

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

UIT DE INHOUD:

- G. GROENHUIS, DE GESCHIEDENISSCRIPTIE
- N.J. MAARSEN, MIDDENSCHOOL EN GESCHIEDENISONDERWIJS
- DR P.F.M. FONTAINE, DE GROEI VAN HET
HISTORISCH BEWUSTZIJN
- NIEUWE PLANNEN VOOR HER- EN BIJSCHOLING DOCENTEN
- P.A.-COMMISSIE, COLLEGE-ROOSTER POSTACADEMIALE
VORMING HERFST 1974
- MEDEDELINGEN
- BOEKBESPREKINGEN
- ADVERTENTIES

KLEIO

VERSCHIJNT MAANDELIJKS

15e JAARGANG – AUGUSTUS – 8 – 1974

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

BESTUUR

K. VAN DIJK, *voorzitter*, Groot Barlaken 25, Heiloo, tel. 02200-33570.
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, *1e vice-voorzitter*, Burg. Van Grotenhuisstraat 30, Oosterhout-Z., N.Br., tel. 01620-26665.
A.L. VERHOOG, *2e vice-voorzitter*, Drakenstein 8, Leiderdorp, tel. 01710-91003.
C.L.A. DANIELS, *1e secretaris*, Apolloplantsoen 23, Zaandam, tel. 075-165602.
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.
L.W. BOOGERT, *comm. Pedak*, Wielengahof 21, Delft, tel. 015-563034.
DRS. H.W. TIMMER, *P.A.-commissie*, Kogeldistel 64, Rotterdam, tel. 010-215347.
A.P. DIJKSTRA, *Didaktiekcommissie*, H. Mesdagstraat 1, Meppel, tel. 05220-53559.

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden en informatie over contributiebetaling zenden aan: **Administratie V.G.N., mevr. N. Top-Andringa, Obrechtstraat 44, 's-Gravenhage, tel. 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 1971:

<i>Gewone leden:</i> a. docenten havo, v.w.o. en h.b.o.	f 45,—
b. docenten mavo	f 30,—
<i>Buitengewone leden:</i> 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 25,—
<i>Aspirantleden:</i>	f 25,—
<i>Echtparen:</i>	f 50,—

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.
DRS. C.P.W.F. HERZBERG, Lisse.
DR. P. VAN DER MEULEN, Bilthoven.
DRS. S.Y.A. VELLENGA, Utrecht.
F. VISSER, Den Haag.

Abonnementen: voor leden gratis, voor niet-leden f 35,— 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.**

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

De redactie.

G. Groenhuis
DE GESCHIEDENISSCRIPTIE. NOTITIES OVER DE METHODE

I. *Het 'eigen werk' van de scriptieschrijver*

De opdracht een geschiedenisscriptie te schrijven heeft mijns inziens als voornaamste doel de leerling daadwerkelijk te laten kennis maken met het historisch ambacht. Geschiedenis als (onwetenschappelijke) wetenschap is onlosmakelijk verbonden met de spanning tussen de geschiedenis-als-werkelijkheid en de geschiedenis-als-verhaal.¹⁾ Door de leerling een geschiedenisscriptie te laten schrijven, confronteren we hem direct met de kern van de historische wetenschap. Voorwaarde is natuurlijk wel, dat we geen genoegen nemen met geschiedenisscripties die alleen refereren.

De opvatting dat leerlingen van het voortgezet onderwijs in het algemeen niet tot eigen historisch werk in staat zijn en dat we niet moeten proberen universiteitje te spelen, berust ongetwijfeld op ervaring, maar het lijkt niet onwaarschijnlijk dat deze ervaring is terug te voeren tot een onvoldoende begeleiding in de richting van eigen werk. Dat de begeleiding van de geschiedenisscriptie problemen oplevert is niet zo verwonderlijk. De meeste docenten hebben het tijdens hun eigen opleiding niet geleerd en literatuur over scriptiebegeleiding is vrijwel niet te vinden. Dit artikel wil een bescheiden bijdrage leveren tot de methodiek van het scriptie schrijven, een bijdrage waarin het accent komt te liggen op de mogelijkheden van de scriptieschrijver 'eigen werk' te leveren.

De scriptieschrijver die meer wil dan navertellen, heeft o.m. de volgende mogelijkheden: Kritiek uitoefenen (kritisch refereren).

Vergelijken (literatuur met literatuur, literatuur met gedrukte bronnen).

Bronnenonderzoek.

Een combinatie van de genoemde mogelijkheden.

Voor welke mogelijkheid hij ook kiest, altijd zal aan het schrijven van de scriptie een fase voorafgaan waarin de kritische, vergelijkende en onderzoekende voorbereidingen plaats vinden. Het maken van een geschiedenisscriptie valt dus uiteen in wat we zullen noemen het *onderzoek* en de *rapportage*. Aan beide fasen dient voldoende aandacht te worden besteed.

II *De fase van het onderzoek*

a *Onderwerp en titel*

Nadat een keuze van een gebied is gemaakt waaruit een onderwerp gekozen zal worden, begint de oriëntering. Bij dit 'inlezen' speelt de vraag wat het onderwerp van de scriptie zal worden al mee. Om tot een verantwoorde keuze te komen, kan men aan de volgende beperkingen van het terrein denken:

Een geografische beperking (Waar? Nederlands? Europees? enz.).

Een biografische beperking (Wie?).

Een chronologische beperking (Wanneer? Welke jaren?).

Een functionele beperking (Economisch? Politiek? Sociaal? enz.).

Bij het inperken van het onderwerp zal men zich moeten afvragen of het onderwerp zinvol blijft. Ook of het onderwerp mogelijkheden biedt zelf creatief te zijn. Zonder al te strak de vermoedelijke omvang van de scriptie voor te schrijven, is het bovendien zaak die omvang binnen redelijke grenzen te houden. Te denken valt aan een grootte variërend van tien tot twintig kantjes getypt.

Het kan geen kwaad zich eens te realiseren hoe auteurs van historische artikelen van vergelijkbare omvang hun onderwerp hebben ingeperkt. Een paar willekeurig gekozen artikelen als voorbeeld.

H. v.d. Wee, De economie als factor bij het begin van de Opstand in de Zuidelijke Nederlanden, in: B.M.G.N. 83, 1969, p. 15/33 en

M. Müller, Tien jaren Surinaamse guerilla en slavenopstanden, 1750-1759, in T.v. G. 86, 1973, p. 21/51.

Bij alle twee de artikelen zien we drie van de vier genoemde inperkingen optreden. In het artikel van Van der Wee 'de economie als factor' (functioneel, 'bij het begin van de Opstand' (chronologisch) en 'in de Zuidelijke Nederlanden' (geografisch). Bij Müller 'tien jaren, 1750-1759' (chronologisch), 'Surinaamse' (geografisch) en 'guerilla en slavenopstanden' (functioneel).

Het resultaat in het eerste geval 18, in het tweede geval 30 bladzijden.

De beperkingen dienen zoveel mogelijk in de titel van de scriptie tot uitdrukking te komen. De genoemde voorbeelden illustreren hoe dat kan.

b Onderwerp en probleemstelling

Onderwerp en probleemstelling vallen niet helemaal samen, maar hebben wel veel gemeen. Als de oriëntering kan uitlopen op een duidelijke probleemstelling, betekent dat zeer waarschijnlijk de keuze van het onderwerp. Doordat zijpaden worden afgesloten werkt een heldere probleemstelling richtinggevend en tijdbesparend. Een duidelijke probleemstelling leidt er toe, dat alleen wat relevant is voor het onderzoek daarin wordt betrokken.

De probleemstelling is het creatieve moment bij uitstek bij het maken van een scriptie. "Het vinden van een nieuw, theoretisch of maatschappelijk relevant probleem betekent op zich zelf een verrijking van de wetenschap."²) Er zijn scripties en proefschriften die hun betekenis voor een groot deel danken aan een goed gevonden probleemstelling.

Daar onderwerp en probleemstelling veel gemeen hebben, geldt wat in de vorige paragraaf is opgemerkt over de 'inperkingen' ook voor de probleemstelling. Niet zelden komt uit het materiaal dat in de oriënteringsfase wordt doorgewerkt een probleemstelling naar voren. Nagegaan dient dan te worden of niet uit de literatuur blijkt dat anderen eerder op hetzelfde idee gekomen zijn. Blijkt dat het geval te zijn, betekent dat nog niet altijd dat men van de probleemstelling afziet. Het zou kunnen zijn, dat deze zich op ander materiaal laat toepassen. Ook kunnen de conclusies van de voorganger zo onwaarschijnlijk lijken, dat men besluit zijn werk 'over te doen'.

Het interdisciplinair karakter van de geschiedeniswetenschap brengt met zich mee, dat nogal eens de probleemstelling aan andere disciplines wordt ontleend. Soms zelfs aan een mens- en maatschappijbeschouwing. Een voorbeeld van het laatste dat voor zichzelf spreekt: "Het Hongerjaar 1566" van de hand van de marxist Erich Kuttner. In de studie

van G.A. Kooy, "Het echec van een 'volkse' beweging, Assen, 1964" kan men zien hoe aan verschillende sociale wetenschappen, met name aan de sociologie en de psychologie, probleemstellingen worden ontleend.

Het kiezen van een probleemstelling is maar gedeeltelijk, misschien zelfs wel voor een gering deel een zaak van het verstand (Kuttner!). Niet zelden wordt een probleemstelling gekozen op irrationele gronden en is de probleemstelling nauw verbonden met de persoonlijke situatie van de onderzoeker. Dit kan zelfs tot een zekere mate van 'blindheid' leiden voor andere probleemstellingen die toch ook zeer zinvol zouden zijn. Een middel om hieraan te ontkomen is het bestuderen van andere, vergelijkbare studieobjecten.³⁾

De probleemstelling en daarmee het onderwerp in engere zin nemen vaak de vorm aan van een hypothese of een aantal hypothesen. Een vermoed antwoord op het gestelde probleem wordt tijdens het onderzoek op zijn deugdelijkheid getest. Het bovengenoemde boek van Kooy geeft in het vierde hoofdstuk voorbeelden van het gebruik van hypothesen. Kooy onderzocht of in Winterswijk de hypothesen betreffende nazificatie, denazificatie en schijnnazificatie, die door verschillende auteurs afkomstig uit verschillende disciplines zijn opgesteld, met de werkelijkheid overeenstemden.

Over hypothesevorming in de gedragwetenschappen ("heel het socio-culturele gedrag van de mens vormt het thema van de geschiedwetenschap")⁴⁾ handelt uitvoerig A.D. de Groot in zijn *Methodologie*.⁵⁾ In deze studie komen onderwerpen ter sprake als: kenmerken van hypothesevorming, hulpmethoden voor de hypothesevorming, normen voor de formulering en explicitering van een hypothese. De Groot wijst er onder meer op, dat de literatuurstudie een belangrijk en vaak onmisbaar hulpmiddel is voor de hypothesevorming en dat men, als het gaat om ideeën, nieuwe categorieën, groundbegrippen of theoretische uitgangspunten, kortom een nieuwe benaderingswijze, beter zijn inspiratie kan zoeken bij ver verwijderde gebieden dan bij betrouwbare samenvattingen en compilaties die voor de oriëntatie in het algemeen zo nuttig zijn.⁶⁾

c. Het 'inlezen'

De literatuur die voor de oriëntering in de eerste plaats in aanmerking komt, is de beknopte samenvatting van de stand van zaken op het te onderzoeken terrein: het meest recente gezaghebbende handboek en het samenvattende artikel. Aan het handboek wordt meestal wel gedacht, artikelen waarin een overzicht wordt gegeven van de laatste ontwikkelingen op een bepaald gebied worden mijns inziens te weinig gebruikt. (Men denke in dit verband aan de samenvattende artikelen van Schöffers in het *Tijdschrift voor Geschiedenis*.)⁷⁾

Tijdens het inlezen is het niet denkbeeldig dat op zich originele ideeën worden 'doodgeslagen' door de kennismaking met een zondvloed van tot dan toe onbekende feiten. De traditionele begrippen en de gangbare benaderingswijzen lijken zo overtuigend, dat men aan een nieuw gezichtspunt niet toe komt. In de vorige paragraaf is daarom al gewezen op een advies van De Groot zich te laten inspireren door literatuur die niet tot de geijkte synthese behoort.⁸⁾

Juist bij de literatuurstudie van minder bekende boeken en auteurs komt evenwel de vraag

naar voren hoe 'zwaar' de literatuur is. De eenvoudigste weg bestaat uit het raadplegen van de recensies in de wetenschappelijke bladen. Een methode om deze snel te vinden is het opslaan van de inhoudsopgave van de twee of drie jaargangen die volgen op het verschijningsjaar van het boek. Als er een register op het te raadplegen tijdschrift aanwezig is, biedt dat uiteraard de gezochte informatie.⁹⁾

Toch zal men zich meer dan eens op een eigen oordeel omtrent de belangrijkheid van de literatuur moeten verlaten. Een mogelijkheid om tot een verantwoord oordeel te komen, bestaat uit het stellen van de volgende aan het boek "Understanding History" van Louis Gottschalk ontleende vragen:

Brengt het boek gegevens die vergaard zijn met een nauwgezette toepassing van de historische methode?

Heeft het boek een 'filosofie' of 'referentiekader' van meer dan voorbijgaande betekenis? Is het boek helder geschreven? Draagt de stijl bij tot begrip? Geeft het boek een bekend verhaal of brengt het nieuwe feiten of nieuwe interpretaties?

Pretendeert de auteur het laatste woord te spreken of is hij zich ervan bewust dat er altijd vragen overblijven?¹⁰⁾

Ook in deze fase van het onderzoek behoort vanaf het eerste begin een kritische zin niet te ontbreken. Zaken waarop tijdens het 'inlezen' in het bijzonder moet worden gelet zijn o.m.:

Waardeoordelen, vergelijkingen en analogieën, oorzaken, invloeden. Ook, of juist, hoe deze begrippen gehanteerd worden. Cirkelredeneringen die niets verklaren. Een fraai voorbeeld van zo'n cirkelredenering signaleert P.W. Klein in zijn proefschrift over 'De Trippen' bij Van der Kooy, die over het ontstaan van de Hollandse stapelmarkt schreef: "Doordat de gewichtige functie van voorraadschuur van de wereldhandel aan Holland toeviel, verzamelden de Hollandse kooplieden in korte tijd in hun zolders en pakhuizen de goederen uit alle werelddelen."¹¹⁾

Omstreden en vage begrippen als 'geest des tijds', volkskarakter, atmosfeer.

Superlatieven (nooit eerder, allerbelangrijkste e.d.).¹²⁾

Kritische vragen aan de literatuur zijn o.m.:

Is er kritiek mogelijk op de gebruikte methodiek?

Wordt niet teveel nadruk gelegd op één of enkele aspecten van de zaak? (Bv. uitsluitend het economisch aspect)

Is er sprake van vooringenomenheid van de auteur?

Kan vanuit andere literatuur, eventueel het handboek, kritiek worden uitgeoefend?

Alle mogelijkheden voor een kritische opstelling zijn hiermee zeker niet gegeven, hoofdzaak is dat men probeert niet kritiekloos te lezen.

