*, *Libië*, *Tunesië*, *Marokko*, *Ghana* en *Guinea*. De onafhankelijkheidsproclamatie van *Kameroen* op 1 jan. jl. heeft een jaar ingeluid, dat men voor de politieke toekomst van Afrika als zeer belangrijk jaar kan beschouwen. In dit jaar zullen na Kameroen nog minstens zes nieuwe onafhankelijke staten ontstaan: de federatie *Mali*, *Kongo*, *Nigeria*, *Togoland*, *Somalia* en *Madagascar*. Aan het einde van 1960 zal ongeveer tweederde van de 230 miljoen bewoners van Afrika in onafhankelijke staten wonen.

Het merendeel der overige gebieden zal dan reeds ver gevorderd zijn op de weg naar onafhankelijkheid. Dit ligt immers in de lijn van de huidige politiek van Frankrijk en Engeland,

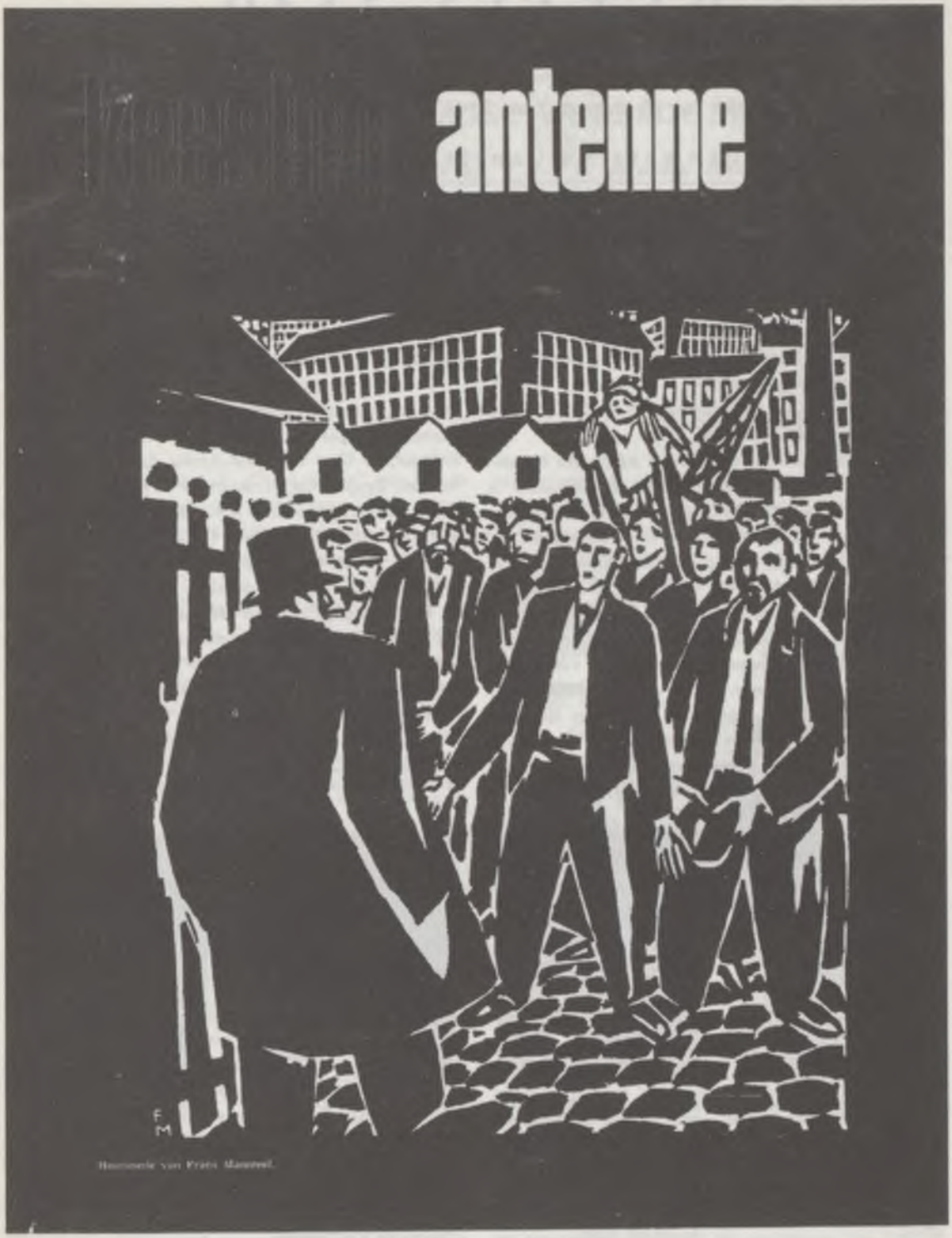
GAMAL ABDOEL NASSER, president en feitelijk dictator van Egypte (25 mln. zielen), tracht o.m. via de Arabische Liga de toon aan te geven in het Midden-Oosten en Noord-Afrika en via de islam in de „Hoorn van Afrika" (Somaliland o.a.) en elders.

HABIB BOURGUIBA, president van Tunesië (3.750.000), verzet zich tegen het leiderschap van Nasser. Hij wil zelf leiding geven aan een blok van onafhankelijke Noordafrikaanse staten: Tunesië, Algerije, Marokko en eventueel het aangrenzende koninkrijk Libië.

Koning MOHAMMED V van Marokko (10 mln.) dringt evenals Bourguiba bij Frankrijk aan op de erkenning van de onafhankelijkheid van Algerije. Beiden staan onder grote druk van de Algerijnse nationalisten en hun Marokkaanse, resp. Tunesische pleitbezorgers.

FERHAT ABBAS, leider van de Algerijnse rebellenregering. President De Gaulle heeft de Algerijnen (9 mln. inheemse mohammedanen, 1 mln. Fransen) „zelfbeschikking" beloofd, maar weigert politieke onderhandelingen te voeren met Abbas c.s.

Antenne van 3 februari 1976.



Dr. E.M. Janssen Perio

NIETZSCHES WAARDERING VAN DE HISTORIE*

Begin 1874 – dus een honderd jaar geleden – verscheen van de hand van een nog zeer jonge Bazelse professor in de klassieke filosofie, Friedrich Nietzsche, het tweede vertoog in een reeks van vier strijdschriften tegen de geest van de tijd: *Unzeitgemässe Betrachtungen*. In zijn eerste strijdschrift had hij *Der alte und der neue Glaube* van David Strauss, de door zijn *Leben Jesu* beroemde en hogelijk overschatte theoloog, als een waar moment van burgerlijke gezapigheid en zelfingenomenheid, deskundig in mootjes gezaagd. De derde *Unzeitgemässe Betrachtung* (nog in 1874 verschenen) zou aan *Schopenhauer als Erzieher* gewijd zijn en haar bijdrage leveren tot de late roem van Schopenhauer als filosoof van het pessimisme. De vierde beschouwing (*Richard Wagner in Bayreuth*) zou de lof zingen van het grootste en meest omstreden musicale genie van de eeuw, in aansluiting – meer of minder – op de fameuze *Geburt der Tragödie*, waarmee Nietzsche zich de wrevel, ja de verachting van de Duitse klassieke filologen op de hals had gehaald.
Deze tweede *Unzeitgemässe Betrachtung*, die zich zo frontaal tegen één van de dominanten van de eeuw: het historisme, keerde, is niet zelden misverstaan als een schotschrift tegen de historie of tegen de belangstelling voor de geschiedenis als cultuurverschijnsel. Niemand minder dan onze grote Huizinga heeft zich destijds in zijn briljante verhandeling over *De wetenschap der geschiedenis* (1934/35; in de *Verzamelde Werken*, dl. 7, blz. 104 e.v.) verontwaardigd tegen Nietzsches antihistorisme gekeerd, toen hij schreef:
"Wie meent dat een verschijnsel ènkel historie is, ènkel een verschiet van verschillende phasen, geeft het principium individuationis prijs, en vervalt tot onvruchtbaar relativisme. Dat zag al in 1873 Nietzsche, toen hij zijn Unzeitgemässe Betrachtung 'Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben' schreef. Hij verwierp niet alleen het hoofdbestanddeel der historische wetenschap als waardeloze antiquarische geleerdheid, hij predikte reeds bewustzijnsvernauwing en blindheid voor al het overige als de voorwaarde om groote daden te volbrengen! – Wij zien er dagelijks de vruchten van" (152). De zaak zat Huizinga kennelijk hoog: enige bladzijden tevoren had hij het ook al gezegd: "Volkomen ten onrechte heeft destijds Nietzsche deze aandrift naar het kleine verleden als antiquarische belangstelling minachtend verworpen" (147), zoals hij het eerder had gezegd over dat noodzakelijke "eerherstel . . . der historische belangstelling, eertijds door Nietzsche als een minderwaardige vorm van historie met minachting verschopt" ('De taak der cultuurgeschiedenis', dl. 7, 41; en wederom op blz. 72: "het eerherstel van het 'antiquarische Interesse', indertijd door Nietzsche minachtend op zij geworpen").

Had Huizinga Nietzsche eigenlijk gelezen, of heeft hij hem alleen maar slecht gelezen, of de vriendelijke collega gemist, die hem wilde corrigeren? Nietzsche heeft namelijk in het geheel niet "geschopt" of "verworpen", maar integendeel de "antiquarische Art der Historie" op een wijze beschreven, die aan de geest van Huizinga – en aan de geest van Jacob Burckhardt, die destijds Nietzsches Bazelse collega en gespreksgenoot is geweest – zeer verwant lijkt. Men leze, hoe Nietzsche deze vorm van geschiedschrijving en van liefde tot de geschiedenis beschrijft:
"Die Geschichte gehört also zeitens dem Bewahrenden und Verehrenden – dem, der mit Treue und Liebe dorthin zurückblickt, woher er kommt, worin er geworden ist; durch

* Citaten van Nietzsche naar de *Werke in drei Bänden*, herausgegeben von Karl Schlechta, Carl Hanser Verlag, München.

diese Pietät trägt er gleichsam den Dank für sein Dasein ab. Indem er das von alters her Bestehende mit behutsamer Hand pflegt, will er die Bedingungen, unter denen er entstanden ist, für solche bewahren, welche nach ihm entstehen sollen – und so dient er dem Leben. Der Besitz von Urväter-Hausrat verändert in einer solchen Seele seinen Begriff: denn sie wird vielmehr von ihm besessen. Das Kleine, das Beschränkte, das Morsche und Veraltete erhält seine eigne Würde und Unantastbarkeit dadurch, dass die bewahrende und verehrende Seele des antiquarischen Menschen in diese Dinge übersiedelt und sich darin ein heimisches Nest bereitet; er versteht die Mauer, das getürmte Tor, die Ratsverordnung, das Volksfest wie ein ausgemaltes Tagebuch seiner Jugend und findet sich selbst in diesem allen, seine Kraft, seinen Fleiss, seine Lust, sein Urteil, seine Torheit und Unart wieder. Hier liess es sich leben, sagt er sich, denn es lässt sich leben; hier wird es sich leben lassen, denn wir sind zäh und nicht über Nacht umzubrengen" (225/226).

Zo schrijft, moet men toegeven, geen vijand van de geschiedschrijving (of, zo men wil, een "anti-historicus"). Er is dan ook geen sprake van, dat Nietzsche in zijn filosofische pamflet zich tegen de historie zou hebben gekeerd; wat hij te lijf ging, was het historisme als cultuurverschijnsel, of, beter gezegd, als symptoom van de cultuurcrisis van zijn eeuw, als een ziekteverschijnsel van zijn tijd. In een overmatige historische bedrijvigheid, ja in de obsessie door het verleden, die hij in de Europese, en met name in de Duitse cultuur van zijn tijd ontwaarde, zag hij een gevaar voor de onbevangenheid en de naïviteit, die het leven en de cultuur in zijn ogen behoefden, om zich te kunnen ontplooien en om "gezond" te kunnen blijven: "der historischen Sinn, wenn er ungebändigt waltet und alle seine Konsequenzen ziegt, entwurzelt die Zukunft, weil er die Illusionen zerstört und den bestehenden Dingen ihre Atmosphäre nimmt, in der sie allein leben können" (252).
Nietzsches betoogtrant en denkwijze is veel "dialectischer" dan het misverstand (Huizinga's misverstand!) aanneemt: niet de historie wordt gelaakt, maar de overmaat aan historie, de historische hypertrofie, kortom: het historisme. Aan drie door hem beschreven vormen van geschiedbeoefening in hun positieve, zuivere vorm wordt alle recht gedaan; maar tegelijkertijd wordt gewezen op de keerzijde van deze bedrijvigheid, op de gevaren van haar eenzijdigheid of overmaat. Aan de "antiquarische" geest van de geschiedschrijving is, zoals beschreven, alle aandacht besteed; in haar eenzijdigheid kan deze echter leiden tot een blinde verheerlijking van al het verleden, of tot een rechtvaardiging van het historische, omdat het historisch is: "Hier ist immer eine Gefahr sehr in der Nähe: endlich wirdt einmal alles Alte und Vergangne, das überhaupt noch in den Gewichtskreis tritt, einfach als gleich ehrwürdig hingenommen, alles aber, was diesem Alten nicht mit Ehrfurcht entgegenkommt, also das Neue und Werdende, abgelehnt und angefeindet" (227). Derhalve is er, zo zegt Nietzsche, naast en tegenover deze "antiquarische" geschiedschrijving behoefte aan een andere, aan een "kritische" geschiedbeoefening, die de kracht opbrengt "eine Vergangenheit zu zerbrechen und aufzulösen, um leben zu können: dies erreicht der Mensch dadurch, dass er sie vor Gericht zieht, peinlich inquiriert und endlich verurteilt; jede Vergangenheit aber ist wert, verurteilt zu werden – denn so steht es nun einmal mit den menschlichen Dingen: immer is in ihnen die menschliche Gewalt und Schwäche gewesen" (229). Niettemin is ook deze geestesgesteldheid niet zonder gevaren; want wie zijn wij, zo zou men met een modieuze wending kunnen zeggen, dat wij tegenover het verleden, waarvan wij zelf het product zijn, als rechter zouden mogen optreden: "Menschen oder Zeiten, die auf diese Weise dem Leben dienen, dass sie eine Vergangenheit richten und vernichten, sind immer gefährliche und gefährdete Menschen und Zeiten. Denn da wir nun einmal die Resultate früherer Geschlechter sind, sind wir

auch die Resultate ihrer Verirrungen, Leidenschaften und Irrtümer, ja Verbrechen; es ist nicht möglich, sich ganz von dieser Kette zu lösen" (230). Men zou de tekst willen opprikken boven het bed van menige hedendaagse radikalinski!