Het is zinvol vanaf het eerste begin notities te maken. Notities, geen uittreksels! Veel meer, losse opmerkingen die het mogelijk maken bepaalde basisgegevens snel terug te vinden. Notities als: "Verkiezingscijfers NSB 1937 in boek X pag. Y". Een handige methode om gemaakte notities toegankelijk te maken is deze op losse blaadjes alfabetisch te rangschikken op trefwoord, jaar of functie. Heeft een notitie betrekking op meer dan één trefwoord dan wordt deze onder alle trefwoorden genoemd onder verwijzing naar het trefwoord waar de notitie is genoteerd. Men schrijft in elk geval steeds nauwkeurig auteur, titel, jaar en pagina op. Niets is zo tijdrovend en vervelend als het terugzoeken van

niet of onnauwkeurig genoteerde vindplaatsen.

Aanbevolen wordt direct een begin te maken met het opmaken van een lijst met bestudeerde, eventueel nog te bestuderen, literatuur en de gebezigde afkortingen. Deze lijst kan bij het schrijven van de scriptie zo worden overgenomen.

Voor kleine onderzoeken is een bruikbare methode het zonder indeling achter elkaar noteren van de aantekeningen. Deze notities kunnen later worden voorzien van cijfers en letters die corresponderen met de compositorische opzet van de scriptie (Ia, Ib, Ic, IIa, IIb, etc.). Alle aantekeningen die betrekking hebben op de Inleiding I, op hoofdstuk twee II etc.

Enkele opmerkingen over de historische methode

In het voorgaande is het begrip "historische methode" gevallen. Voor een behandeling hiervan moet worden verwezen naar de literatuur.¹³⁾ Hier slechts enkele opmerkingen.

Gottschalk maakt onderscheid tussen de historische methode en de historiografie. Onder de historische methode verstaat hij het proces van kritisch onderzoek en analyse van de gegevens en resten van het verleden, onder historiografie de verbeeldende reconstructie van het verleden als resultaat van onderzoek en analyse.¹⁴⁾

Problemen bij onderzoek en analyse die hier alleen maar worden genoemd, maar waar men toch wel eens mee bezig geweest moet zijn, zijn o.m.:

Het probleem van de geloofwaardigheid. Wie zegt het? Wanneer? Was hij een tijdgenoot? Was hij partij? e.d.

Het semantisch probleem. De semantiek vraagt naar de betrekking tussen de woorden en de daarmee aangeduide zaken. De betekenis van woorden en begrippen wisselt soms per generatie. Een aardig voorbeeld van een semantische vergissing is te vinden in Boxer's bekende boek "Zeevarend Nederland en zijn wereldrijk 1600/1800", waarin de auteur de uitspraak van Jan Pietersz. Coen citeert die de klacht bevat, dat er alleen "idioten" als dominee naar Indië worden gestuurd. Boxer interpreteert dat "idioten" als "getikten", terwijl de werkelijke betekenis in Coen's tijd was "niet academisch gevormde predikanten die 'de talen van het kruis', grieks, latijn en hebreuws niet machtig waren".¹⁵⁾

Het hermeneutische probleem. De hermeneutiek vraagt naar de juiste interpretatie van een tekst. Zowel het semantische als het hermeneutische probleem zijn niet uitsluitend eigen aan de historische methode — taalwetenschappen en theologie hebben er ook mee te maken — maar ze zijn in de geschiedwetenschap wel bijzonder belangrijk.¹⁶⁾

Het probleem van het gebruik van begrippen als oorzaak, invloed e.d. Bijvoorbeeld het onderscheid tussen invloed en posthume roem (Confucius, Jezus).¹⁷⁾

Het probleem van de externe beïnvloeding. Als bekend 19e eeuws voorbeeld de theorie van H. Taine met betrekking tot "race, moment en milieu". Men leze "De woorden en de dingen. Een archeologie van de menswetenschappen, 1973" van M. Foucault.

Bijzonder belangrijk is dat historisch onderzoek zich rekenschap geeft van sociologische en andere generalisaties. Generalisaties als: "Op een sociale revolutie volgt nu eenmaal altijd een dictatuur" en "Revoluties berusten op klassenstrijd".¹⁸⁾

Tijdens de fase van het onderzoek is de aanwezigheid van een kleine 'werkbibliotheek' bestaande uit een handboek en fotocopieën van de belangrijkste artikelen of hoofdstukken uit monografieën erg gemakkelijk.

Noteer niet alles wat interessant lijkt, maar alleen wat relevant is in verband met de probleemstelling.

Wat moeilijk toegankelijk is, wordt volledig opgeschreven, wat gemakkelijk toegankelijk is notere men niet integraal maar in de vorm van een korte samenvatting.

Overweeg of bepaalde zaken zich lenen voor een statistische weergave. Een grafiek kan vaak veel beknopter en duidelijker informatie doorgeven dan een verhaal met veel cijfers.¹⁹⁾

Tenslotte, geschiedenis is ook het subjectieve proces van herscheppen. De historicus "tries to get as close an approximation to the truth about the past as constant correction of his mental images will allow, at the same time recognizing that that truth has in fact eluded him forever."²⁰⁾

III De fase van de rapportage²¹⁾

a De compositie

Voor verreweg de meeste scriptieschrijvers is het niet weggelegd onmiddellijk na de fase van het onderzoek in een keer de scriptie in zijn definitieve vorm te schrijven. De compositie — de selectie van de feiten en interpretaties, het arrangeren, het accentueren, de opeenvolging enz. — is vaak het resultaat van een gevecht met het verzamelde materiaal. Leerlingen denken daar, als ze er al aan denken, doorgaans te gemakkelijk over. Hier ligt dan ook een taak voor de begeleider. Hij moet er op wijzen dat het bijna vanzelf spreekt, dat er enige ontwerpen van de scriptie op tafel komen voordat de eindvorm gevonden is en zijn leerlingen helpen bij het vinden van een geschikte strategie voor de strijd met de stof.

Een bruikbare strategie is als uitgangsschema aan te houden: inleiding, uitwerking en konklusie.

In de inleiding komt in ieder geval de probleemstelling aan de orde, mogelijk ook de inperking van het onderwerp en de verantwoording daarvan en een globaal overzicht van de werkwijze bij en de indeling van het te behandelen onderwerp.

De uitwerking, als dat nodig blijkt in enkele paragrafen onderverdeeld, vormt het grootste deel van de scriptie. Hierin wordt de probleemstelling behandeld.

De konklusie probeert antwoord te geven op de vraag welke resultaten de toegepaste benaderingswijze van het historisch materiaal heeft opgeleverd.

Het eerste ontwerp zal vermoedelijk nog weinig bevredigend zijn. Een van de redenen hiervoor is nogal eens dat alle voorarbeid een plaatsje heeft gekregen, waardoor een te grote detaillering is ontstaan; de scriptie is te uitvoerig.

Het is ook mogelijk dat de compositie niet deugt en men daarom een nieuwe opzet maakt.

Komt men bij kritisch lezen, liefst nadat men het ontwerp enige dagen heeft laten rusten,

tot de overtuiging dat het zo wel kan, dan begint een uiterst nauwgezette revisie.

Bij de revisie is het goed de volgende vragen te stellen:

Zijn er relevante zaken vergeten?

Is de aandacht evenwichtig aan alle aspecten gewijd of hebben bepaalde onderdelen teveel accent gekregen?

Zijn er nagekomen informatie, een recente studie bijvoorbeeld, die dwingen tot het herschrijven van enig onderdeel van de scriptie?

In dit stadium zal vaak de behoefte ontstaan de inleiding te herschrijven. Nu de zaken min of meer geordend op papier staan, is beter te overzien hoe de aanpak en de indeling geïntroduceerd en verdedigd kunnen worden. Dit kan zelfs aanleiding zijn in het eerste ontwerp de inleiding alleen maar schematisch op te zetten en het schrijven ervan uit te stellen tot de rest van de scriptie op papier staat.

De konklusie met betrekking tot de tweede opzet zal waarschijnlijk zijn, dat de scriptie compleet is.

Een tweede revisie moet nu leiden tot verbeteringen in compositorisch en stilistisch opzicht.

In compositorisch opzicht:

Is de indeling in hoofdstukken en paragrafen in orde? Zijn er geen onnodige herhalingen en overlappingsen die het nodig maken dat bepaalde stukken worden samengevoegd?

Voldoet de indeling in alinea's aan de eisen van logica en leesbaarheid? Men begint een nieuwe alinea als een ander aspect van de zaak wordt aangesneden. De vraag wat een ander aspect is, is weliswaar arbitrair, maar men kan daarnaast de regel hanteren, dat de alinea's niet te lang mogen worden. Van professor Brom moet de vuistregel afkomstig zijn, dat een alinea goed is als de eerste zinnen van alle alinea's tesamen de best mogelijke samenvatting van het stuk geven.

In stilistisch opzicht:

Is de scriptie een goed lopend verhaal en zijn de overgangen verantwoord?

Is de stijl niet te stug en zijn de zinnen niet te lang?

Hoe is het woordgebruik? Is het niet te excessief? Is het nauwkeurig? In plaats van een tijdsaanduiding als 'aanvankelijk', 'enige tijd later' e.d. gebruike men liever een exacte chronologische aanduiding als 'op 2 december 1804'.

Moeten er ontoelaatbare superlatieven worden geschrapt?

Staan er geen overbodige stopwoorden in de scriptie? (Veel voorkomende stopwoorden zijn: dus, om, en dan.).

Zijn er afgesleten cliché-uitdrukkingen en ondeugdelijke vergelijkingen die nog moeten verdwijnen? ²²)

Nu is het ook het ogenblik nog eens kritisch na te gaan of de titel de inhoud van de scriptie dekt. Zo niet, wat wordt de nieuwe titel?

Nog eenmaal de compositie. We hebben gezegd: inleiding, uitwerking en konklusie. Misschien is het nuttig nog iets nader in te gaan op de indeling van de uitwerking. Mogelijkheden voor de compositie van de uitwerking. Mogelijkheden voor de compositie van de uitwerking zijn o.m. de chronologische, de geografische of de functionele indeling. Men kan aan een indeling rond personen of groepen denken, ook aan een indeling rond

problemen of instituties. Willekeurig is die keuze niet. De compositie houdt verband met de wijze waarop de stof is benaderd en soms zelfs uit de konklusie van het onderzoek. Een voorbeeld mag dit illustreren. Het proefschrift van C.H.E. de Wit, *De strijd tussen Aristocratie en Democratie in Nederland 1780-1848*, 1965 geeft een indeling, die de belangrijkste these van het boek weerspiegelt:

1e boek: Het ancien régime in Nederland en de koloniën. 1780-1795

2e boek: *Novus Rerum Ordo*. 1795-1801

3e boek: De herleeft Aristocratische Staat, de overwinning der Democratie. 1801-1848

4e boek: Historiografie der Bataafse Revolutie: Colenbrander en Geyl.

Titel, probleemstelling en indeling van de stof stemmen in deze dissertatie volkomen overeen.

b Enkele opmerkingen met betrekking tot vorm en spelling

Nauwkeurigheid gaat boven de vorm. Als het uit stilistische overwegingen de voorkeur zou verdienen een korte maar vage aanduiding te gebruiken dan een langere, die minder fraai luidt, kieze men toch voor de laatste. "Waarschijnlijk een groot deel van de bevolking . . ." is minder fraai dan "de bevolking", maar als de eerste omschrijving de feiten dekt en de tweede niet, mag de keus niet moeilijk zijn.

In de regel introduceer men geen namen van personen, plaatsen, groepen, instellingen of gebeurtenissen zonder de een of andere vorm van identificatie. De toevoeging van een bijvoeglijk naamwoord kan soms al voldoende zijn.

Men zij voorzichtig in het gebruik van letterlijke aanhalingen, die uiteraard altijd tussen aanhalingstekens worden geplaatst, en geve zich rekenschap van het waarom van een citaat.

Goede argumenten voor het opnemen van een letterlijk citaat zijn: De exacte weergave van de bron speelt een rol in de bewijsvoering voor de verdediging van de interpretatie.

Het citaat verhoogt de leesbaarheid van het verhaal, doordat het 'couleur locale' oproept en daarmee een stilistisch effect sorteert.

Bij aanhalingen, maar ook bij parafrasen, moet de bron exact worden aangegeven. Dit kan het best gebeuren door middel van een notenapparaat dat het eenvoudigst achter de scriptie kan worden geplaatst. Men kan de noten ook apart op iedere pagina opnemen. Het tussen haakjes in de tekst plaatsen van de noten is minder aan te bevelen, omdat het de leesbaarheid van de scriptie schaadt.

Men zou de voetnoten kunnen vergelijken met de getuigenverklaringen in een rechts-geding. Doel is in de eerste plaats te laten weten waar de informatie vandaan komt. De noten dwingen bovendien tot nauwkeurigheid. "Als Emil Ludwig voetnoten niet als de pest gemeden had, zou hij hebben kunnen ontdekken dat hij Napoleon's brieven geheel uit hun chronologisch en logisch verband citeert."²³) Een misverstand dat zelfs onder hoogleraren in de geschiedenis voorkomt, is dat de voetnoten de eerlijkheid van de schrijver moeten bewijzen. Als Presser in zijn boek *Ondergang* meedeelt dat het volledige apparaat "voor twijfelaars en belangstellenden" ter inzage in het archief van het Rijksinstituut voor Oorlogsdocumentatie berust, maakt hij zich aan dat misverstand schuldig. In de recensie van het boek heeft professor Schöffer daar met de volgende regels

op gewezen: "Bewijsplaatsen zijn er niet alleen, en zelfs niet in de eerste plaats, om te bewijzen dat de auteur zich aan de bestaande 'maatstaven' heeft gehouden — die eer en dat geweten worden gewoonlijk bij voorbaat wel aangenomen — maar ook om aan te tonen welke bronnen voor een speciale (altijd feilbare) interpretatie zijn gebruikt en in hoeverre deze of andere bronnen ook andere conclusies openlaten, terwijl bovendien de meer geïnteresseerde lezer hierdoor aanwijzingen voor voortgezet onderzoek krijgt." (24)

Tenslotte nog enkele opmerkingen, regels zo men wil, voor het gebruik van de spelling en voor de vormgeving.

Uniformiteit in de spelling is gewenst, het gebruik van een recent woordenboek daarom noodzakelijk. De alinea-indeling en de interpunctie dient eveneens konsekvent te zijn.

Men gebruike in de tekst geen afkortingen tenzij deze algemeen zijn ingeburgerd.

Wat schuingedrukt moet worden, wordt onderstreept. Ook hier geldt: overdaad schaadt.

Wanneer teveel gebruik wordt gemaakt van dit middel om aandacht op bepaalde zaken te vestigen, werkt het niet meer.

Behalve het notenapparaat voege men een literatuurlijst met de voor de literatuur gebruikte afkortingen toe.

Een aparte titelpagina is aan te bevelen.

Gebruikelijk is de tekst van de scriptie maar op een zijde van het papier te schrijven en een behoorlijk brede marge open te laten.

De pagina's van het manuscript moeten worden genummerd.

IV Eisen aan de geschiedenisscriptie

Uit het voorgaande kan en moet men mijns inziens de conclusie trekken dat men de leerling hooguit twee scripties kan laten schrijven wil er van een stukje geschiedbeoefening iets terecht komen. De leerling moet de gelegenheid krijgen er een langere tijd aan te werken. Wanneer men in de twee jaar die aan het eindexamen voorafgaan één geschiedeniscriptie per jaar opdraagt, mag worden verwacht dat de leerling boven het niveau van het navertellen uitkomt.

Wie er de voorkeur aan geeft zijn leerlingen met meer dan twee onderwerpen uit de geschiedenis vóór de eerste wereldoorlog te confronteren, zou één onderwerp als scriptie kunnen opdragen en de overige als literatuurstudie.