De derde – in Nietzsches eigen volgorde de eerste – vorm van geschiedschrijving is de "monumentalische": "Die Geschichte gehört vor allem dem Tätigen und Mächtigen, dem, der einen grossen Kampf kämpft, der Vorbilder, Lehrer, Tröster bracuht und sie unter seinen Genossen und in der Gegenwart nicht zu finden vermag" (219). Het is deze geschiedenis, die de menselijke, ja de "bovenmenselijke" grootheid uit het verleden presenteert als een voorbeeld en een aansporing, als een "Mittel gegen die Resignation" (220). Ook deze historische opvatting brengt echter weer haar specifieke gevaren met zich mee: "Die monumentale Historie täuscht durch Analogien: sie reizt mit verführerischen Ähnlichkeiten den Mutigen zur Verwegenheit, den Begeisterten zum Fanatismus; und denkt man sich gar diese Historie in den Händen und Köpfen der begabten Egoisten und der schwärmerischen Bösewichter, so werden Reiche zerstört, Fürsten ermordet, Kriege und Revolutionen angestiftet und die Zahl der geschichtlichen "Effekte an sich", das heisst der Wirkungen ohne zureichende Ursachen, von neuem vermehrt" (223). Waarmee, zo kan men denken, niet slecht is beschreven, waartoe men de geschiedenis als pedagogisch en demagogisch werktuig in onze eeuw zou gaan hanteren.

Het is hier niet de plaats, nader in te gaan op alle gezichtspunten en dimensies van dit sublieme, typisch vroeg-Nietzschiaanse geschrift, zoals b.v. een eerste conceptie van de roemruchte theorie van de "ewige Wiederkehr" (". . wenn die Pythagoreer recht hätten, zu glauben, dass bei gleicher Konstellation der himmlischen Körper auch auf Erden das gleiche, und zwar bis aufs einzelne und kleine, sich wiederholen müsse. .", 222), of op de rol van een humor, die men doorgaans niet onmiddellijk met de naam Nietzsche in verband brengt. Voor ons, 20e eeuwse historici, blijft in dit geschrift toch voor alles deze kern van betekenis, dat hier – zoals gezegd – voor het eerst resoluut stelling werd genomen tegen een wezenlijk bestanddeel van de 19e eeuwse cultuur, die men met goed recht een bij uitstek burgerlijke cultuur mag noemen (met hierin geïmpliceerd alle spanningen, tegenstrijdigheden en tweeslachtigheden, die aan een "burgerlijke" beschaving eigen moesten zijn). Een andere kwestie is, in hoeverre deze door Nietzsche in een zo scherp licht geplaatste problematiek ons nu eigenlijk nog aangaat. Kan het historisme van de vorige eeuw nog een vraagstuk zijn voor een tijdperk, dat veeleer de indruk wekt allerminst "in de ban der geschiedenis" (om de titel van Bouman's rancuneuze geschrift te gebruiken) te staan; tenzij men wil aannemen, dat de geschiedenis in onze cultuur nog steeds een hoofdrol speelt. Ik persoonlijk meen dat ten sterkste te moeten betwijfelen, alle massieve en hooggeorganiseerde historische bedrijvigheid ten spijt: in ons culturele leven – aangenomen, dat er nog zo iets bestaat – wordt noch de literatuur, noch de muziek, noch de schilderkunst of de bouwkunde nog in enig wezenlijk opzicht door een historische thematiek bepaald op een wijze en met een intensiteit, die zich met de historische preoccupatie van de 19e eeuw ook maar bij benadering laat vergelijken.

Een andere kwestie is deze, wat dit geschrift van Nietzsche en zijn nogal provocerende stellingname eigenlijk voor de historische wetenschap heeft betekend, waarbij ik geneigd ben aan te nemen, dat dit niet zo bijzonder veel is geweest. Ik meen te weten – maar geef toe, dit nog niet systematisch onderzocht te hebben – dat men zich in de kringen van de geschiedwetenschap weinig geneigd heeft getoond, Nietzsches indeling ernstig te nemen.

Gezaghebbend als typologie van historisch denken is b.v. veeleer de indeling geweest van Bernheim (in zijn *Lehrbuch der historischen Methode*) in een verhalende, een pragmatische en een genetische phase van geschiedschrijving, die Huizinga dan ook een werkelijke kritiek waardig heeft getoond (*De wetenschap der geschiedenis, V.W.* dl. 7, 154 e.v.). Als typologie van enige vormen van historisch denken en begrijpen ("Verstehen") lijkt mij persoonlijk, met alle respect voor Berheim's geleerdheid, Nietzsches indeling vruchtbaarder en zinvoller te zijn, al was het maar, omdat hier in hogere mate rekening is gehouden met zo iets als de psyche van de historicus.

Het komt mij dan ook voor als een soort eerherstel van Nietzsche voor het forum van de geschiedwetenschap, dat in een van de beste specimina van moderne, Duitse bezinning op de didaktiek van de geschiedenis, én tegelijkertijd op de zin van de geschiedenis als cultuurelement, te weten in Hans Glöckel: Geschichtsunterricht (Bad Heilbrunn/Ob, 1973), Nietzsches indeling ten grondslag is gelegd aan een aantal "motieven" van de geschiedenisdidaktiek, en wel aan de onderdelen 4, 5 en 6 van zijn "systematische Betrachtung der Motive", die resp. luiden: "Geschichtsunterricht soll Beispiele menschlicher Grösse aufzeigen" (de "monumentalische" geschiedbeschouwing), "Geschichtsunterricht soll die Überlieferung lebendig erhalten" (de "antiquarische" benadering), en "Geschichtsunterricht soll vom Ballast der Vergangenheit befreien und dem Neuen die Bahn bereiten" (de "kritische" beschouwingswijze).
Dit wil niet zeggen, dat Glöckel deze typologie klakkeloos heeft overgenomen, hij heeft integendeel in de plaats van het voorbehoud, dat Nietzsche zelf reeds in zijn tegen-argumentatie had gemaakt t.a.v. de drie vormen van historische gerichtheid, zijn eigen – en niet alleen zijn eigen – voorbehoud gemaakt, waarin tevens de ervaringen tot uitdrukking komen, die het Duitse volk sedert 1870/71 heeft opgedaan, dus na die grote overwinning, die volgens de profetische woorden van Nietzsche aan het begin van zijn 'Unzeitgemässe Betrachtung' tegen David Strauss, zulk een groot gevaar met zich meebracht ("Ein grosser Sieg ist eine grosse Gefahr"). Uit het voorbehoud van Glöckel komt ook duidelijk naar voren, voor wie het nog niet mocht weten, dat de Duitse geest sedertdien een les heeft geleerd en dat, welke wanklanken er ook nu nog te horen zijn, de geest van "Bonn" toch een geheel andere is dan de geest van "Weimar". Het meest onmiddellijk klinkt deze ervaring misschien nog door in het voorbehoud dat Glöckel t.a.v. de "monumentalische" geschiedbeschrijving maakt, dus die beschrijving, die vooral het heroïsche en menselijke, ja bovenmanselijk-machtige op de voorgrond plaatst: "Uns gebrannte Kinder des 20. Jahrhunderts schaudert jedenfalls vor dem naiven Eifer, mit den ein auf Begeisterung zielender Geschichtsunterricht empfohlen, verordnet und durchgeführt wurde. Wir haben mehrmals erlebt, wie ein solcher Enthusiasmus auf Bestellung den nächsten politischen Umschwung nicht überlebte, zuerst ins Unglück taumeln leiss und dann schrecklicher Ernüchterung wich" (30). Van deze "ontnuchtering" kunnen trouwens niet alleen de moderne Duitsers hun liedje zingen, men zou zich daarentegen kunnen afvragen, wie – d.w.z. welk volk, welk geloof, welke wereldbeschouwing – zich eigenlijk niet genoodzaakt heeft gezien, een toontje lager en droever te zingen. Waarbij het probleem van de leraar, die uit zijn didaktische theorie leert – indien hij het nog niet mocht weten – dat hij verwacht wordt de "attitude" van zijn leerlingen te beïnvloeden, kan zijn, hoeveel van zijn eigen en eigentijdse desillusie hij op zijn pupillen mag of moet overdragen. Glöckner grijpt terug op de oude Griekse deugd van de "sophrosyne" en roept op tot "Besonnenheit". Toegegeven, dat in zijn gave proza de oproep tot een "Erziehung zu Mass, Besonnenheit, Nüchternheit, unbedingter Wahrhaftigkeit" (31) op het eerste gezicht weldadig

aandoet – al kan ons bij een nadere bezinning op deze "Besonnenheit" misschien toch de twijfel bekruipen, of we onze leerlingen na de koude kermis, waarvan wij zelf zijn teruggekomen, niet de afgekoelde prakjes van onze wereldbeschouwing gaan voorzetten.
In zijn voorbehoud tegen de "antiquarische" geschiedbeschouwing en een daarop stoelend onderwijs stelt Glöckel Nietzsche eigenlijk weer in het gelijk, zoals in hetgeen hij opmerkt over de toenmalige kunst, die zou zijn blijven steken in "jener historisierenden Unproduktivität, vor der uns heute noch schaudert" (34). Wie met bepaalde uitingen en uitwassen van moderne, zeer onhistorische maar daarom niet minder wezenloze, of zelfs nihilistische kunst geconfronteerd wordt, kan ook wel over andere zaken "schaudern", maar dat is weer een ander vraagstuk. Wel kan men zich afvragen, of wij met onze bange, heemkundige zorg voor het behoud van het weinige, dat ons als werkelijk "historische" omgeving is gebleven, en waarin wij nog ons "antiquarische" levend kunnen houden, niet op een schrikbarende wijze in het defensief zijn gedrongen, en tevens, of wij hier niet met een van de meest ingrijpende vervreemdingsprocessen te maken hebben, die de moderne mens tot radeloosheid kunnen brengen. "Das Wohlgefühl des Baumes an als Erbe, Blüte und Frucht herauszuwachsen und dadurch in seiner Existenz entschuldigt, ja gerechtfertigt zu werden" zo heeft Nietzsche deze "antiquarische" beleving beschreven (cit. Glöckel, 33). Wie van ons is in staat dit nog werkelijk, om zo te zeggen existentieel te beleven, en met name: hoeveel jonge Duitsers, die de kille nieuwbouwproducten komen bewonen, die op het puin van hun kapot gebombardeerde steden zijn verrezen? Glöckel brengt dit aspekt niet naar voren, maar ik weet uit eigen ervaring, dat de "athmosferische" breuk, die de verwoesting van een stad met zich mee brengt, zich eigenlijk nooit meer laat genezen.
Op even brillante als diepzinnige wijze heeft Glöckel, in aansluiting aan de derde Nietzscheaanse categorie, de noodzaak en de gevaren van de geschiedschrijving en een onderwijs geanalyseerd, die als hun taak beschouwen zichzelf en de maatschappij van het verleden te bevrijden, door dit op een "kritische" wijze te benaderen en te begrijpen. Glöckel laat hier het woord "katharsis" vallen, de innerlijke lautering, die men wellicht door een historische tragedie – zoals volgens de beroemde Aristotelische beschouwing, de toeschouwer bij het mythische drama – zou kunnen doormaken. Dit zou neerkomen op hetgeen moderne Duitsers als een "Bewältigung der Vergangenheit" betitelen, en die door Glöckel zelf aan enige nationale situaties wordt geïllustreerd: "Die Preussen nach 1806, die Franzosen nach 1871, die Deutschen nach 1945 sind Beispiele für den ehrlichen Versuch und wenigstens teilweises Gelingen, die Deutschen nach 1918, die Franzosen und Engländer nach 1945 für das weitgehende Versagen vor der Aufgabe, sich die Wahrheit einzugestehen" (37); een visie die zich, gezien reeds de betwistbaarheid van de vergelijking, waarschijnlijk voortreffelijk leent voor een vergelijkende beschouwing, in de geest wellicht van Toynbee's "challenge and response". Dat de wijze, waarop de "overweldigende" actualiteit ons te pakken neemt, niet bepaald het geëigende klimaat schept voor een rustige "Bewältigung" van ons verleden, is ons, en a fortiori ons historici en historische docenten, bekend genoeg. Bovendien moeten velen van ons zich van tijd tot tijd benauwd voelen door de zorg, dat de jonste gruwelen van onze wereld de iets oudere in snel tempo a.h.w. bedelven: wat bleef er over van het mooie huiveren over een Frans schrikbewind in het oog van het megaterrorisme van onze eeuw, en wie van ons kan een Tweede Wereldoorlog na het "gebeurde" in Vietnam nog in een zelfde perspectief zien of plaatsen? De historische zin en de historische zingeving lijken zaken, die de geschiedschrijver en de geschiedenisleraar tegenwoordig minder dan ooit ten geschenke worden gegeven of zich ten geschenke laten geven. Aan de betekenis en de waarde van de oproep van Nietzsche,

en met hem Glöckel, om enerzijds het verleden kritisch te bejegenen, omdat het, als al het menselijke, onvolmaakt en ten dele ook verwerpelijk is geweest, en zich anderzijds niet te verbeelden, dat men door een onhistorische kritiek of een totale ommekeer bij wijze van panacee een gave, nieuwe wereld, die — als een ware "tabula rasa" — nu van alle oude smetten vrij zou zijn, zou kunnen produceren, is daarmee niet afgedaan, integendeel.

BOEKBESPREKINGEN

H.F.M. Peeters, Kind en jeugdige in het begin van de moderne tijd (ca. 1500 - ca. 1650), Uitg. Boom, Meppel, z.j., 1975 (2e druk), 1966, (1e druk)), 359 blz.