Aan de geschiedeniscriptie moeten enkele duidelijk omschreven eisen worden gesteld op grond waarvan de resultaten zullen worden beoordeeld.

- 1e. De scriptie moet berusten op de bestudering van een aantal bronnen (boeken, artikelen) van niveau. In een literatuurlijst die aan de scriptie wordt toegevoegd, moet rekenschap van de literatuurstudie worden afgelegd.
Het aantal en de aard van de bronnen kan afhankelijk worden gesteld van het schooltype, maar mijns inziens moet het aantal bronnen minimaal drie bedragen.
- 2e. De scriptie moet uitgaan van een eigen probleemstelling, die wordt toegelicht en verantwoord.

- 3e. De scriptie moet duidelijk blijk geven, dat de stof op een eigen wijze is geordend.
- 4e. De vindplaatsen van feiten en interpretaties moeten nauwkeurig in noten worden verantwoord.

Noten:

- 1 Verg. H.W. von der Dunk, Een onwetenschappelijke wetenschap. Beschouwingen over het ambibisch doel van onze historische kennis, Bussum, 1968
- 2 I. Gadourek, Sociologische onderzoekstechnieken, Arnhem, 1969, p. 12 (in het vervolg aangeduid als: Gadourek)
- 3 Gadourek p. 20
Men zie ook: A.M. van der Woude, Het gebruik van begrippen ontleend aan de sociale wetenschappen bij het analyseren van economische en sociale verschijnselen in het verleden, in: A.A.G. Bijdragen no. 18, 1973, p.3-23
- 4 Citaat van C.P. Bertels aangehaald door G. Harmsen in: Inleiding tot de geschiedenis, Ambo Utrecht, 1968, p. 97
- 5 A.D. de Groot, Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen, 2e dr. 1961 p. 35-134 (in het vervolg aangeduid als: De Groot)
- 6 De Groot p. 51
- 7 Bijvoorbeeld:
I. Schöffner, Nieuwe richtingen in het historisch onderzoek, in: T.v.G. 77, 1964 p. 1-24
- 8 De Groot p. 50-51
- 9 Bijvoorbeeld:
Register op het Tijdschrift voor Geschiedenis. Jaargangen 34-79 (1920-1966), Groningen, 1970
- 10 Louis Gottschalk, Understanding History. A Primer of Historical Method, New York 1951 p. 24 (in het vervolg aangeduid als: Gottschalk)
- 11 P.W. Klein, De Trippen in de 17e eeuw. Een studie over het ondernemersgedrag op de Hollandse stapelmarkt, 1965 p. 5
- 12 Verg. Gottschalk p. 175
- 13 Verg. J.M. Romein, Apparaat voor de studie der geschiedenis, 5 dr.
H.I. Marrou, De la connaissance historique, 1956
E.H. Carr, What is History? London, 1962
G. Harmsen, Inleiding tot de geschiedenis, Ambo, Utrecht, 1968
- 14 Gottschalk p. 48
- 15 C.R. Boxer, Zeevarend Nederland en zijn wereldrijk 1600-1800, 1957, p. 198 a.w.: "Lompe, onbeschaafde idioten" noemde Jan Pietersz. Coen hen in 1614, en bijna twee eeuwen werden zij door hoog en laag met soortgelijke *scheldwoorden* overstelpt."
- 16 Verg. Gottschalk p. 133-139
- 17 Ibidem p. 224-234
- 18 Ibidem p. 254
- 19 Verg. B.H. Slicher van Bath, Theorie en praktijk in de economische en sociale geschiedenis, in: A.A.G. Bijdragen no. 14, 1967, p. 105-228
- 20 Gottschalk p. 46-47
- 21 Verg. D.J. Maltha, Literatuuronderzoek. Schriftelijk rapporteren, Wageningen, 1972
Ook: H. de Boer e.a., Schriftelijk rapporteren, aula
- 22 Verg. Gottschalk p. 187 e.v.
- 23 Ibidem p. 19
- 24 I. Schöffner, Een geschiedenis van de vervolging der Joden in Nederland 1940-1945, in: T.v.G. 79, 1966, p. 45

VOORBEELDEN

ERASMUS, DE MENS door Clara Strijbosch

Inleiding

In een paar bladzijden over Erasmus schrijven is bijna een onmogelijke opgave. Alleen al de vele boeken, die er over hem bestaan, bewijzen dat het terrein bijna onbegrensd is. Dit ligt in het karakter van het humanisme, waarin een belangrijk facet de onvolmaaktheid is, het besef dat een mensenleven niet lang genoeg is om werkelijk mens te worden (Erasmus koos dan ook de god Terminus, de god van de begrenzing, als zijn zinnebeeld.¹). Maar ook Erasmus zelf geeft aanleiding tot veel werken, omdat zijn leven is omgeven met veel geheimzinnigheden, omdat hij zelf veel schreef, maar vooral omdat hij een groots, ongrijpbaar en vaak onbegrijpelijk man was. Zijn tijdgenoot Andronicus schrijft al: 'Niemand heeft nog het welsprekend gemoed van Erasmus kunnen doorgronden'.²)

Over dit aspect van Erasmus, zijn karakter, zijn ondoorgrondelijkheid, zal ik schrijven. Over de gematigde met de scherpe pen, die geen partij koos en zich vaak een opgejaagde voelde omdat hij voor alles zijn vrijheid wilde bewaren. Wie was deze Erasmus?

1. Dresden: Geloof me, mensen worden niet geboren, blz. 112
2. Nauwelaerts: Erasmus blz. 103

Leven

Hij werd tussen 1564 en 1569 in Gouda geboren als zoon van een priester ¹) (volgens de laatste studies is dit 1567)²) en dit is een van de grote geheimzinnigheden in zijn leven. Hij probeerde voortdurend zijn onwettige geboorte te verbergen en leed er erg onder. Met de strakke, 'middeleeuwse' opleiding in Deventer, waar hij Agricola ontmoette, en de slechte voogden die hem het klooster in Steyn inwerkten, veroorzaakte dit een haat tegen zijn vaderland.

Hij was al bij zijn geboorte niet sterk en Goethe schreef over dit zwakke soort mensen: 'De buitengewone resultaten die dergelijke mensen bereiken, veronderstellen een zeer fijngevoelig organisme dat hen in staat stelt zelden voorkomende gewaarwordingen te ondergaan en hemelse stemmen op te vangen.'³)

Het feit dat hij monnik was bleef hem op zijn reizen achtervolgen en tenslotte kreeg hij dispensatie. De hervorming werd erg belangrijk voor hem omdat hij in een konflikt tussen rooms-katholiek en Luther raakte. Hij stierf eenzaam in Bazel.

1. Nauwelaerts: Erasmus, blz. 15
2. Annet van Battum: Erasmus, rebel tegen wil en dank, blz. 133
3. Van Damme: Erasmus, blz. 33.

Wetenschap en Humanisme

Erasmus beschouwde zichzelf als een schrijver, een polygraaf.¹) Hij wilde de bonae litterae, de schrijvers uit de oudheid verheffen, over de donkere middeleeuwen heen tot de humanitas, de menswording. Deze humanitas is een streven meer van de mens te maken dan hij van nature is.²) Vandaar dat de opvoeding voor Erasmus erg belangrijk was. Deze vorming moest gebeuren d.m.v de taal, vooral d.m.v. de voorbeeldige talen Latijn en Grieks. De humanistische menselijkheid uit zich in het schrijven van boeken en daarom schreef Erasmus, deed hij niets anders dan schrijven. Schrijven was niet alleen een behoefte en verre van alleen maar een ontspanning: Van hemzelf is de uitspraak: Wat is toch inspannender dan te schrijven, vooral voor publikatie? ³) Maar ook schrijft hij: Naar mijn gevoel is het onderwijs het mooiste van alles⁴) en volgens Nauwelaerts ⁵) was het er hem allereerst om te doen het algemene cultuurpeil van het volk te verheffen. Later ziet hij, dat een volk uit individuen bestaat en dat een volk alleen maar kan worden verbeterd, als de individuen beter worden. Ook hij vond de mensheid verdorven, maar hij achtte het kwaad niet onoverwinnelijk.⁶)

De kern voor zijn humanisme was, de maatschappij tot stand te brengen die materieel en geestelijk gezond is. Dit kon door opvoeding, het beoefenen van de Bonae Litterae, het ijven voor tolerantie en pacifisme en een naar de bronnen gezuiverd christendom.⁷) Hij wil de heidense letteren en wijsheid

verzoenen met een christelijke levensvisie. Deze christelijke filosofie is meer leven dan wetenschappelijk onderzoek en zelf zegt hij: Weinigen slechts wordt het gegeven geleerd te zijn, maar ieder kan een christen, zelfs een theoloog zijn.⁸⁾

De mens is voor deze humanisten een wezen, dat zich in afhankelijkheid van hogere machten toch onafhankelijk en met alle menselijke middelen moet ontwikkelen en daarom verwijt Luther Erasmus: 'Hij is te zeer geleerde om zich werkelijk tot de christelijke godsdienst aangetrokken te voelen. Voor hem zijn de menselijke dingen van meer belang dan de goddelijke'.⁹⁾

Dit is waar. Erasmus was een 'Prediker der Rede', zoals Romein hem noemt, al droomt hij dan van een gouden eeuw met een humanistische cultuur zoals More van zijn Utopia. Hij houdt niet van filosofie, heeft geen gevoel voor mystiek. Of, zoals van Damme het uitdrukt: Hij bezit niet de nodige onvoldaanheid om door te dringen in de geheimen van de filosofie.¹⁰⁾ Zelf verklaart hij: Wat mij de filosofie kan bijbrengen, zie ik niet in.'

De mens te vervolmaken met behulp van de klassieke schrijvers en wijsheid, dit is Erasmus' doel.

1. Nauwelaerts: Erasmus, blz. 54
2. Dresden' Geloof me, mensen worden niet geboren, blz. 106
3. Nauwelaerts: Erasmus, blz. 105
4. Nauwelaerts: Erasmus, blz. 60
5. Nauwelaerts: Erasmus, blz. 63
6. Gerlo: Wereldburger en pacifist, blz. 287
7. G. de Groote: Van de Lof der Zotheid tot de Samenspraken, blz. 176
8. Nauwelaerts: Erasmus, blz. 56 en 102
9. Nauwelaerts: Erasmus, blz. 88
10. Van Damme: Erasmus, blz. 45

Wereldburgerschap, reizen en houding tegenover Nederland.

Erasmus bereisde zeven landen van Europa¹⁾ en in alle boeken wordt dit heen en weer trekken 'zwerfzucht' of 'reiskoorts' genoemd. Bij Nauwelaerts heet het²⁾: Hij kon het nooit lang op een plek uithouden.' Erasmus zelf geeft een heel andere reden: 'Van nature houd ik er veel van thuis te blijven, en zulke levenswijze wordt ook door onze studiën geëist. Niet voor het genoegen, wel voor het werk en voor het drukken ga ik reizen.'³⁾ Als dat waar is, blijft hij merkwaardig rusteloos: Vlak voor hij sterft wil hij weer weg, naar Brabant, zonder duidelijke reden.

Dit laatste wordt gretig vermeld door alle schrijvers, die zijn haat tegen zijn vaderland behandelen. Want daarover liet hij zich duidelijk genoeg uit, al vindt Gerlo⁴⁾ dat dit antinationalisme niet overdreven mag worden omdat er naast vele negatieve uitspraken ook heel wat positieve, milde uitspraken zijn. Maar Erasmus noemt de Nederlanders een gemeen, onbeschaafd soort mensen, met een geweldige minachting voor de wetenschappen, alleen voor de buik geboren'⁵⁾ Dit neemt hij hen het meest kwalijk: Hun materialisme en de weinige aandacht die ze opbrengen voor de geest. Later laat hij zich iets gematigder uit en de wens terug te keren naar Brabant geeft Gerlo aanleiding te verklaren dat Erasmus zich nooit helemaal van zijn liefde voor zijn vaderland heeft kunnen bevrijden.⁶⁾

Als reiziger houdt Erasmus het meest van Engeland en Frankrijk. Ook over het wereldburgerschap is hij heel duidelijk: 'Ik wil een burger zijn van de hele wereld, niet van een stad (1523)' en 'medeburgers en gezellen' zijn het, al degenen die in dezelfde studies zijn ingewijd'. Nog tekenender is de uitspraak: 'Een wereldburger verlang ik te zijn, gelijk voor iedereen, of liever, een vreemdeling voor allen.' Die vreemdeling voor iedereen was hij, en werd hij steeds meer naar het einde van leven toe, toen het konflikt met Luther hem steeds nieuwe vijanden bezorgde. Romein vraagt zich dan ook af, of zijn 'reislust' niet veroorzaakt werd, omdat hij te veel is opgejaagd, door zijn eigen beroemdheid en door zijn vijanden.⁷⁾

1. Nauwelaerts: Hij vleide geen groten der wereld, blz. 131
2. Nauwelaerts: Erasmus, blz. 93
3. Nauwelaerts: Erasmus, blz. 106
4. Gerlo: Wereldburger en pacifist, blz. 279
5. Romein: Erflaters der beschaving: Prediker der Rede, blz. 79
6. Gerlo: Wereldburger en pacifist, blz. 280
7. Romein: Erflaters der beschaving, blz. 96

Zijn uiterlijk in beschrijvingen en portretten.

Er bestaan beroemde portretten van Erasmus, door Holbein, Dürer en Metsijs. Hiervan is waarschijnlijk het portret van Dürer het minst betrouwbaar, omdat hij het zonder model moest doen. Merkwaardig is dan het verschillende karakter, dat de portretten van Holbein en Metsijs te zien geven: Metsijs toont de pacifist, de gematigde en Holbein de sarcastische spotter. Op het portret van Metsijs is hij samen met Pieter Gillis afgebeeld, dromerig en in zichzelf gekeerd. Volgens Laureyssen¹ is deze melancholie meer eigen aan Metsijs dan aan Erasmus. Voor hem vertellen de portretten van Holbein meer over zijn scherpe geest, zijn ironie en zijn scepticisme!

Nergens spreekt hij zelf bewondering uit over zijn portretten: Voor hem waren schilders ambachtslieden, die hij nooit op zijn eigen niveau stelde. Tot vriendschap met deze kunstenaars is hij nooit gekomen. Laureyssen schrijft, dat hij ze zelfs meer met een zekere minachting bekijkt.²) Toch vermeldt hij wel, dat Erasmus opgetogen was over de illustraties van de toen 17-jarige Holbein in de *Lof der Zotheid*.³)

Laureyssen noemt zijn uiterlijk 'niet bijster aantrekkelijk', maar Rheanus noemt hem 'niet onknap'. Verder vermeldt zijn beschrijving van Erasmus, dat hij 'een tengere man was van gemiddelde lengte, vrij goed gebouwd maar met een zwakke constitutie. Hij had een blanke teint (wat op de portretten ook wel overkomt, maar in dit tijd niet zo bijzonder was en zeker niet voor een geleerde) en in zijn jonge jaren iets te blond haar, blauwe ogen, een prettige oogopslag, een dunne, maar aangename stem en een mooie spraak. Hij was steeds behoorlijk en netjes gekleed.'⁴) Dit laatste sluit heel duidelijk aan bij Seneca, die in zijn brieven aan Lucullus schreef, dat de filosoof (toen nog hetzelfde als een geleerde) zich niet van anderen moest onderscheiden door excentriek optreden of slordige kleding. Ook aan dit excentriek optreden heeft Erasmus zich niet bezondigd: Hij was gesteld op orde en van Damme verklaart dit door de opmerking dat dit wel noodzakelijk was, omdat cultuur altijd de vrucht is van een aanvaarde orde⁵ (Hij vermeldt er niet bij dat diezelfde aanvaarde orde zo vaak doorbroken wordt door voorlopers in de cultuur).