Van dit boek van dr. Peeters, die buitengewoon hoogleraar in de psychologische geschiedenis is aan de Katholieke Hogeschool te Tilburg, verschijnt thans de tweede en ongewijzigde druk. Schrijver gaat uit van de stelling, verkondigd door Van den Berg, Ariès e.a., dat er vóór de achttiende eeuw eigenlijk geen kinderen zouden hebben bestaan, maar slechts jeugdige volwassenen. Peeters nuanceert deze stelling aanmerkelijk, op grond van een omvangrijk bronnenmateriaal, waarvan hij in talloze noten rekenschap aflegt. Hij volgt het hele bestaan van de jonge mens, van de geboorte af tot aan de adolescentie, te beginnen met de tijd van rond 1500, die wel algemeen als de aanvang van de 'moderne tijd' wordt beschouwd tot de tijd rond 1650, als de grote omslag begint, die door Paul Hazard in zijn 'La crise de la conscience européenne' is beschreven. Zijn onderzoek beperkt zich tot wat wij nu het 'Europa van de zes' noemen en tot kinderen uit adellijke en burgerlijke kringen, meer de jongens dan de meisjes (bronnen over 'volkskinderen' en meisjes zijn schaarser); omdat er toen weinig direct over kinderen, voor kinderen en ook door kinderen is geschreven, moest hij van een indirecte methode gebruik maken, d.i. putten uit paedagogische tractaten, afbeeldingen, kinderspelen, terloopse vermeldingen e.d. In elk stadium van de jeugdige leeftijd werd rekening gehouden met het eigenaardige van het kind, dus met het kinderlijke; op school werd de eigenlijke geleerdheid vermeden, maar gewerkt op het geheugen, dat bij het kind reeds goed ontwikkeld is, bij de beroepsopleiding vermeed men theorie, maar legde men de nadruk op praktisch oefenen. Juist omdat de jeugdige nog veel leren moest, werd hij niet volledig in de volwassen maatschappij opgenomen. Men wist dat hij niet volwassen was, hij werd dan ook niet als zodanig behandeld, er werden geen volwassen eisen aan hem gesteld. In tegenstelling tot wat men heden vaak te horen en te lezen krijgt, bestond er wel een tijdvak van adolescentie, de tijd van het vijftiende tot vijfentwintigste levensjaar. Verschijnselen die wij thans tot het moderne verschijnsel van de 'puberteit' rekenen, kwamen toen ook voor. Wat het veelbesproken verschijnsel van de kinderhuwelijken betreft, ook de zestiende eeuw beschouwde deze als wantoestanden, ze konden overigens gemakkelijk ontbonden worden. Het is waar, dat de huwelijken niet op 'liefde' (verliefdheid) gebaseerd waren, men beschouwde de liefde als een niet degelijk bindmiddel, maar dat wil niet zeggen, dat het huwelijk daarom niet meer dan een contract of een werk- en voortplantingsgemeenschap zou zijn: een huwelijk diende op vriendschap en harmonie van de partners gebouwd te zijn. Ook is het waar, dat de voor onze tijd zo kenmerkende emotionele bindingen tussen ouders en kinderen niet bestonden, wat wederom niet inhoudt dat ze daarom onverschillig tegenover elkaar stonden.

Ook in de zestiende eeuw bestond er dus wel degelijk 'jeugd', dus jonge mensen die geen kind meer waren en toch ook niet als volwassenen beschouwd werden, 'jeugd' in sociologische betekenis dus, als aparte groep met eigen kenmerken. De maatschappij is dan al het stadium van dorps- en familieverband te boven, er zijn grotere eenheden tot stand gekomen: steden, gilden, staten, nationale en internationale handel, universiteiten. De ouders zijn niet meer in staat de kinderen geheel in eigen regie op te voeden, d.w.z. adequaat voor te bereiden op huwelijk en beroep; de jeugd kan zich nu gemakkelijk losmaken uit het gezinsverband, en zij doet dit ook. De jeugdigen raken daardoor in een enigszins geïsoleerde positie, waardoor ze sterker dan voorheen met elkaar verbonden raken; ze neigen tot groepsvorming, groepen van scholieren en studenten, jonge edelen en leerjongens.

Voor hen die de belangrijke werken van Ariès en Van den Berg gelezen hebben, is dit een onmisbaar boek, daar het een rijk gedetailleerde, maar goed leesbare schildering geeft van het jeugdbestaan — als zodanig aangetoond — in een tijd waarin wel het jonge kind, doch niet de jeugdige geacht worden te hebben bestaan.

P.F.M. Fontaine

Lea Dasberg, Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel, Uitg. Boom, Meppel, z.j. (1975), 136 blz., (serie Pedagogiek).

Lea Dasberg is een oud-collega van ons, want zij is elf jaar lerares geschiedenis geweest aan het joods lyceum 'Maimonides' te Amsterdam; sinds 1970 is zij wetenschappelijk medewerkster voor historische paedagogiek aan het Instituut voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen (IPAW) van de Rijksuniversiteit Utrecht, en in die functie vindt zij gelukkig tijd om te publiceren. Haar jongste pennevrucht is een boekje 'Grootbrengen door kleinhouden', een boekje van 136 blz., dat, wat mij

betreft, langer had mogen zijn, niet alleen omdat het me boeide, maar ook omdat het stellingen bevat, die nadere uitwerking en toelichting behoeven.
Mevr. Dasberg gaat er van uit, dat het moderne jeugdbestaan — 'jeugdland' noemt zij het — pas na 1750 is begonnen, als vrucht van de Verlichting. Vóór die tijd — en voor de enorm grote groep van minderbedeelden nog lang na die tijd — werden kinderen, althans na de leeftijd van zeven jaar, zo veel mogelijk als grote mensen behandeld, bijv. doordat ze al heel jong volwassen werk moesten doen. Een stelling die we o.a. ook bij Ariès[1]) en bij Van den Berg[2]) tegenkomen, maar die in ons land door Peeters aanmerkelijk is genuanceerd.
Nadat omstreeks 1750 het aparte en typische jeugdbestaan was begonnen, hebben door de stijgende welvaart steeds groter groepen jeugdigen er toegang toe gekregen. Mevr. Dasberg behoort niet tot degenen die dit als een volkomen wenselijke ontwikkeling zien; ze ontwaart de volgende stadia: niet meer (spoedig) volwassen behoeven te worden — niet meer volwassen mogen worden — niet meer volwassen willen worden — niet meer volwassen kunnen worden. Zij meent van die onwil om volwassen te worden heel wat tekenen te bespeuren, en daar zij een maatschappij, bestaande uit mensen die niet volwassen willen worden, geen aantrekkelijk perspectief vindt, heeft zij dit boekje geschreven, dat feitelijk een historisch onderzoek is naar de wijze waarop het moderne jeugdbestaan tot stand is gekomen. Zij legt sterk de nadruk op het aandeel, dat de volwassenen daarin gehad hebben. Ten slotte is het de volwassen maatschappij geweest, die het in steeds ruimere mate mogelijk heeft gemaakt, dat voor steeds meer jeugdigen na de kindertijd nog een lange periode van puberteit en adolescentie volgde. De volwassenen hebben door sociale wetgeving, door leerplicht, e.d., steeds meer kinderen in dat jeugdland gehouden. Zij wijst er op, dat voor die kategorie het jeugdboek een machtig opvoedingsmiddel is, die boeken worden door volwassenen geschreven, ze geven niet weer hoe de jeugd is, maar hoe de volwassenen menen of wensen dat de jeugd is. Schrijfster ziet blijkbaar in de jeugdlectuur een vorm van manipulatie van jeugdigen door volwassenen, en dat is het gedeeltelijk ook, maar dat verklaart niet waarom het betere deel van de jeugdlectuur — het niet zo brave — steeds onder de jeugd zo populair is geweest. Lieten de jeugdigen zich zo gemakkelijk manipuleren? Of bevatte die jeugdlectuur toch ook voldoende volwassen elementen? Op dit laatste zou bijv. kunnen wijzen, dat enkele door en voor volwassenen geschreven boeken, zoals Defoe's Robinson Crusoe, gewilde jeugdlectuur zijn geworden. Mogelijk krijgen we daar later nog wat meer over te horen, want mevr. Dasberg bereidt een studie over jeugdlectuur voor.
Ook de school werd een monopolie van de jeugd, werd, in tegenstelling tot de tijd vóór 1750, steeds meer op het jeugdige ingesteld, bijv. door het effect van de nieuwe onderwijzersopleidingen, de steeds 'kinderlijker' leermiddelen, enz. In dit verband valt uiteraard het woord 'infantilisering'. Wat schrijfster echter uit het oog verliest is dat de volwassenen, in de persoon van de docenten, steeds zeer gezaghebbend in de school aanwezig zijn, dat voor vwo-docenten in ons land tot 1955 geen verplichte didaktisch-paedagogische scholing bestond, en dat de leermiddelen lang niet altijd aangepast waren. Vergeet schrijfster niet welk een zwaar en volwassen werk het leren van grieks en latijn is?
Hetzelfde geldt voor de jeugdbeweging, die zij als een van de grote bolwerken van 'jeugdland' ziet. In de fase van de jeugdbeweging wordt, zo zegt zij, het niet-meer-volwassen-willen-worden tot uitdrukking gebracht. Maar toch blijkt ook hier grote invloed van de volwassenen. Als mevr. Dasberg zegt, dat 'Baden Powell een feilloze intuïtie heeft gehad voor dat soort manipulatie, dat erin bestaat om volwassen wensen door jeugdigen aan jeugdigen te laten overbrengen', dan betekent dat, dat de jeugdbeweging eigenlijk een indoctrinatie is geweest voor de volwassenen. Nogmaals, wilden de jeugdigen zich dan zo graag laten manipuleren? En wie wilde er niet volwassen worden: wilden de jeugdigen niet volwassen worden of wilden de ouderen niet, dat de jongeren groot werden? En als de ouderen er voor gezorgd hebben, dat de jeugdigen niet meer uit 'jeugdland' konden ontsnappen, waarom dan? Dat wordt me niet duidelijk. Goed, de romantiek adoreerde het Kind en had het ideaalbeeld van het Kind misschien nodig voor de eigen zelfbevestiging, maar is de romantiek dan niet voorbij? En wordt ook voor de grootste romanticus het kind niet ooit volwassen? En willen de volwassenen dat dan niet? Opvoeden is een langdurig, taai, kostbaar en vaak hoogst ondankbaar proces, en wat normale ouders betreuren is niet, dat het nog niet langer duurt, maar dat het niet vlugger is afgelopen.
Als het 'kleinhouden' werkelijk bestaat — ik bestrijd overigens de geachte schrijfster op dit punt volstrekt niet principiëel —, dan lijkt me die manier van 'opvoeden' tegen de natuur ingaan. Maar dan wil ik er ook meer over horen waarom dat dan zo is. Bovendien, als bijv. de jeugdbeweging manipulatie van jeugdigen door volwassenen is, dan moet er toch meer analogie tussen de volwassen wereld en het 'jeugdland' geweest zijn dan schrijfster aanneemt, gezien de omvang die de vrijwillige jeugdbeweging heeft gehad.
't Lijkt me dat in dit interessante boek de beide scheidslijnen te scherp getrokken zijn, die tussen

jeugdigen en volwassenen in de tijd na 1750, en die tussen de tijd vóór en die na 1750. Zoals gezegd behoeft het beeld van de eertijds als volwassene opgevatte jeugdige nuancering. Zo wordt hier de suggestie gewekt dat vóór 1750 aan de jeugdige een veel grote seksuele vrijheid werd toegekend. Die stelling komt men tegenwoordig telkens weer tegen, ze behoort tot de 'stock in trade' van de progressieve paedagogie, en ze is, meen ik, in deze vorm afkomstig van Van Ussel[3]) en verhuist als een vast pakket van het ene boek naar het andere. Nu heeft Van Ussel bijv. beweerd dat masturbatie vóór de achttiende eeuw geen probleem was, dat zelfs de Kerk er zich niet voor interesseerde, omdat er in de biechtboeken (handleidingen voor biechtvaders) niet over wordt gesproken. Dit laatste punt is echter door Demyttenaere weerlegd[4]). Ik vraag me wel eens af of die seksuele vrijheid bijv. ook bestond in het huisgezin van Thomas More? Ik kan me dat nauwelijks voorstellen.
Ik zou dus eigenlijk wel een omvangrijker boek hebben gewild. Mogelijk en hopelijk komt dat nog eens. Hopelijk, want wat mevr. Dasberg ons hier biedt is de moeite waard. Het is een uitstekend leesbaar boek, er ligt veel literatuur aan ten grondslag (zie noten en bibliografie), de thesen ervan zijn intrigerend. 't Is niet iets voor de leerlingenbibliotheek, maar voor de boekenkast van de docent is het een waardevolle aanwinst.

1) Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, 1960.
2) J.H. van den Berg, *Metabletica of leer der veranderingen. Beginselen van een historische psychologie*, Nijkerk, 1968[16] (1956[1]).
3) J.M.W. van Ussel, *Geschiedenis van het seksuele probleem*, Meppel, 1969.
4) B. Demyttenaere, *Vrouw en sexualiteit. Een aantal kerkideologische standpunten in de vroege middeleeuwen, Tijdschrift voor Geschiedenis*, jrg. 86, afl. 2, 1973, blz. 236-261.

P.F.M. Fontaine

J.G. Stoessinger, Why nations go to war? , St. Martin's Press, New York, 1974, 230 blz., prijs $ 8.95.
G. Blainey, The causes of war, The Free Press, New York, 1973, 278 blz., $ 3.95 (paper).

Historici hebben over het ontstaan van oorlogen meer geschreven dan vertegenwoordigers van welke andere disciplines dan ook; meer bij voorbeeld dan antropologen of politieke wetenschapsmensen. Toch leert de historische literatuur ons weinig over de oorzaken en kenmerken van oorlogen in het algemeen. De aandacht is nogal sterk geconcentreerd op de specifieke achtergronden van de afzonderlijke oorlogen die zich hebben voorgedaan, waarbij dan niet zelden van een aantal onbewezen of onvoldoende onderzochte vooronderstellingen wordt uitgegaan. In het ene boek treft men de opvatting aan dat economische schaarste een bepaalde oorlog tot gevolg had, in het andere wordt weer gewezen op de behoefte aan markten en grondstoffen die tot conflicten leidde. Soms zouden koningen oorlogen zijn begonnen om de aandacht van binnenlandse moeilijkheden af te leiden, een andere keer is het weer de opmerkelijke interne cohesie die een regering tot buitenlandse avonturen prikkelde. Aan systematische vergelijkingen van de oorzaken van verschillende oorlogen met elkaar bestaat daarom alle behoefte.