1. Laureyssen: Driemaal Erasmus, blz. 248
2. Laureyssen: Driemaal Erasmus, blz. 257
3. Laureyssen: Driemaal Erasmus, blz. 246
4. Van Damme: Erasmus, blz. 55
5. Van Damme: Erasmus, blz. 150

Gematigdheid, pacifisme, onpartijdigheid.

Zijn pacifisme en onpartijdigheid hebben Erasmus de grootste moeilijkheden gegeven. Zij maakten hem een opgejaagde, een eenzame tegen het einde van zijn leven.

Het lijkt vreemd de spotter met de scherpe tong en de felle pen gematigd te noemen, maar voor Annet van Battum is zijn humor raak maar mild door de ondertoon die getuigt van wijs begrip voor de zwakheid van de mensen.¹)

Erasmus hield van de mensen, achtte hen ondanks hun zwakheden voor verbetering vatbaar en dit maakt hem gematigd. Hij is te intelligent om een plotseling, ondoordacht scherp oordeel te vellen, te zeer op zijn onafhankelijkheid gesteld om partij te kiezen om materieel of zelfs wezenlijk welzijn en dit is zijn tragiek in het konflikt met Luther. Door het belang van zijn oordeel trekken de twee partijen hem naar zich toe en proberen hem voor zich in te nemen: Hij weigert zich van de steun van de machtigen te voorzien door tegen zijn geweten in stelling te kiezen. Hij wilde, zegt Romein, alleen maar zijn zending (de verheffing van de *bonnae litterae*) niet verloochenen en van zichzelf geen martelaar maken.²)

Hij staat niet lijnrecht tegenover Luther: 'Ik behoer niet tot zijn geestverwanten, maar ik ben begaan met zijn lot'.³)

Hij wil voor alles zijn onafhankelijkheid bewaren, zoals hij dat steeds probeerde (zoals Nauwelaerts beschrijft in 'hij vleide geen groten der wereld, verklaarde hij Karel V trouw te zijn, maar zorgde hij er wel voor angstvallig in Bazel, buiten des keizers gebied te blijven'⁴). Het liefst was hij overal buiten gebleven: 'Ik had vredig oud willen worden in de tuin der Muzen. Maar het noodlot, dat mij aan de rand van het graf in een atleet verandert, heeft mij i.p.v. de lier het wapen van de gladiator in de hand gedrukt'.⁵)

Toch onttrok hij zich hier aan zijn verantwoordelijkheid: In zijn relatie met de pausen was hij als theoloog naar voren getreden⁶) en Nauwelaerts vraagt zich dan ook af of deze houding uiterste

gehechtheid aan de vrede of besluiteloosheid uitdrukt.⁷⁾ Erasmus blijft zeggen: Is Sokrates' bestaan niet een toonbeeld van geduld en verdraagzaamheid? en: 'Ik ben een christen, ik haat twist en tweedracht, ik behoort tot geen enkele richting. Mijn Partij is Christus.'⁸⁾

En juist hier lag de scheidingslijn: De Goddelijke of de menselijke Christus, onderworpenheid aan God of de zelfstandige mens, de vrije of de onvrije wil: De scheidingslijn lag weer bij de vrijheid, Erasmus' hoogste goed. Hij heeft deze vrijheid duur moeten kopen.

Pacifist was hij zeker, voortdurend heeft hij tegen de oorlog geschreven en voor Gerlo sluiten zijn vredesgeschriften meer aan bij de geest van het primitieve christendom dan bij de Griekse en Romeinse auteurs uit de oudheid.⁹⁾

1. Annet van Battum: Erasmus, rebel tegen wil en dank, blz. 98
2. Romein: Erglaters van onze beschaving, blz. 96
3. Van Damme: Erasmus, blz. 146
4. Nauwelaerts: Hij vleide geen groten der wereld, blz. 131
5. Van Damme: Erasmus, blz. 166
6. Nauwelaerts: Hij vleide geen groten der wereld, blz. 147
7. Nauwelaerts: Erasmus, blz. 99
8. Nauwelaerts: Erasmus, blz. 79
9. Gerlo: Wereldburger en pacifist, blz. 79

Vrienden

Een van de wezenlijke karaktertrekken van Erasmus was zijn behoefte aan vriendschap¹ en zijn vriendschappen zijn op het pathetische af. Als hij een vriend dreigt te verliezen, schijft hij: 'Ge weet toch, dat wanneer ik niemand heb tegen wie ik kan leunen en rusten, ik zò wanhopig ben dat het leven mij een last wordt!' Hij is zeer trouw in het aanhouden van zijn vriendschappen en al lang voordat hij beroemd wordt, geliefd om zijn gezelschap, de aantrekkingskracht van zijn persoonlijkheid.²⁾ De eerste spreuk van de Adagia is ook: Vrienden hebben alles samen gemeen'. Als More gestorven is, voelt hij zichzelf ook als gestorven.

Hij zegt zelf: De christelijke naastenliefde strekt zich uit tot allen, de vertrouwelijke vriendschap moet tot enkelen beperkt blijven! 'Hij kende veel mensen, had ook vele vrienden. Toch bleef hij in zijn hart alleen, zoals Huizinga het uitdrukt en wordt hij steeds eenzamer naar het einde van zijn leven. In Engeland had hij een paar heel goede vrienden, More en Colet. More, opgeruimd en innemend, doet hem uitroepen: Heeft de natuur ooit iets fijners, iets zachters, iets meer geslaagds gemaakt dan Thomas More? ³⁾ En over Colet, waarmee hij al gauw een diep contact heeft, en die een vooruitstrevend humanistisch denker en theoloog blijkt, ⁴⁾ wordt vermeldt dat hij een grote liefde voor de klassieke letteren had, een theologisch belangstellend en ethisch gezind was³ en een ongelooflijk gevoel voor humor heeft.⁵⁾ Volgens Romein⁶⁾ moet hij zich in Bazel, in het artiestenmilieu rond Froben, die erg veel voor hem deed, gelukkig hebben gevoeld als hij dat ooit deed.

Zijn relaties met de pausen brengen hem geen geld op, maar wel bescherming, waardering en vriendschap⁷⁾, wat hem blijkbaar net zo veel waard is.

Zijn leerlingen, zijn vrienden zijn voor hem wat vrouwen nooit in zijn leven zullen betekenen⁸⁾ en al is hij geen vrouwenhater, zoals wel wordt beweerd (Over de vrouwen in Lyon schrijft hij: Ze zijn allen even welgevormd, aantrekkelijk en zo vrolijk, dat ze zelfs Cato uit de plooi zouden hebben gebracht), toch is hij nooit getrouwd. Misschien waren vrijheid en onafhankelijkheid hem ook hier te lief.

1. Nauwelaerts: Erasmus, blz. 108
2. Van Damme: Erasmus, blz. 55
3. Nauwelaerts: Erasmus, blz. 25-26
4. Annet van Battum: Erasmus, rebel tegen wil en dank, blz. 58
5. Annet van Battum: Erasmus, rebel tegen wil en dank, blz. 55
6. Romein: Erflaters van onze beschaving, blz. 95
7. Nauwelaerts: Hij vleide geen groten der wereld, blz. 148
8. Annet van Battum: Erasmus, rebel tegen wil en dank, blz. 45

Levenswijze

Erasmus' leven telt geen uitzonderlijke gebeurtenissen behalve misschien zijn talrijke reizen. En hoe men ook over hem denken mag, waarschijnlijk is het waar, wat Vloemans schrijft: Erasmus stelde geen geringe eisen aan het leven en in feite was hij bij alle dapperheid, waar het om het behoud van zijn geestelijke vrijheid ging, toch een enigszinds klagerige natuur, wanneer het zijn persoonlijk welvaren betrof.¹⁾ Romein noemt hem 'geen gemakkelijke man': 'Hij is geen man aan wie de kleinigheden en ongemakken voorbijgaan.'²⁾

Een van zijn belangrijkste zwakheden is, dat hij altijd aan zichzelf denkt en nooit heeft begrepen, dat wie zichzelf wil behouden, bereid moet zijn zich te verliezen. Maar, zegt Romein, renaissance en humanisme zijn zonder persoonscultus ondenkbaar.³⁾ Dit is wezenlijk voor Erasmus: Hij was een renaissance-mens in hart en nieren, weigerde zich prijs te geven, zich willoos over te leveren aan een goddelijke macht.

Toch stelde hij hoge eisen aan het leven. Van Damme vermeldt dat bij een later bezoek aan Engeland 'de maanden eentonig voorbijgaan en dat Erasmus, wiens humeur wisselvallig is, zich verveelt en ongedurig wordt.'⁴⁾ Misschien toch een bewijs dat hij wel degelijk zwerfzucht bezat.

Tot het einde van zijn leven blijft hij zorgen hebben, de man die zijn 'dies natalis' de 'dies fatalis' noemde: Geluk lag niet in zijn aard. Op 8 juli 1515 schrijft hij zijn prior een brief ter verdediging van zijn levenswijze, die veel onthult:⁵⁾

'Want gij weet dat ik in veel opzichten ongelukkig ben geweest. Ik ben gedwongen tot die levenswijze waarvoor ik zowel naar de geest als naar het lichaam in het geheel niet geschikt ben. Naar de geest, omdat ik een afschuw heb van ceremoniën en de vrijheid liefheb. Ik heb geleefd voor de studie der letteren, die mij van vele ondeugden hebben afgehouden. Tenslotte heb ik nog gedacht aan mijn zwakke gezondheid.

En zoals mijn levenswijze nu is, zie ik wel wat ik moet missen, maar ik zie niet wat voor beter leven ik zou kunnen leiden.'

Misschien vertelt deze brief meer over Erasmus, dan alles wat er na hem over zijn karakter en levenswijze is geschreven.

1. Vloemans: Erasmus' psychische verhouding tot Holland en Vlaanderen, blz. 88
2. Romein: Erflaters van onze beschaving, blz. 95
3. Romein: Erflaters van onze beschaving, blz. 27
4. Van Damme: Erasmus, blz. 116
5. Nauwelaerts: Erasmus, blz. 34-35

Konklusie

Erasmus is groots, in veel opzichten. Groots, omdat hij steeds vasthield aan zijn ene ideaal: Het verheffen van de schrijvers uit de oudheid, hen opgraven uit de middeleeuwen en door middel van hun geschriften en wijsheid een gouden eeuw verwezenlijken. En daardoor werd hij het 'licht van zijn tijd', geldt zijn invloed tot op dit ogenblik. Het heeft er zijn leven niet gemakkelijker op gemaakt, zoals het voor iedereen die diep wil graven het geluk ook dieper ligt. Hij had studerende oud willen worden en omdat zijn tijd van hem vroeg een vooraanstaande rol te willen spelen moest hij uit zijn schulp van studeren en schrijven komen. Hij doorzag de mensen te snel, was een te scherpe toeschouwer en zelf drukt hij het zo uit: 'Hij die de maskers afrukt, wordt van de komedie van het leven uitgesloten.'

Een komedie, het leven. En toch: 'Hoe vaak heb ik mij niet ongelukkig gevoeld!' De verhouding tussen mens en God, onvolmaakte vrijheid of onafhankelijkheid. Zelf voltooit hij het portret met zijn laatste woorden: 'Lieve God'

Minder groots is hij in het dagelijks leven. Zijn houding t.o.v. Nederland is grenzeloos overdreven; het is waar dat hij zich erg van zichzelf bewust was en slecht kritiek verdroeg; nogal egoïstisch in zijn ziekte, niet gauw tevreden over herbergen en eten. Als mens misschien iets minder plezierig.

Maar toch, groots in de lijn die hij zijn hele leven volgde, het vasthouden aan idealen, aan gematigdheid in een felle tijd, aan onafhankelijkheid. Hij wist zich roem te verwerven door een grote intelligentie en kennis, door zijn scherpe geest.

Erasmus, zoals zo vaak mensen van een grote geest: Minder plezierig om mee te leven, maar onschatbaar door hun genie.

Literatuur

1. Prof. Dr. M.A. Nauwelaerts: Erasmus
Fibula-Van Dishoeck * Bussum, 1969
2. Annet van Battum: Erasmus, rebel tegen wil en dank
Moussault Amsterdam, 1969
3. Daniel van Damme: Erasmus
Het Spectrum Utrecht, 1960
4. Jan en Annie Romein: Erflaters van onze beschaving
Prediker der rede
Querido Amsterdam, 1938, druk 1971
5. Uit: Erasmus
Heideland - Orbis Hasselt, 1971
de volgende hoofdstukken:
Dr. A. Vloemans: Erasmus' psychische verhouding tot Holland en Vlaanderen
Dr. Sem Dresden' 'Geloof me, mensen worden niet geboren . . .'
Dr. M.A. Nauwelaerts: Hij vleide geen groten der wereld
Gilbert Degroote: Van de 'Lof der Zotheid' tot de 'Samenspraken'
Willy Laureyssens: Driemaal Erasmus. Portretten van Quinten Metsijs, Albrecht Dürer en Hans Holbein
Dr. Alois Gerlo: Wereldburger en pacifist.

CONFUCIANISME EN TAOÏSME: EEN VERGELIJKING door Marianne Groenhuis

Inhoud:

Inleiding

- II. Historisch overzicht
 - II. De "Moeder" van Confucianisme en Taoïsme: Het Chinees Universalisme
 - III. K'oeng foe tse en zijn ideeën
 - a. K'oeng foe tse zelf
 - b. zijn leer.
 - c. De praktijk.
 - IV. Lao tse en zijn ideeën
 - a. Lao tse zelf
 - b. Zijn leer.
 - c. De praktijk.
 - V. De Vergelijking
- Conclusie
Literatuurlijst

Inleiding:

Als er een "Chinees volkskarakter" bestaat, dan wordt een belangrijk deel van dat karakter voor de revolutie van 1911 gevormd door de filosofie van K'oeng foe tse.

In deze scriptie wil ik de leer van K'oeng foe tse, het Confucianisme, met de leer van Lao tse, het Taoïsme, vergelijken, omdat zij, zoals Amaury de riencourt het zo mooi zegt, de twee volstrekt tegengestelde, maar ook elkaar aanvullende aspecten van de chinese geest symboliseren.¹

Men bedenke bij het lezen van deze scriptie wel dat het Confucianisme en het Taoïsme ondanks hun invloed op de chinese maatschappij niet representatief zijn voor de gehele maatschappij in de loop der eeuwen.

Alvorens tot de werkelijke vergelijking te komen, zal ik de gemeenschappelijke oorsprong van het Confucianisme en het Taoïsme bespreken: het Chinees Universalisme. Daarna zal ik de essenties van beide leren schetsen, zodat aan de hand daarvan de vergelijking makkelijker te volgen is, en bewijzen

niet uit de lucht lijken gegrepen.

Een probleem vormde de spelling. In het nederlands worden de chinese namen fonetisch geschreven. Gevolg hiervan is dat er vele schrijfwijzen naast elkaar te vinden zijn. Zo heb ik naast K'oeng foe tse (wat overigens betekent Meester K'oeng) ook Koeng foe tse, Koeng foe tze en Koeng fu tse aangetroffen. De latijnse verbastering van zijn naam Confucius wordt ook vaak gebruikt. Voor Lao tse heb ik slechts één andere schrijfwijze gevonden: Lao tze. Ik heb geprobeerd in mijn scriptie zo konsekvent mogelijk K'oeng foe tse en Lao tse te gebruiken. De termen Yin en Yang, die in hoofdstuk II worden gebruikt worden ook wel als Jin en Jang geschreven. Tao, het belangrijkste begrip in beide filosofieën kan men ook als Tau aantreffen.

I Historisch overzicht:

De oudste resten van een menselijke beschaving in China zijn gevonden aan de oevers van de Hwang Ho (de Gele Rivier). Van opgravingen is bekend dat het Chinese rijk steeds voor ± 1050 een zekere sociale organisatie had.¹

Over de koningen uit die periode kan weinig gezegd worden. Er bestaan wel boeken (de zgn. Bamboeboeken) waarin gesproken wordt over de koningen van de Sjia- en Yin-Sjang-dynastie, maar veel daarvan is pas later opgesteld. De oude boeken zitten vol mythologische verhalen. De oude tijd is enorm geromantiseerd.² Zo is bekend dat mythologische elementen (windgoden, zaaigoden etc.) werden omgevormd tot mensen: keizers, modelvorsten in een imaginaire Gouden Eeuw. Een voorbeeld hiervan is Yu de Grote. Hij was aanvankelijk de god die de aarde boven het wateroppervlak had uitgetild. Later werd hij een menselijke koning en tenslotte (in 400 v. Chr.) werd hij de erkende stamvader van de Sjia-dynastie.

± 1050 begint een nieuwe dynastie, de Tsjou-dynastie. Deze duurt tot 255 v. Chr. In deze periode moeten we K'oeng foe tse en Lao tse plaatsen. K'oeng foe tse leefde waarschijnlijk van 551 - 479 v. Chr. Over het geboorte- en sterftejaar van Lao tse is weinig zinnigs te zeggen. In het algemeen wordt hij omstreeks 300 v. Chr. geplaatst.⁴ Dat er over het leven van K'oeng foe tse en Lao tse zo weinig gezegd kan worden, komt omdat ze beiden pas na hun dood echt invloed gaan uitoefenen. De ideeën van K'oeng foe tse bijvoorbeeld komen pas tot uitdrukking in de Han-dynastie (vanaf 205 v. Chr.) In de tweede eeuw voor Christus wordt namelijk het mandarijnenstelsel ingevoerd. De mandarijn was de geleerde naar wie K'oeng foe tse altijd had gestreefd.⁵

Tijdens de Tsjou-dynastie wordt het chinese cultuur-ideaal gevormd. Toch moet de Tsjou-dynastie niet als zaligmakend worden beschouwd. In deze periode is namelijk sprake van een inzinking in de bloei van China.⁶

Met name van de zesde tot de vierde eeuw voor Christus wordt China gekenmerkt door een scherpe strijd tussen de chinese staten onderling.⁷

In dat licht gezien is het niet verwonderlijk dat vele filosofen zich over het staatsbestel buigen. K'oeng foe tse is de meest bekende, maar zeker niet de enige filosoof.

Voor 221 v. Chr. bestaat China uit een aantal koninkrijken. Daarna kan men van China spreken als van het keizerrijk.⁸

Na de Tsjou-dynastie zijn nog vele dynastiën gevolgd, maar echt grote veranderingen in het staatsbestel zijn ver te zoeken. De geest die er was in 250 v. Chr. is blijven staan tot de revolutie in 1911.

II De "moeder" van Confucianisme en Taoïsme: het Chinees Universalisme.

J.J.M. de Groot noemt het chinese Universalisme het oeroude metafysische systeem dat de basis vormt van al het chinese denken. Daarin vormen hemel, aarde en mens de drie componenten van een enkelvoudig Al. Zij staan in een innige wederzijdse betrekking en worden door een allesomvattende wet geregeerd. Alle verschijnselen van de macrokosmos hebben hun parallel in het fysieke, geestelijke en zedelijke leven van de mensen, maar tevens is dat wat de orde binnen de menselijke maatschappij bewaart, de richtlijn voor het wereldbouwsel.¹ Alles wat in de wereld gebeurt is een *beeld* van een abstract *idee* in de onzienlijke wereld.²

Het Universalisme is gebouwd op één belangrijke theorie: die van het Yin en het Yang. Yin en Yang zijn de twee oerkrachten. Yin is het vrouwelijke, het passieve element. Yang is het manlijke, actieve, verwekkende en scheppende element. Het is belangrijke in de theorie is, dat zij deze twee niet ziet als tegenstellingen, maar als elkaar aanvullende elementen.

Yin

de cirkel symboliseert het Woe-tsji (Niets-begin), de periode waarin positieve en negatieve krachten nog niet uiteen zijn gegaan.³

Yang

De Chinezen vatten Hemel en Aarde op als de complementaire helften van de Absolute Alheid, als volmaakte duplicaten, die elkaar spiegelde.⁴

De Chinezen hadden 3 begrippen waarmee ze alle vragen naar dat wat de wereld in stand houdt en regeert beantwoordden:

1. *Shang-ti*. Dit is de opperste heerser. Hij is de veroorzaker van alles, maar hij is daarbij zelf niet actief. Hij is slechts de personifiëring van de orde die zich manifesteert in de natuur, de zedelijkheid en de rituelen.⁵ Hij was aanvankelijk een "menselijke" god, maar langzamerhand werd de figuur vervangen door de onpersoonlijke Hemel.⁶
2. *T'ien*. Dit is de hemel, de oeroorzaak van alles. Hij heeft de aarde als echtgenote. Het scheppen krijgt in zijn figuur de nadruk, het is een geleidelijk en wetmatig voortvloeien.⁷
3. *Tao*. Dit is de zinvolle weg die naar het doel leidt.⁸ Het is ook wel het ritme van de natuur.⁹ Het ging er hierbij om dat het persoonlijke ritme van de mens en het collectieve ritme van de maatschappij met elkaar zouden corresponderen en in harmonie zouden zijn met het kosmische ritme.¹⁰ Het blijft moeilijk precies Tao (uit te spreken Daoe) te omschrijven. Lao tse heeft het meermalen geprobeerd. In hoofdstuk IV zal ik daar enkele voorbeelden van geven. Misschien is het het duidelijkst Tao te omschrijven als iets dat er altijd is, maar dat ongrijpbaar en onbegrijpbaar is.

Het Universalisme kende vele rituelen en offers. Er was geen aparte priesterstand. De plaats van de priesters werd ingenomen door de geleerden, die tevens beambten waren, afgezanten van de koningen.¹¹ Hiervoor zijn twee hoofdoorzaken aan te wijzen. In de eerste plaats was de intellectuele bovenlaag zeer gering, omdat het Chinese schrift meer dan 40.000 karakters kent en een "wetenschapsbeoefenaar" moest toch wel zo'n 10.000 karakters kennen. De personen die in aanmerking kwamen voor de hogere banen waren daarom klein in aantal.¹² Gevolg was dat een aantal banen werd gecombineerd. In de tweede plaats werd de koning (en later de keizer) gezien als de enige rechtmatige vertegenwoordiger van Hemel en Aarde, zodat zijn hoogste dienaren tevens dienaren waren van Hemel en Aarde, en daardoor een soort priester waren.¹³

Het Universalisme kende vijf soorten rituelen:

1. De rituelen voor gunstige voortekens aan de geesten;
2. Rituelen bij begrafenissen;
3. Militaire rituelen;
4. Rituelen van de gastvrijheid (die bestonden voornamelijk uit bezoeken en missies);
5. Vreugdevolle rituelen (bij huwelijk, feesten e.d.).

De rituelen aan de voorouders (behorend bij soort 1) vormden een zeer belangrijk onderdeel van al deze rituelen. Dat de rituelen belangrijk waren blijkt uit het feit dat lang niet iedereen deze rituelen mocht vervullen. Zo waren er rituelen die alleen vervuld mochten worden door het staatshoofd, alleen door hertogen, alleen door gezinshoofd etc.¹⁴

Dit Oud-Chinese Universalisme is opgesplitst in

- a. Confucianisme (herstelling van de leer der vaderen, met weglating van dat wat niet met K'oen-foe-tse's ideaal van nuchtere menselijkheid strookte);
- b. Taoïsme (de zuivere en diepzinnigste vormgeving van het Oude Taoïsme).¹⁵

III K'oen-foe-tse en zijn ideeën

- a. K'oen-foe-tse zelf.

K'oen-foe-tse was onderwijzer; hij trok van het ene hof naar het andere om les te geven. Hij heeft geprobeerd een politieke carrière op te bouwen maar dat is mislukt.¹

Hij was een groot kenner van oude gebruiken. En hij beschouwde het als zijn plicht om die in ere te herstellen. Hij was zich er goed van bewust dat hij niets nieuws schiep. Dit blijkt uit een uitspraak van hem: "Ik ben niet met de kennis (van de waarheid) geboren, ik houd van de oudheid en ben serieus in het haar nastreven".²

K'oen-foe-tse was — dat blijkt ook wel uit de voorgaande uitspraak — een reactionaire aristocraat.

b. Zijn leer.

De grondslag van K'oenng foe tse's ethiek was: De mens is van nature goed en al het kwaad bij hem is ontstaan door een gebrekkig inzicht. Het beste middel om inzicht te verkrijgen vormt — volgens K'oenng foe tse — de studie van het verleden en navolging van de grote heilige mensen.³

De gezaghebbende teksten van de Confuciaanse school omvatten zowel teksten uit oudere tijd, die slechts door K'oenng foe tse en zijn leerlingen zijn geordend, als uit teksten die door zijn leerlingen zelf zijn geschreven. K'oenng foe tse heeft zelf niets geschreven.

Geschriften:

a. canonieke teksten (woe-tsjing):

1. Yi-tsjing (het boek der veranderingen). Dit gaat over bovenzinnelijke potenties en hun onderlinge betrekkingen, en werd veel gebruikt voor orakelspreuken;
2. Shih-tsjing. Dit is een liedboek gemaakt door K'oenng foe tse uit materiaal dat stamt uit oudere perioden;
3. Shoe-tsjing (het boek van de oorkonden). Dit bestaat uit bepalingen, decreten en documenten vanaf ± 2350 v. Chr. tot hertog Moe van Ts'in.
4. Ts'oen-ts'ioe (lente en herfst). Hierin oefent K'oenng foe tse aan de hand van gebeurtenissen in de geschiedenis van zijn vaderland morele kritiek uit. Een aantal historici twijfelt of dit werk wel door K'oenng foe tse is geschreven.⁴
5. Li-tsi (het boek van de riten; li = rite, ritueel). Hierin staan een aantal riten opgesomd. Er worden zowel regieuze als sociale gewoonten in vermeld.

b. Klassieke boeken (zoe-shoe):

1. Loen-yu. Dit werk bestaat uit gesprekken van K'oenng foe tse met zijn leerlingen.
2. Ta-hsueh (de Grote Leer). Dit is een korte, naar men zegt door K'oenng foe tse geschreven (ook dat wordt door velen betwijfeld) — moralistische verhandeling.
3. Tsoeng-yoenng (de Weg van het Midden). Dit behandelt de toestand van innerlijke kalmte, die de wijze overal behoort te bewaren. Dit werk steunt gedeeltelijk op uitlatingen van K'oenng foe tse. Het is voor een deel geschreven door diens kleinzoon.
4. Aantekeningen over Mêng-tse (de latijnse verbastering is Mencius), de filosoof (372 - 289 v. Chr.) die de Confuciaanse leer verder heeft ontwikkeld.⁵

K'oenng foe tse leert dat er vijf betrekkingen zijn die goed onderhouden moeten worden:

1. de verhouding vader - zoon;
2. de verhouding echtgenoot - echtgenote;
3. de verhouding jongere broer - oudere broer;
4. de sociale verhouding heer - dienaar;
5. de persoonlijke verhouding vriend - vriend.

Deze verhoudingen zijn zeer belangrijk. Niet alleen de verhouding, maar ook de houding. Er staat dan ook in Loen-yn: "eerbetoon zonder houding wordt kruiperij, voorzichtigheid zonder houding wordt vreesachtigheid, dapperheid zonder houding wordt weerspanningheid, oprechtheid zonder houding wordt grofheid."⁷

Het doel van K'oenng foe tse is: het gehele volk verheffen tot een hoog zedelijk peil.⁸

Het uitgangspunt bij dat doel is dat het gedrag van vorsten en ambtenaren maatgevend is voor de massa.⁹

K'oenng foe tse geeft vijf voorwaarden voor elementaire zedelijkheid:

- | | | |
|--------------------|---|---|
| 1. waardigheid | — | dan wordt men niet veracht; |
| 2. grootmoedigheid | — | dan wint men de massa; |
| 3. oprechtheid | — | dan wint men het vertrouwen van de massa; |
| 4. ijver | — | dan zal men succes hebben; |
| 5. goedheid | — | dan is men in staat alle mensen voor zich te gebruiken. |

Deze voorwaarden zijn terug te vinden in de volgende uitspraak:

De grondslagen van de staat zijn de voedselvoorziening, de verdedigingssterkte en het vertrouwen van het volk. De verdedigingssterkte kan men missen, eventueel de voedselvoorziening ook, maar "nooit kan dit (het prijsgeven) gebeuren met het vertrouwen, want zonder vertrouwen kan geen enkele regering bestaan."¹¹

K'oenng foe tse was agnosticus. Hij wilde niets zeggen over de toestand na het sterven: "Indien men nog niet eens het wezen van het leven kent, hoe zou men dan de dood kennen?"¹²

Bij K'oenng foe tse is tao de juiste manier van regeren en de bron van moraliteit.

De heerser moet volgens hem niet actief deelnemen aan de politiek maar het goede voorbeeld stellen, daarna volgt de rest van het volk vanzelf.¹³

Bij K'oeng foe tse is wijsheid zich ernstig toe leggen op de verzekering van recht en rechtvaardigheid onder de mensen, en de goden en demonen op een afstand eerbiedigen.¹⁴

c. De praktijk.

Elke dynastie zag in de leer van K'oeng foe tse het goddelijke mandaat, de onwrikbare basis van zijn machtspositie. Het waarom hiervan komt duidelijk tot uitdrukking in het volgende citaat:

"beleefdheid behoort zich niet uit te strekken tot de gewone man, en straffen behoren niet te worden opgelegd aan de heren."¹⁵

Het Confucianisme was in wezen een leer van de intellectuele, leidende groeperingen, waaraan het volk slechts als toeschouwer bij de rituelen deelhad. De religieuze — filosofische basis van het Confucianisme was te smal voor een alles omvattende verklaring. Het Confucianisme alleen voldeed niet. Daarom werden later ook Taoïstische en Boeddhistische elementen aan de leer toegevoegd.¹⁶

Maar ondanks dat bleven essentiële punten doorwerken (bijv. de vaste verhoudingen), en deze gewoonten zijn er heel moeilijk uit te krijgen.

IV Lao tse en zijn ideeën

a. Lao tse zelf.

Er is heel weinig over Lao tse te zeggen. Het is alleend bekend dat hij uit het zuiden van China komt. Niemand weet wanneer hij geboren of gestorven is. Een oorzaak hiervoor is te vinden in het feit dat zijn invloed pas eeuwen na zijn dood begon te werken.¹

b. Zijn leer.