In twee recente studies worden pogingen hiertoe ondernomen. Stoessingers boek behandelt de zes grote oorlogen van deze eeuw — de twee wereldoorlogen, Korea, Vietnam, India en Pakistan en de Israëlisch-Arabische oorlogen. De nadruk valt op de persoonlijke kenmerken van de individuele nationale leiders en hun percepties op het "kritieke moment van de waarheid", waarop ze besloten de weg van het geweld te kiezen. Waarom deze speciale aandacht voor personen? Stoessinger vertelt dat de vaak gehoorde verklaringen voor het uitbreken van oorlogen — nationalisme, militarisme, alliantiesystemen, economische factoren — hem nooit helemaal hebben bevredigd. Een bekende theorie zegt bijv. dat het systeem van allianties waarin Europa in 1914 was verdeeld, in belangrijke mate bijdroeg tot de omvang van de Eerste Wereldoorlog. Maar veronderstel nu eens dat de Duitse keizer geslaagd was in zijn eind juli ondernomen pogingen om Oostenrijk tot terughoudendheid te bewegen, dan zouden de historici het alliantiesysteem juist een matigende werking hebben toegeschreven. Liever dus dan deze "bloedeloze abstracties" bestudeert Stoessinger het doen en laten van politici.
Zijn methode heeft opmerkelijk succes wanneer hij de oorlog van 1914 behandelt. Hoewel de Duitse, Oostenrijkse en Russische leiders wel in contact met elkaar stonden, gingen zij aan elkaar voorbij als schepen in de nacht, volledig beheerst door hun illusies, vooroordelen en standaard werkmethoden. Zeer interessant is ook de beschrijving van Stalins perceptie van de Russische dreiging en zijn

immuniteit voor alle waarschuwingen over de op handen zijnde Russische invasie. Maar minder goed werkt de methode bij de latere oorlogen, vooral omdat Stoessinger haar niet consistent toepast. Bij het Pakistaans-Indiase conflict bijv. beperkt hij zich niet tot de drempelfase, maar bekijkt hij de gehele periode tussen 1947 en 1971. Bovendien onderzoekt hij dan niet meer alleen de houding van de nationale leiders, maar ook een van die "bloedeloze abstracties" waar hij aanvankelijk weinig belangstelling voor had, nl. de religieuze factor.

Bevredigender is de studie van Blainey die, op basis van de oorlogen die zich sedert 1700 hebben voorgedaan, een aantal algemeen geldende patronen tracht te onderscheiden. Een verschijnsel dat zich aan de vooravond van een oorlog vrijwel altijd voordoet is de uiteenlopende beoordeling die de conflicterende partijen van elkanders relatieve sterkte maken. Volgens Blainey ontstaan door dit schattingsverschil de meeste oorlogen, en hij illustreert deze opvatting met tal van voorbeelden.
Het boek bestaat uit vier delen. Het eerste behandelt het verschijnsel vrede en onderzoekt onder meer of een verstrengeling van economische belangen inderdaad de vrede bevordert, zoals vaak wordt aangenomen. Vervolgens bekijkt hij de verschillende redenen, die zoal voor het uitbreken van oorlogen worden aangevoerd. Het derde deel bevat een kritiek op enkele misleidende theorieën over oorlog (bijv. die van de "ongewilde" oorlog) en ten slotte worden enkele vragen gesteld over de varianten van oorlog: waarom zijn sommige oorlogen lang en andere kort? Waarom zijn sommige conflicten beperkt en andere weer omvangrijk? Heel wat onontgonnen terrein wordt hierbij betreden, zoals de effecten van derde partijen op de beslissing om geweld te gebruiken en het optimisme dat aan het begin van oorlogen pleegt te heersen.
Een van de aantrekkelijke kanten van het boek is ook dat het de lezer vertrouwd maakt niet alleen met de gebeurtenissen, maar ook met hen die eraan deelnamen en, vooral, met hen die uit de gebeurtenissen lessen probeerden te trekken. Heel wat vergeten onderzoekers en publicisten krijgen weer aandacht. De science-fictionschrijvers uit het begin van deze eeuw; Henry T. Buckle, een Engelsman die ± 1850 verklaarde dat meer transport en communicatie de vrede zou bevorderen; Alec Lawrence Macfie, een econoom die in 1938 een studie publiceerde over seizoenfluctuaties in de economische conjunctuurcyclus; en John F. Maurice, die in 1883 een boek schreef over oorlogen in de achttiende en negentiende eeuw die zonder oorlogsverklaringen waren begonnen.

Beide boeken zijn uitstekend geschreven. En vooral Blainey's werk plaatst nuttige vraagtekens bij opvattingen die maar al te dikwijls zonder verdere discussie worden aanvaard.

J.W. van der Meulen

Sytze van der Zee, Voor Führer, Volk en Vaderland sneuvelde. . . De SS in Nederland. Nederland in de SS, Uitg. Kruseman, Den Haag (1975) 248 blz., f 18,50.

Dit boek is een herziene en uitgebreide versie van het in 1967 gepubliceerde: 25.000 landverraders. De SS in Nederland. Nederland in de SS.
In een sober en zakelijk relaas geeft Van der Zee een overzicht van de rol van de SS in Nederland in 1940 en de volgende jaren. Duidelijk komt de strijd uit tussen de N.S.B. en de zondermeer op Duitsland georiënteerde nationaal-socialistische groeperingen als de N.S.N.A.P. van Van Rappard en dissidente N.S.B.-ers. Daarnaast schetst de schrijver de manipulaties van de bezetter met deze organisaties. En dan blijkt tevens de spanning die de SS-organisatie ook in eigen Duits kamp opriep.
Vrij snel na de Nederlandse nederlaag zijn er vrijwilligers die in de Duitse Waffen SS dienst nemen. De SS, concurrerend tegen de Wehrmacht kon altijd wel aanvulling gebruiken, al werden de eerste oorlogsjaren naast de uiterst belangrijke raszuiverheid, vrij strenge selectiecriteria gehanteerd.
De Nederlandse SS, de algemene organisatie, die in november 1942 Germaansche SS in Nederland ging heten, werd in september 1940 opgericht. Deze organisatie die zich met rassenkunde, cultuur, sport en Ostkolonisation bezighield, werd, zij het niet zonder conflicten met de N.S.B., flink uitgebouwd. Leidende figuren waren Feldmeyer en Rost van Tonningen, al was de positie van de laatste in verband met zijn temperament en aanvankelijke problemen rond de raszuiverheid omstreden.
In de zomer van 1941 — het offensief tegen Rusland was in volle gang — kwam een "eigen" Nederlands vrijwilligerslegioen met SS signatuur tot stand. Ook hier had men in N.S.B.-kring nog de illusie dat men iets specifiek Nederlands kon realiseren.
Zo werkte ook Arnold Meyer nog een ogenblik mee, geestdriftig door de strijd tegen het bolsjewisme. De Duitsers hebben dut argument ook buiten Nederland in hun propaganda flink uitgebuit.