Lao tse ziet het ontstaan der wereld als volgt:

Voor het begin van het ontstaan van de wereld heerste er een toestand van Niet-zijn. Het Zijn komt hieruit voort. Het zijn is een toestand van Al-Eenheid. Deze Al-Eenheid verwerkt de tweevoud van Yin en Yang.²

Zijn belangrijkste werk is Tao Teh Tsjing, het boek (tsjing) over de wereldwet (tao) en diens invloed. Hierin probeert Lao tse tao onder woorden te brengen. Hij omschrijft ook de taak van de wijze, etc.

Over de taak van de Wijze zegt hij:

"Door te bestaan alleen heeft de Wijze invloed op zijn omgeving zonder dat hij krampachtig vergankelijke doeleinden op korte termijn najaagt."³

Hij beschrijft Tao:

"Tao is de leegte, die eigenlijk geen leegte is, maar een onuitsprekelijke volheid, zoals het witte licht geen ontbreken van kleur, maar een samensmelten van alle kleur is."⁴

Lao tse verkondigt zijn filosofie op een zeer poëtische manier:

Wie op de tenen staat, staat niet

Wie de benen strekt, loopt niet

Wie zichzelf in het licht stelt, schittert niet,

Wie zichzelf hoogschat, blinkt niet uit

Wie zichzelf roemt, heeft geen verdienste

Wie zichzelf verheft, staat niet hoog

Bij Tao vergeleken is dat als restjes van eten,
als uitspattende levenswandel, die een ieder verafschuwt.

Daarom: wie Tao heeft, doet zoets niet.⁵

Een andere omschrijving van Tao in Tao Weh Tsjing:

"zo is Tao verborgen en heeft geen naam

En toch is Tao alleen, wat helpt en volmachten geeft."⁶

Lao tse verkondigt dat tao ongrijpbaar is, en slechts intuïtief is aan te voelen. Dat is in het voorgaande wel te zien.

Lao tse wil dat de Wijze passief is, niet deelneemt aan het sociale leven:

"Die aan het rijk wil raken om het te hervormen,
ik zie dat hij niet slaagt.

Het rijk is een heilig vat; men moet er niet aan werken.

Er aan werken is bederven, er naar grijpen is verliezen.

Want onder de schepselen gaan sommige voor, andere volgen,
Sommige verwarmen, andere verkoelen
Sommige worden sterk, andere vallen af.
Sommige slagen, andere bezwijken.

Daarom vermijdt de Wijze buitensporigheid, overdaad en pracht.⁷

Lao tse wil dat de Wijze mediteert en zich laat verzinken in het eeuwige, in een rustige begeerteloosheid en een terughoudendheid tegenover wereldse zaken.⁸

Dit geldt niet alleen voor de Wijze, maar ook voor de vorst:

de goede vorst handelt slechts door zijn voorbeeld, niet door gewelddadig optreden.⁹

c. De praktijk.

Doordat het taoïsme van Lao tse passiviteit als hoogste doel stelde, was het praktisch vrijwel niet realiseerbaar. Ook het taoïsme was een filosofie voor de intellectuele bovenlaag. Dit heeft Lao tse zichzelf ook wel degelijk gerealiseerd, hetgeen blijkt uit:

"Horen hoog ontwikkelden van Tao, zo volgen ze het vol ijver

Horen middelmatigen van Tao, zo houden ze het nu en verliezen het dan weer

Horen onontwikkelden van Tao, zo lachen ze er zeer om."¹⁰

Uit het filosofische taoïsme van Lao tse heeft zich een populair taoïsme ontwikkeld. Het taoïsme werd een godsdienst, waarin duidelijk de invloed van het Boeddhisme te zien valt. Er ontstond een soort kerk, waarin veel bijgeloof en oud volksgeloos met de oorspronkelijke ideeën van Lao tse vermengd zijn.¹²

V. Vergelijking

De grote overeenkomst tussen taoïsme en Confucianisme is de prediking van het tao, en in het bijzonder het pogen om het menselijke leven in harmonie te brengen met het universele ritme der natuur. Een andere overeenkomst is, dat beide slechts weerklank vonden bij de intellectuele bovenlaag. De minder ontwikkelden vervormden beide filosofieën en voegden magische elementen toe. De gemeenschappelijke oorsprong van beide filosofieën is duidelijk de oorzaak van deze overeenkomsten. Er zijn echter belangrijke verschillen.

Zo is K'oeng foe tse verzamelaar, hij hergroepeert, maar voegt niets nieuws toe. Lao tse daarentegen legt in zijn leer verschillende nieuwe elementen. K'oeng foe tse stelde het rationalisme boven alles. Hij schreef erg moralistisch. Lao tse echter stelde dat intuïtie en emotie het enige heil zijn voor het individu.

Een ander verschil is de groep voor wie de filosofie bedoeld is. K'oeng foe tse richtte zich tot mensen die de geschiedenis voor ogen hebben en hun leven wijden aan activiteiten. Lao tse schreef voor de individualist die de wereld moe is, die een toevlucht zoekt in de eenzaamheid en die het verleden uit wil wissen.

Een vierde belangrijk verschil is de opvatting over Tao.

Voor K'oeng foe tse is tao een stel morele wetten die leren hoe je je natuurlijke ritme kunt verkrijgen. Voor Lao tse is tao een ongrijpbaar ritme dat intuïtief begrepen moet worden.

Een vijfde verschil ligt in de manier waarop beiden hun doel willen bereiken. K'oeng foe tse wil de mensen dwingen bepaalde dingen te doen (d.m.v. riten etc.) om zo tot een hoger zedelijk peil te komen.

Lao tse wil dat de mensen veranderen door middel van introspectie (inwendig onderzoek).

K'oeng foe tse is een ethicus, Lao tse is een estheticus.

Een ander veel minder belangrijk verschil is dat K'oeng foe tse uit het noorden komt en Lao tse uit het zuiden. Het is duidelijk dat dit verschil geen invloed heeft op beider opvattingen.

Door deze verschillen is Lao tse's levensideaal heel anders dan dat van K'oeng foe tse. De laatste ziet de opgave van de mensen in een op het heden gerichte activiteit, die overeenkomt met de door de grote heersers van het verleden vastgelegde vormen en riten. Voor Lao tse ligt het hoge doel waarnaar de Wijze moet streven in een meditatief zich verzinken in het eeuwige, de rustige begeerteloosheid.¹

Lao tse wil de mensen niet door voorschriften ergens toe dwingen (zoals K'oeng foe tse) omdat de werkelijke orde slechts geschapen kan worden door de natuurlijke invloed van Tao.²

Lao tse en K'oeng foe tse symboliseren de twee volstrekt tegengestelde, maar ook elkaar aanvullende aspecten van de Chinese geest.³

Doordat beiden zich op een andere groep richten, zijn de conflicten ontstaan door fanatieke aanhangers van de filosofieën zeer gering in aantal.⁴

Wat Lao tse tegen de leer van K'oeng foe tse had toont het volgende verhaal:

Hertog Hwan zat boven in zijn ontvangzaal en las een boek. Beneden in de hof was de wagenmaker P'hien bezig met een wiel. Zijn hamer en beitel neerleggende, ging P'hien de treden op en zei: "Ik veroorloof mij Uwe Hoogheid te vragen wat voor woorden hij leest". De hertog sprak: "De woorden der Wijzen".

"Leven die Wijzen nog?" vroeg P'hien.

Zij zijn dood." was het antwoord.

"Dan, o heerser," hernam P'hien, "zijn de woorden die Uwe Hoogheid leest slechts de droesem en het bezinksel der Ouden."

De hertog zei: "Hoe kun jij, een wagenmaker, iets hebben aan te merken op een boek dat ik lees! Kun je nader uitleg geven, goed. Zo niet dat gaat het om je leven."

De wagenmaker sprak: "Uw dienaar zal het beschouwen vanuit het oogpunt van zijn eigen vak. Wanneer ik een wiel maak, en ik ga voorzichtig te werk, dan lijkt het aardig, maar de uitkomst is onsterk; als ik hard toesla, is het vermoeiend en de bindingen sluiten niet. Als de bewegingen van mijn hand niet te zacht en ook niet te onstuimig zijn, wordt het denkbeeld in mijn geest verwerkelijkt. Maar ik kan dit niet in woorden brengen. Er komt nog een zekere slag bij. Die slag kan ik mijn zoon niet leren en mijn zoon kan hem niet leren van mij. Daarom: hoewel ik 70 jaar ben maak ik nog altijd wielen op mijn oude dag. Wanneer nu de Ouden met wat zij niet zeggen konden, dood zijn en heengegaan, dan moet wat Uwe Hoogheid leest, wel de droesem en het bezinksel der Ouden wezen."

Conclusie

Hoewel K'oeng foe tse en Lao tse dezelfde bron en basis hadden voor hun filosofie, namelijk het chinees Universalisme en tao, zijn ze ieder een andere kant op gegaan.

K'oeng foe tse richtte zich op het sociale leven in China, op de historie, en is duidelijk een ethicus, Lao tse richtte zich op het individu, op de intuïtie en de emotie. Hij is een estheticus.

Ondanks deze tegenstellingen staan Confucianisme en taoïsme niet lijnrecht tegenover elkaar. Ze lieten zich goed mengen, omdat ieder zich op een geheel ander terrein van het chinees leven richtte.

K'oeng foe tse heeft meer invloed gehad dan Lao tse. De oorzaak hiervan zal gezocht moeten worden in het feit dat hij zich richtte op de maatschappij en Lao tse op het innerlijk van de individu.

Zij verhouden zich net als Yin en Yang:

Zij zijn geen tegenstellingen, maar vullen elkaar aan.

Literatuurlijst:

1. H. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme: Confucianisme/Taoïsme; vertaald door A.A. Bouwmeester en J. Bouwmeester-Fortuin.
Uitg.: Kruseman - 's-Gravenhage, 1971
Het boek is een afzonderlijke uitgave van een gedeelte uit:
H. von Glasenapp, De 5 wereldreligies (Die fünf Weltreligionen).
2. Amaury de riencourt, De geest van China.
vertaald door dr. H. Leids, oorspronkelijke titel: The soul of China.
Uitg.: W. de Haan, Zeist; van Loghum Slaterus, Arnhem, 1964.
3. Tau Teh Tsjing,
ingeleid en vertaald door ir. J.A. Blok.
Uitg.: N. Kluwer - Deventer, 1956.
4. Wereldgeschiedenis, de geschiedenis der mensheid van de oudste tijd tot heden, 6 delen.
Onder redactie van dr. J.W. Berkelbach van der Sprenkel, Prof. dr. C. D.J. Brandt, Prof. dr. F.L. Ganshof. Uitg.: W. de Haan N.V. - Utrecht, N.V. Standaard Boekhandel Antwerpen, Brussel, Gent en Leuven, 1951.
Ik heb gelezen uit deel 1 (derde druk): Hoofdpijnen der Chinese geschiedenis, door Prof. dr. J.L.L. Duyvendak, blz. 79 t/m 89.

Noten:

- | | | |
|--------------|----|--|
| Inleiding: | 1. | Amaury de riencourt, De Geest van China, blz. 26 |
| Hoofdstuk I. | 1. | Duyvendak, Hoofdpijnen der Chinese geschiedenis, blz. 84 |
| | 2. | Duyvendak, Hoofdpijnen der Chinese geschiedenis, blz. 83 |
| | 3. | Amaury de riencourt, De Geest van China, blz. 20 |

4. Duyvendak, Hoofdpijnen der Chinese geschiedenis, blz. 86/87
 5. Amaury de riencourt, De Geest van China, blz. 58
 6. Duyvendak, Hoofdpijnen der Chinese geschiedenis, blz. 84
 7. Duyvendak, Hoofdpijnen der Chinese geschiedenis, blz. 86
 8. Duyvendak, Hoofdpijnen der Chinese geschiedenis, blz. 89
- Hoofdstuk II.
1. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 9
 2. Amaury de riencourt, De Geest van China, blz. 23
 3. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 13
 4. Amaury de riencourt, De Geest van China, blz. 23
 5. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 14/15
 6. Amaury de riencourt, De Geest van China, blz. 18
 7. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 17
 8. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 18
 9. Amaury de riencourt, De Geest van China, blz. 24
 10. Amaury de riencourt, De Geest van China, blz. 73
 11. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 22
 12. Amaury de riencourt, De Geest van China, blz. 16
 13. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 22
 14. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 28
 15. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 31
- hoofdstuk III.
1. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 39
 2. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 42
 3. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 47
 4. Duyvendak, Hoofdpijnen der Chinese geschiedenis, blz. 88
 5. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 45/46
 6. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 47
 7. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 47
 8. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 49
 9. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 50
 10. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 47
 11. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 50
 12. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 52
 13. Amaury de riencourt, De Geest van China, blz. 27
 14. Amaury de riencourt, De Geest van China, blz. 28
 15. Amaury de riencourt, De Geest van China, blz. 57
 16. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 55
- Hoofdstuk IV.
1. Amaury de riencourt, De Geest van China, blz. 33
 2. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 63
 3. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 64
 4. J.A. Blok, Tau Teh Tsjing, blz. 32
 5. J.A. Blok, Tau Teh Tsjing, blz. 76
 6. J.A. Blok, Tau Teh Tsjing, blz. 97
 7. J.A. Blok, Tau Teh Tsjing, blz. 81
 8. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 64
 9. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 66
 10. J.A. Blok, Tau Teh Tsjing, blz. 97
 11. Amaury de riencourt, De Geest van China, blz. 35
 12. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 77/78
- Hoofdstuk V.
1. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 64
 2. von Glasenapp, Het Chinees Universalisme, blz. 65
 3. Amaury de riencourt, De Geest van China, blz. 26
 4. Amaury de riencourt, De Geest van China, blz. 39
 5. J.A. Blok, Tau Teh Tsjing, blz. 14/15

MIDDENSCHOOL EN GESCHIEDENISONDERWIJS. EEN PROGRAMMATISCHE OVERWEGING

Sinds de invoering van de mammoetwet is de sfeer in het voortgezet onderwijs er één van dreiging. De werknemers in deze branche zijn geen moment meer rustig aan het werk.

Allereerst is er de dreiging die uitgaat van slecht voorbereide vernieuwing. Een ieder herinnert zich nog wel, hoe de invoering van de mammoetwet niet werd voorafgegaan door uitvoerige voorlichting en ruime gelegenheid tot bijscholing, maar naderbij kwam als onvermijdelijk noodweer. Van de ene dag op de andere werden de leraren geconfronteerd met de specifieke doelstellingen van de brugklas, met meerkeuzetoetsen en gecoördineerde proefwerken, met differentiatieproblematiek en wat niet al!

Op ons terrein kon de onvoorbereide invoering van een centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting nog net worden afgewend, maar een ieder herinnert zich de fel emotionele weerstand van de meeste betrokkenen.

Daarnaast kwam — en komt telkens weer — het verlamdend gevoel dat alle verandering "toch" van boven zou worden doorgedreven: dwang die men niet vermocht te ontlopen!

De HBS móést verdwijnen, de brugklassen in een bepaalde gemeente móesten gelijklopen, het beroepsonderwijs móést meer algemeen vormend worden. En het bewustzijn dat veel van deze maatregelen meer op vooringenomenheid dan op ernstige studie gegrond zijn, maakt dat verlammende gevoel niet minder, maar versterkt het eerder.

Tenslotte zijn grote groepen leraren het slachtoffer van angst om het bestaan; niet alleen gaat het daarbij om materiële bedreigdheid, maar meer nog om de angst van nutteloos te worden. De ene maatregel berooft de classici, een volgende de leraren Frans. Niemand lijkt veilig.

Je kunt het goed zien in de wereld van de geschiedenisleraren. Juist daar waar zo veel sprankelende activiteit en vernieuwingsgedrag sinds jaren kan worden waargenomen, valt de resignatie dubbel op. Men zag het vak als kernvak verdwijnen van het gymnasium-alfa, men ziet de positie verzwakken in de brugklas, men schrikt van het fantoom "sociale wereldoriëntatie", kortom: velen zien het niet meer zitten.

Dreiging, dwang en angst zijn ook de boze feeën die zich buigen over de wieg van de middenschool.

Wat zouden we mogen verwachten? Dat de overheid en allen die zich bezig houden met onderwijskunde en -politiek alles in het werk zouden stellen om elke Nederlander, en dan toch vooral de leraren met de gedachte van de middenschool te laten kennismaken. Dat genoemden alles in het werk zouden stellen om de discussie over de eventuele invoering van een middenschool in onze samenleving in een echt veilige sfeer te laten plaatsvinden. Dat de overheid geen beslissingen neemt dan na eventueel zeer langdurig overleg met met alle betrokkenen. En wat is er gebeurd? De minister heeft verklaard dat de middenschool er komt en dat alleen nog kan worden gediscussieerd over de modaliteiten.

En omdat er nog zo weinig zeker is omtrent de inhoud van die middenschool, vult de aldus geïntroduceerde lege ruimte zich met angst en nieuwe zekerheden; angst van hen die in het voortgezet onderwijs staan en zich dagelijks afvragen, of in dat nieuwe bestel nog wel plaats zal zijn voor hen en de discipline van hun voorkeur; nieuwe zekerheid van hen die precies weten dat het van het grootste nut is dat alle tieners in elk geval Engels leren, en dat hun denkstadium meer vraagt om "science" dan om natuurkunde, chemie en biologie, meer om sociale wereldoriëntatie dan om geschiedenis en geografie . . .

Zo baarde de onderwijsvernieuwing een monster in het oog der velen, in het oog van slechts weinigen een wonderkind.

En toch zou de voorstanders van de middenschool er alles aan gelegen moeten zijn om die angsten en die afkeer te bestrijden. Immers als zij die emotionele barrières zouden kunnen slechten, zou het voor hen mogelijk worden de bezwaren tegen het huidige schoolsysteem in het licht te stellen en daartegenover hun eigen oplossingen te presenteren.

Die bezwaren zijn onmiskenbaar.

De structuur van het voortgezet onderwijs is zeer ondoorzichtig: men is al gauw de weg bijster in het woud der onbegrijpelijke initialen. Weinigen slechts zijn in staat de basisschooljeugd goed te adviseren.

De keuze van veel 12-, 13-jarigen is dan ook niet overwogen. In zich meedragend een aantal cliché-voorstellingen van b.v. de L.T.S. of het gymnasium, voorgelicht door volwassenen die dezelfde of andere cliché-voorstellingen hebben, kiezen zijn vanuit voor-oordelen.

Is de keuze eenmaal gedaan, dan is het er een van het smalle spoor. De L.T.S.-er heeft verder nog weinig kansen om zich te oefenen op het gebied van het abstraherend denken; de gymnasiast moet - althans binnen de school - zijn manuele mogelijkheden ongebruikt laten. Van echte zelfontplooiing is geen sprake. De leerlingen ontwikkelen zich verder van elkaar. Cliché's worden bestendigd; eigen tekort wordt gecultiveerd, totdat het iets waardevols geworden is en van het complementair element in eigen en anderer activiteit blijft men zich onbewust.

Althans één ding hebben de zo verschillend opgeleiden nog gemeen: zij zijn allen het slachtoffer van het overheersende rationalisme en utilitarisme en leren al vroeg musische activiteiten en zelf-expressie laag aan te slaan. Een prijs wordt gezet op verstandelijkheid en concurrentie; gevoeligheid en met name sociale gevoeligheid wordt verwaarloosd. Agogisch gezien zijn onze scholen dan ook woestijnen. In dat opzicht hebben zij gelijk die beweren dat de leerlingen worden voorbereid op een functie in de kilte van het kapitalistisch systeem.

De bezwaren tegen de inhoud van het onderwijs in de verschillende schooltypen zijn niet minder groot. Van eenheid van visie en van samenhang is geen sprake. Dit laat zich goed demonstreren aan de gamma-sector in het onderwijs.

Geografie, geschiedenis, recht en staatsinrichting worden zonder (veel) onderling verband onderwezen. Ook voor de hand liggende samenwerking tussen geschiedenis en letterkunde blijft meestal achterwege (ik herinner mij een fraai voorbeeld uit "Kleio": één van onze collega's beklagde zich erover dat op zijn school de leerlingen vijf verschillende definities van de Romantiek moesten kennen, één voor geschiedenis, vier andere voor vier maal letterkunde!).

We kunnen zonder overdrijving vaststellen dat er geen visie is achter de verschillende activiteiten in de gamma-hoek; dat er geen belangstelling (die zich omzet in daden) bestaat voor de gamma-elementen in de andere vakken; dat we geen oplossing gevonden hebben voor problemen die zich aandienen in de vorm van "Reflector" en zijn kinderen; en dat we geen enkele consistente visie hebben ontwikkeld op de nieuwkomer maatschappijleer!

In het beroepsonderwijs zijn geschiedenis en geografie voorzien van een accolade, zonder dat er sprake is van een visie. Hier en daar heet de accolade "sociale wereldoriëntatie". De

beoefenaars van dit nieuwe vak zijn meer te prijzen om hun wil de systeemscheiding te doorbreken dan om de kwaliteit van hun wetenschaps-theoretische kennis. En als ze al een visie hebben — de mannen van "LEDO" —, dan doen ze zo sectarisch dat er allerwege brandstapels opgericht worden.

Het is duidelijk dat de voorstanders van de middenschool hopen en verwachten dat door invoering ervan o.m. aan de genoemde euvelen een einde wordt bereid. Zij hopen dat alle betrokkenen een goede kijk kunnen krijgen op de mogelijkheden van het voortgezet onderwijs; dat de jonge tiener een bewuste keuze kan maken, ook naar het latere beroep toe; dat hij zo volledig mogelijke kansen krijgt tot echte zelf-ontplooiing en niet van te voren wordt gedetermineerd door de veronderstelde mogelijkheden van de maatschappij der volwassenen; dat hij kans krijgt om eenheid te brengen in zijn kijk op de wereld en zichzelf; dat hij meer oog krijgt voor wat in zijn samenleving bindt dan wat scheidt. Het is m.i. ook duidelijk dat we niet net moeten doen alsof de middenschool-gedachte er niet is, en ons evenmin emotioneel moeten keren tegen alles wat op de middenschool lijkt.

Helaas is echter voor wie zich positief opstelt het lezen van wat in ons land over de middenschool verschijnt, een teleurstellend werk. Niet dat het ontbreekt aan scherpe analyses van wat er fout is; niet dat het ontbreekt aan middenschoolideologie. Maar mensen uit de praktijk die we zijn (en ook voor hun lot en vak bezorgde geschiedenisleraren), kijken we vooral naar heldere programmatische suggesties en voorstellen. Die zijn er niet.

Natuurlijk is dat overdreven. Men vindt het nodige over procesdoelen. Men vindt stofdoel-prolegomena, uitgaande van de eenheid van het bestaande zoals dat zou leven in het bewustzijn van een tiener, en gericht op het behoud daarvan. Wil men met name over stofdoelen wat meer te weten komen, dan vindt men de zaken het best bijeengeplaatst in een uitgave van de Stichting Wetenschappelijk Onderzoek Vakcentrales, "De jonge tiener en zijn school" (1972).

Na een inleidende zin, "In de middenschool zullen alle leerlingen moeten worden ingeschakeld bij het volgende.", worden acht gebieden opgesomd: communicatie in de moedertaal, communicatie in de vreemde taal Engels, sociale wereldoriëntatie, natuurwetenschappelijke wereldoriëntatie, praktisch technische vaardigheden, musische en expressieve vaardigheden, sport-en-spel en wiskunde.¹⁾

Er zijn nogal wat bezwaren in te brengen tegen dit inhoudelijke voorstel.

Daar is allereerst de dwang tot deelname, een dwang die samengaat met willekeur, als men kijkt naar de ongeargumenteerde keuze voor het Engels. Het voorstel komt dan ook in conflict met het ideaal van zelf-ontplooiing; en met het praktische feit dat sommige leerlingen zich het liefst bezig houden met techniek, terwijl anderen een niet te overwinnen afkeer hebben van sport-en-spel.

Voorts ontbreekt een centrale visie op het hele onderwijspakket. Hooguit kan men er in zien een encyclopedisch ideaal, een nieuwe norm van "Algemene Beschaving" naar de eis des tijds verruimd en gedemocratiseerd. Maar een aantal zaken op het gebied van kennen, kunnen en zijn worden ongenoemd gelaten²⁾ en andere — b.v. de geschiedenis, geografie en economie — worden op één hoop gegooid, zonder dat van enige wetenschapstheoretische argumentatie sprake is.

Tenslotte leidt deze, wat ik zou willen noemen "cumulatieve" aanpak tot spanningen en frustaties bij het maken van een reëel uitvoerbaar leerplan (en ongetwijfeld tot felle strijd om een plaatsje aan de dis van het onderwijs . . .).

Naar mijn overtuiging is het programmatische voorstel in "De jonge tiener en zijn school" heilloos. Het is allereerst nodig de problematiek van een nieuw leerplan fundamenteel te doordenken. Als een bijdrage daartoe zou ik willen aanbevelen consequenter rekening te houden met de plaats van de enkeling in de maatschappij: die maatschappij vraagt wat van hem en hij wil ook wat "zelf". Anders gezegd, in het onderwijs zullen we moeten zoeken naar een evenwicht tussen het maatschappelijk en het individueel relevante.

Welnu, dat evenwicht vinden we nooit vanuit het encyclopedisch denken. Met name het probleem van het maatschappelijk relevante moeten we niet cumulatief, maar "reductief" benaderen; niet wat wel allemaal nodig is, maar wat in elk geval nodig is. Dan alleen vinden we de ruimte voor zelf-ontplooiing!

Benaderen we de problematiek reductief, dan lijkt mij veel te zeggen voor de volgende opsomming.

- Alle leerlingen krijgen uitgebreid moedertaal-onderwijs, met alle nadruk op kritisch lezen, luisteren, spreken en schrijven, terwijl bovendien alle aandacht wordt gegeven aan de ontwikkeling van methodisch denken.
- Alle leerlingen krijgen eenvoudige wiskunde.
- Alle leerlingen krijgen agogische training en begeleiding; deze is gericht op de ontwikkeling van het gevoel en sociale intelligentie en op wederzijdse bevestiging en vrijheidsbeleving.

Deze drie gebieden zouden moeten worden geïntegreerd tot één samenhangend leerplan, waarvan communicatie en methodisch denken de sleutelbegrippen zijn.

Er is dus geen plaats ingeruimd voor geschiedenis of milieukunde, voor muziek, sport-en-spel en technische vaardigheden; het gaat om wat fundamenteel is voor actief kunnen zijn in onze samenleving.

Alle ruimte die overblijft is het domein van de zelf-ontplooiing in engere zin. Daar gaat het om de *eigen* keuze van de leerling.

Erkenning van het recht op zelf-ontplooiing legt een zware verantwoordelijkheid op de schouders van onderwijzers en leraren. Eigen keuze betekent immers eigen vraag: we moeten de leerling alle ruimte geven om zijn eigen vragen te stellen (misschien is het beter om te zeggen: we moeten de leerling niet afleren zijn eigen vragen te stellen). Nieuwsgierigheid en weetdrang moeten we hoeden en beschermen, omdat die voorwaarde zijn voor écht leren; de inventiviteit — de eigenschap die de leerling in staat stelt de wegen naar antwoord op zijn vragen te vinden — moeten we stimuleren.³⁾

Voorts moeten we de leerling steeds voor ogen houden dat de werkelijkheid oneindig is. Het heeft geen enkele zin jonge mensen het ideaal bij te brengen van de "uomo universale", hen te prikkelen tot jacht op een encyclopedisch begrip van de werkelijkheid. Veeleer moeten we de leerling duidelijk maken, dat alle kennen en kunnen fragmentarisch is, en dat het er vooral om gaat dat ieder zijn eigen ingangen tot de werkelijkheid leert vinden en zo goed mogelijk gebruiken.

Wanneer de leerling in de latere jaren van de middenschool komt, ontmoeten maatschappelijke relevantie en individuele vorming elkaar. De groeiende behoefte aan een functie in de maatschappij of aan voortgezette gespecialiseerde studie zal het aantal der "maatschappelijk" relevante vakken doen toenemen, maar dan vanuit de bewuste keuze van de leerling (dat vraagt overigens om geprofessionaliseerde begeleiding naar toekomstig beroep en voortgezette studie: misschien zullen uitgebreide stage-mogelijkheden moeten worden ingebouwd).

Stelt men de keuze, de *vraag* van de leerling centraal, dan heeft dat gewichtige consequenties voor het leerplan. Naast de drie eerder genoemde gebieden zal men op elke school en binnen elk leerplan een aantal "vraag-gebieden" gaan onderscheiden. Naar hun aard zullen sommige vraag-gebieden samenvallen met een discipline, terwijl andere per definitie inter-disciplinair zijn.

De aanvaarding van "kern"- en vraag-gebieden betekent dat we ophouden met verspilling van energie. Er zal dan geen strijd meer zijn tussen verplichte vakken en keuzevakken, tussen "zware" en "lichte" vakken, tussen vakidiotie en integratie.

Om dat toe te passen op ons eigen terrein, geschiedenis-onderwijs zal niet langer verplicht zijn en de geschiedenisleraren zullen niet meer angstig moeten letten op het Lochemse overleg en de urentabellen. Geschiedenis zal er zijn voor hen die zich tot geschiedenis aangetrokken voelen, die behoefte hebben aan een historisch bepaalde vraagstelling. —Er zal naast een historisch vraag-gebied één zijn van interdisciplinaire aard, sociale wereldoriëntatie.

Natuurlijk rijzen er onmiddellijk vragen.

Daar is allereerst het probleem van de leraar die met een groep, zeg brugklassers gaat werken. Moet hij wachten, totdat de vragen loskomen? Hoe richt hij dan zijn onderwijs nog in? Het is duidelijk dat er programma's geheel of in grove trekken klaar moeten liggen. Dat betekent dat men het te verwachten vragen-gebied in kaart moet brengen. Er bestaan dergelijke carteringen; ik denk aan Beets in zijn beschouwingen over de pedagogische situatie van de brugklasser, aan Roth en Küppers en aan het vele werk op dit terrein verricht in de Angelsaksische landen. Men zou deze bevindingen als uitgangspunt kunnen nemen en deze in de loop der jaren kunnen bijsturen. Men zou in de latere jaren van de middenschool cursussen *samen* met leerlingen kunnen voorbereiden.