Het legioen werd gewoon een onderdeel van de Waffen SS, al had men enige eigen Nederlandse officieren, o.a. Seyffardt. Men legde in 1942 de eed op de Führer af. Mussert had dat in december 1941 al gedaan. Zijn rol was eind 1943 - begin 1944 uitgespeeld. De SS-richting had de overhand gekregen. Aanvankelijk waren de vrijwilligers vrij sterk ideologisch gemotiveerd. Vooral zij die dienst namen in de SS Standarte Westland (later divisie Wiking). Voor het legioen was dat reeds minder. Daar vond men al meer avonturiers. De reputatie van de Nederlandse vrijwilligers was niet slecht. Het waren er ook vrij veel. Meer dan 20.000. In België waren er in 1944 aan Walen en Vlamingen ruim 10.000 SS-ers (zie W.C.M. Meyers, *Hoe België W.O.-II overleefde* (1975), 225).
In 1942 werd nog een nieuwe SS-organisatie in Nederland opgericht de zgn. Nederlandsche Landwacht. Deze kreeg een territoriale militaire taak toebedeeld. Men hoopte zo de N.S.B. te paaien, die trouwens in '43 z'n "befaamde" Landwacht kreeg. De opzet van met name Rauter was deze twee organisaties als recruteringsbron voor de Waffen SS te gebruiken.
Naast gegevens over de activiteiten aan het Oostfront, waar de Nederlandse vrijwilligers vrijwel allen terecht kwamen, geeft Van der Zee ook uitvoerig weer wat de algemene SS in Nederland uitvoerde. Verder gaat hij in op de militaire en politiële activiteiten van de SS in Nederland zelf. Met name behandelt hij het Nederlandse aandeel in de Silbertanne Aktion, ter vergelding van door de illegaliteit neergeschoten prominente nationaal-socialisten in Nederland. Uit deze kwestie blijkt ook de spanning tussen de Duitse SS autoriteiten in Nederland en de Wehrmacht, die t.a.v. represailles voorzichtiger wilde optreden.

Het boek behandelt afwisselend de lotgevallen van de Nederlandse Waffen SS en de algemene SS en is daardoor soms wat rommelig van compositie. De hoeveelheid namen en organisaties eisen de volle aandacht van de lezer. Naast het personenregister zou een zakenregister hier niet misstaan hebben. Een zekere verlevendiging is bereikt door fragmenten van een interview met een ex-SS-er op te nemen. Om iets meer van de sfeer binnen de kring te proeven zou men ook nog van Armando en Sleutelaar, *De SS/ers* (1967) kunnen lezen. Dat boek geeft b.v. goed weer dat er behoorlijk wat van de ideologie is blijven hangen, met name op het gebied van de rassentheorieën.
Het boek van Van der Zee is te specialistisch voor de leerlingenbibliotheek, maar zeker bruikbaar voor hen die Nederlands situatie in de tweede wereldoorlog willen bestuderen.

P. van Hees

IN KEESINGS REFLECTOR VAN FEBRUARI:

THEMA I: De niet-gebonden landen (dr. Biegel)
THEMA II: Multinationals
met meningen van vakbeweging, Unilever en Europees parlement.

IN KEESINGS REFLECTOR VAN MAART:

THEMA I: Het Binnenhof in de jaren '70 (Harry van Wijnen)
THEMA II: Macht en onmacht van het parlement met meningen van o.a. Vondeling en Lammers.

IN KEESINGS BLIKOPENER VAN FEBRUARI:

THEMA I: Stad en platteland
met meningen van autochtonen en allochtonen.
THEMA II: Landbouw in de EG

IN KEESINGS BLIKOPENER VAN MAART:

THEMA I: Reclame
met meningen van de Consumentenbond en de reclamewereld.
THEMA II: Tanzania, historisch en sociaal-geografisch

OVER ALLE THEMA'S WORDT EERST UITVOERIG INFORMATIE GEGEVEN

Inlichtingen en proefnummers:
SYSTEMEN KEESINGS B.V., Antwoordnummer 4, Amsterdam-1007, tel. 020-719444.

DIDAKTIEKCOMMISSIE

DRS. J. BAALBERGEN, *voorzitter,* Sandbergstraat 8, Abcoude, tel. 02946-3207.
MEJ. D.H. VERHAGEN, *secretaresse*, Wortelhaven 16, Dokkum, tel. 05190-4560
J.C. VRIELINK, *penningmeester,* H. Stevinstraat 11, Harderwijk, tel. 03410-15288, postrekening 1561752 t.n.v. de penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.
J.BROUWER, Elst (Gld).
P. DOVES, Zaandam.
L.G. DALHUISEN, Warmond
H. van der VEEN, Veendam.

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

F. JONKER, Parklaan 4, Hoogezand, tel. 05980-94895, *voorzitter en 1e secretaris*
A.J. PLAS, Vooronder 44, Groningen, tel. 050-411561, *1e vice-voorzitter*
J. BOUWSMA, Brokmui 40, Dokkum, tel. 05190-3598, *2e vice-voorzitter*
H. ROEST, Anerveen C 38, Gramsbergen, tel. 05246-200, *2e secretaris*
L.W. LENSEN, Zuiderlaan 4, Hoogezand, tel. 05980-94101, *penningmeester,*
Gironummer van de Commissie: 527314 t.n.v. de penningmeester.
DR. J. SWART, Lindenlaan 40, Assen, tel. 05920-14591, portefeuilles.
N. HOOIVELD, Marsstraat 19, Emmeloord, *lid.*

AFDELINGEN

De organisatie van de postacademiale colleges in de diverse plaatsen is in handen van de besturen van de V.G.N.-afdelingen.
De adressen van de *afdelingssecretariaten* zijn:

Alkmaar: Lindenlaan 12, Bergen N.H.
Arnhem: Apeldoornseweg 31.
Amsterdam: Anton Mauvelaan 7, Nederhorst ten Berg.
Den Bosch: Donauring 11, Veghel.
Breda: St. Bavostr. 96. Rijsbergen.
Eindhoven: Boschdijk 161.
Goes: Spanjaardstr. 37, Middelburg.
Groningen: v. Heemskerkstraat 74, Hoogezand
Den Haag: Lindenstraat 22, 's-Gravenzande.
Haarlem: Noorderdreef 160, Vennep.
Heerlen: Parallelweg Zd. 69, Hulsberg.
Hengelo: Th.de Keyserstraat 276, Enschede.
Leeuwarden: Gerard ter Borchstraat 19.
Maastricht: Veldspaatstraat 23.
Rotterdam: Van der Helmstraat 27.
Utrecht: Marnixlaan 75, Amersfoort.
Venlo: Leunseweg 2, Venray.
Zutphen: Gerstekamp 12, Warnsveld.
Zwolle: Stevinstraat 11, Harderwijk.

MAVOCOMMISSIE

P.G. RUYS, *voorzitter,* Zandkamp 140, Hoogland, tel. 03493-2128.
B. BERENSCHOT, *secretaris*, Dr. A. Plesmanlaan 334, Maarssen, tel. 03465-4327
P. DOVES, Zaandam.
G. ERIKS, Schagen.

COMMISSIE PEDAGOGISCHE AKADEMIES (PEDAK)

DR. F.G.G. GOVERS, *voorzitter*, Elzenstraat 12, Uden (N.Br.), tel. 04132-64117.
P.W. BROUWER, *secretaris,* Esdoornlaan 1, Rotterdam-12, tel. 010-226431
DRS. D.J. NOORDAM, *penningmeester,* Jan Vethkade 50, Dordrecht, tel. 078-37781.
J.E. BROUWER, Gorssel.
BR. EMILIUS GORDIJN, 's-Gravenhage.
B. SCHLAMAN, Eindhoven.

ONDERWIJS-ADVIES COMMISSIE

M.J. VAN VELZEN, Van Gilsstraat 6, Kerkrade, tel. 04445-5941, *voorzitter*
DRS. C.W. KOREVAAR, Prof. v.d. Scheerstraat 233, Haarlem, tel. 023-331437, *secretaris*
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, Oosterhout
J.W. JANSEN, Voorburg