Het lijkt me niet te vermetel om te veronderstellen dat de geschiedenisleraar te maken krijgt met vooral twee soorten vragen. Hij zal de "rein"-historische vraag ontmoeten ("Ik zou zo graag meer willen weten over de ontdekkingsreizen"). En hij zal vragen ontmoeten die getuigen van sterke betrokkenheid op het nu zonder dat een historische dimensie in die vragen ontbreekt (Hoe kan ik er nu eens achterkomen, waarom het maar geen vrede wordt in het Midden-Oosten?"). Ik denk dat de eerste vragen vooral verwijzen naar historische cursussen zoals we ze altijd gekend hebben; en dat in het tweede geval veel vaker een interdisciplinaire aanpak vereist zal zijn.⁴⁾

Vervolgens zitten we met het probleem van b.v. de alleen maar technisch geïnteresseerde. Krijgt hij helemaal geen geschiedenis of sociale wereldoriëntatie? Dat lijkt me inderdaad de consequentie van de gekozen uitgangspunten. Maar dat betekent niet, dat we de leerlingen niet uitvoerig zouden moeten voorlichten over de menu's waaruit ze kunnen kiezen; anders gezegd, we zullen er een gewoonte van moeten gaan maken onze leerlingen uitvoerig in te lichten over de cursussen die ze zouden kunnen volgen.⁵⁾ Mogelijk moeten we zoeken naar een systeem van "voorproefjes". In elk geval lijkt het me van belang dat de leerling zijn keuze maakt na gesprekken met gidsen en raadgevers.

Tenslotte is er het probleem van de ruimte, niet alleen in letterlijke zin: de leerlingen die sterrekunde of Russisch willen doen, moeten evenzeer hun wensen kunnen volgen als de meer traditioneel ingestelde. Dat betekent grote scholen en zoeken naar wegen om het onderwijs niet te maken tot een ondraaglijke last voor de samenleving. Dat betekent een nieuwe opvatting van het leraarschap opgetrokken op een nieuw rechtspositioneel fundament . . .

Ik merk dat ik de hoge zee der uitgangspunten verlaten heb en verzeil in het onveilig water der randvoorwaarden; die te verkennen heeft geen zin, als we het niet eens zijn over wat we eigenlijk willen.

Wat il wik is een rijk geschakeerd schoolprogramma als facet van een rijk geschakeerde samenleving, waarin plaats is voor een synthese van individuele ontplooiing en actief bewustzijn van de eigen verantwoordelijkheid jegens het groter geheel.

Noten

- 1) a.w., pp. 48 - 51.
- 2) Zo mis ik programma-eisen m.b.t. levens- en wereldbeschouwingen, n.b. het "gebied" vanwaaruit alle handelingen wezenlijk komen!
- 3) Het grote gevaar dat ons bedreigt is echter dat we onze eigen vragen aanzien voor vragen van de leerlingen. Ik ben maar zo bang dat vele leerlingen meer geïnteresseerd zijn in het elitair gedoe van ridders dan in het leven-van-alledag der horigen, meer in het gebruik van goedendag en zijdgeweer dan in "Van plaggehut tot flat"! Natuurlijk staat het ieder vrij belangstelling voor zijn belangstelling te wekken, als maar die belangstelling niet wordt opgelegd met de middelen van een verplicht programma!
- 4) Het moet me overigens nog eens van het hart dat uitgerekend in het geschiedenis-onderwijs die interdisciplinaire aanpak een heel gewone zaak is, waarover noemand spreekt.
- 5) In de S.O.L. gaat men uit van het "dubbele bodem"-model: "wat hier gebeurt, is voorbeeldig voor wat straks op school moet gebeuren"; zo zijn we bezig een contract-systeem te ontwikkelen, door middel waarvan de student van te voren een helder inzicht in de cursus krijgt.

Noot van de redactie:

In *De Wortel*, jrg. 6, nr. 5, 1973-1974 heeft drs. N.J. Maarsen zijn visie nader toegelicht in een gesprek met enkele studenten en een wetenschappelijk medewerker van het Instituut voor Geschiedenis te Utrecht.

Redactie *De Wortel*, Kromme Nieuwe Gracht 20, Utrecht.

De groei van het historisch bewustzijn en de vraag welk historisch bewustzijn bij de leerling aanwezig is, als hij of zij het vwo/havo betreedt, zijn onderwerpen waar de didactiek van de geschiedenis (en de geschiedeniswetenschap zelf) zorgvuldig buiten blijven. Stilzwijgend wordt aangenomen dat het twaalfjarig kind, dat bij ons in de klas plaats neemt, voldoende historisch bewustzijn bezit om ons onderricht te kunnen volgen. Dat er zo iets als 'historisch bewustzijn' bestaat wordt aangenomen, stilzwijgend ook al weer, maar wat dat nu is en in hoeverre het verschilt van tijdsbesef, daar is geen antwoord op. Deze vraag is bij de geschiedenisleraren noch de didaktiekdocenten geschiedenis of bij de auteurs over didactisch-historische onderwerpen in bespreking. Met de volgende loffelijke uitzonderingen:

- a. het boek van Kurt Sonntag, *Das geschichtliche Bewusstsein des Schülers*. Erfurt 1932 (een uitstekend boek, dat niet, zoals men schijnt te denken, volledig is achterhaald door de werken van Roth en Küppers);
- b. een en ander in het welbekende boek van Heinrich Roth, *Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule*. München 1955.

Nuttig, maar minder expliciet is Waltraut Küppers, *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Eine Untersuchung über Geschichtswissen und Geschichtsverständnis bei Schülern*. Bern/Stuttgart 1961, nuttige samenvatting van haarzelf: *Der Zugang des Schülers zum Geschichtlichen. Fakten und Interpretation*. in: *Schule und Psychologie*, Jg. 28, 1961, blz. 107-119, overgenomen in: *Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland* (ed. Hans Süssmuth), reeks: *Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung* (ed. Friedrich J. Lucas), I, 1, blz. 30-50. Principieel wordt het probleem aan de orde gesteld — maar niet opgelost — door Rolf Schörken, *Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 23, 1972, blz. 81-89, overgenomen in de hiervoor genoemde bundel, I, 1, blz. 87-101. Het nu volgende stuk is een samenvatting uit Sonntag, met aanvullingen uit Roth.

Roth maakt eigenlijk geen verschil tussen een volledig ontwikkeld tijdsbesef en het 'historisch bewustzijn'. Sonntag daarentegen heeft getracht het historisch bewustzijn te karakteriseren. Als kenmerken noemt hij:

1. Het erkennen van het werkelijkheidskarakter van de historische wereld (Sonntag haalt ter nadere bepaling van het begrip werkelijkheidskarakter een woord van Simmel aan: "Ein Wirklichkeitsgehalt ist dann ein historischer, wenn wir innerhalb unseres Zeitsystems an eine bestimmte Stelle geheftet wissen", S.G. Simmel, *Das Problem der historischen Zeit*, 1916, in: *Zur Philosophie der Kunst*, Potsdam/Leipzig 1922, blz. 152. Ziehier dus de verbinding tussen tijdsbesef en historisch bewustzijn: voor het bewustzijn is niets historisch dat niet in de tijd 'gelokaliseerd' kan worden. Mythen, sagen, legenden e.d. worden hiermee feitelijk buiten het historisch bewustzijn gesloten).
2. Het 'verstaan' van geesteswetenschappelijke inhouden in tegenstelling tot het

'erkennen' van natuurwetenschappelijke gegevens (meer 'qualificeren' dan 'quantificeren').

3. de vorming van de als begrepen opgenomen afzonderlijke historische inhouden door het actieve denken (het zich 'eigen' maken van de geschiedenis).
4. Al deze handelingen krijgen hun eigenlijke bestemming daardoor, dat ze verlopen in de instelling van de persoon op de historische tijd.

De ontwikkeling van het historisch bewustzijn volgens leeftijdsfasen.

- I. Tot acht jaar. Er is geen bewustzijn van historisch verleden aanwezig, en nog weinig bewustzijn van eigen verleden. Het tijdsbewustzijn is nog verre van volledig ontwikkeld, de ruimtelijke wereld nog erg beperkt.
- II. Van acht tot tien à elf jaar. De sprookjeswereld wordt niet meer als reëel ervaren, ten slotte zelfs afgewezen. Het kind wendt zich steeds meer naar de werkelijkheid toe, een neiging die door het basisonderwijs wordt versterkt — de wereld van het kind wordt in ruimte en tijd steeds groter. Het binnendringen in de ruimte gaat vlugger en gemakkelijker dan het binnendringen in de tijd. Historische gebeurtenissen kan het kind nog niet ordenen, de tijd heeft nog geen diepte. Wel lukt het negenjarigen soms bepaalde voorstellingen aan een bepaalde tijd te koppelen, bijv. 'dat is uit de riddertijd'. Er is veel belangstelling voor het 'technische', voor voorwerpen e.d. Vooral wat van 'vroeger' is uit de eigen omgeving ondervindt belangstelling.
Voor de onderwijzer heeft het nog geen zin systematisch of chronologisch geschiedenisonderricht te gaan geven.
- III. Van tien à elf tot dertien jaar. Het kind is op zijn hoogtepunt (het 'volwassen' kind). Het heeft veel belangstelling voor personen (ook volken worden als 'persoon' opgevat).
Overigens worden personen nog niet in het kader van hun tijd, dus als door de historie beïnvloed, gezien. Het kind beleeft de geschiedenis nog niet als 'historia', maar als 'historiae'. Voor het sociale, voor de politiek, voor het geestelijke is er nog geen begrip. Het kind verliest zich vaak in details, op die leeftijd wil het vooral vertellingen vol spanning en leven. De dingen en de anekdoten op zich voldoen niet meer: in zoverre wil het al historische samenhangen. Kritische vragen worden nog niet gesteld, en de chronologische ordening wordt nog niet als noodzakelijk ervaren (het smijt nog rustig met de eeuwen en verwacht soms nog de tijd vóór en na Chr.).
- IV. Van dertien tot vijftien à zestien jaar. Het tijdsbesef is nu vrijwel volledig ontwikkeld. De jeugdige is nu in staat zich meer en meer in het leven van de volwassenen in te leven. Vaak vinden ze nu het historische als het afgeronde en overzichtelijke gemakkelijker dan het beweeglijke heden. Nu krijgt de geschiedenis betekenis als 'ein von Zentrum des Ichs hergestaltetes Ganzes' (Sonntag). De jeugdige gaat beseffen zelf in een continuüm van tijd te leven en zijn leven ervaren als 'geschiedenis', als een reeks gebeurtenissen die met elkaar in verband staan, als continuïteit en verandering. Ook ontstaat, het besef dat je eigen 'geschiedenis' niet op zichzelf staat, maar verbinding heeft met die van anderen, niet alleen in de naaste omgeving, maar ook met die van mensen uit een verder, ja heel ver verleden.

Het houden van dagboeken in deze periode is zeker een poging om door 'datering' beslag te leggen op het verlopen van de tijd. Het kritische en abstracte denken begint. Begrippen als 'volk' en 'mensheid' krijgen reële betekenis, omdat het ik meer op de achtergrond raakt en men ergens bij wil horen. Sociaal-ethische standpunten worden ingenomen: de geschiedenis en de historische personen worden beoordeeld (en veroordeeld). Men wil partij en positie kiezen in actuele vraagstukken. Maar op naieve wijze onderschat men nog de bestaande mogelijkheden, het historisch-bepaald-zijn en vooral de irrationele factoren. Voor het onderwijs is van groot belang dat de scholier nu in staat is geschiedkundige gebeurtenissen in hun samenhangen te zien en ook hun economische, culturele en politieke betekenis. Een duidelijk begrip van de grote historische tijdperken bestaat echter nog niet. Wel wordt nauwkeurige tijdsbepaling nu als noodzakelijk ervaren. De docent kan hier schade aanrichten, als hij, naar de heersende tendens, hem door de publieke opinie opgedrongen, deze nauwkeurige tijdsbepaling systematisch onderschat, door voortdurend te zeggen, dat 'jaartallen' niet zo belangrijk zijn of door te zeggen: als je het maar 'zo ongeveer' kunt thuisbrengen.

- V. Zestien jaar en ouder. De scholier wordt er zich van bewust, dat ieder mens door de geschiedenis beïnvloed wordt. mede daardoor wordt hij ook realistischer. Tegelijk wordt het oordeel zelfstandiger, ook het eigen verleden wordt kritisch beschouwd. De jongen en het meisje proberen de juiste distantie ten opzichte van zichzelf en van alle gebeuren te verwerven en de eigen plaats in het onherroepelijk tijdsverloop vast te stellen. Er is een sterke drang tot meedoen in de wereld, maar men is zich nu veel sterker bewust van het ingewikkelde der verhoudingen. Geschiedkundige personen en gebeurtenissen worden nu in verband met hun omgeving en tijd gezien. Voor het eerst ontstaat begrip voor objectieve en kritische wetenschap, maar de nuchtere toele, het taaie volhouden, de wetenschappelijke akribie en de echte studiehouding ontbreken nog. Nog wordt de betekenis van details vaak onderschat, men wil grote samenhangen, grote lijnen, ideeën. Er is nu oprechte belangstelling voor het sociale leven, voor politiek en staatsvormen. Het vragen naar de zin van alles vormt de eerste aanzet tot een eigen levensbeschouwing, een filosofie. Op die manier bereikt de jeugdige, aan het slot van zijn vwo-havo-periode, het begin van de 'volwassenheid'.

NIEUWE PLANNEN VOOR DE HER- EN BIJSCHOLING VAN DOCENTEN

Men verwijt "het" departement en "de" bewindsman wel dat zij voortdurend doende zijn — en dat met een optimisme een betere zaak waardig — nieuwe structuren te ontwerpen en tot leven te roepen. Structuren flexibel in ontwerp, maar gedoemd tot verstarring bij het leven, zo oordeelt men dan.

Maar laten wij er niet omheendraaien. Precies hetzelfde voltrekt zich in onze kring evenzeer. Op een middag in juni kon men tot dat doel een aantal in V.G.N.-kringen niet onbekende personages zien toestappen naar één van die vele vergaderzaaltjes die zich bevinden op een steenworp afstand van het complex van het Utrechtse Centraal Station. Optimisme over nieuwe structuren en verrukkelijk zomerweer. Betekende dat, dat zij daar een dubbel weerszinwekkende bezigheid gingen ter hand nemen?

Het staat de lezer vrij zich door dit gezelschap niet te laten imponeren: twee inspecteurs, Mevrouw Alkemade en de heer Kalle, de V.G.N.-bestuursleden K. van Dijk, Ulrich en Verhoog, de commissievoorzitters Timmer en Dijkstra, Kleio-redacteur Slootweg. De secretaris van de programmacommissie van de Applicatiecursus Geurts, de medewerker aan één der Centra Gieles, het C.M.L.-lid Groenhuis, en ook de voorzitter van de C.M.L. voor Geschiedenis en Staatsinrichting Roorda, de man die ook nog verantwoordelijk is voor dit proza, dat men met wat goede wil misschien een verslag van die bijeenkomst zou kunnen noemen.

Ter vergadering stond ter discussie een plan, een plan over her- en bijscholing van docenten, waar reeds velen hun bezorgdheid en hun zorgzaamheid, hun inventief vermogen en hun eigenzinnigheid op hadden botgevierd. En nu er vanuit de Centra, vanuit de V.G.N., de C.M.L., de H.B.D. (Her- en Bijscholing Docenten, een afdeling van het Ministerie), en zelfs vanuit de Raad van Advies voor de P.A.-vorming aan was gekneed, geamendeerd en gesleuteld, gewikt en gewogen maar ook gewrikt en gebogen, nu was het er in sommiger ogen niet eens slechter bij geworden. Vreemd: in elke bijeenkomst, ook in deze, kon er weer enthousiasme voor ontstaan. Iedere persoon en iedere instantie had er opnieuw zijn ziel en zaligheid tegenaangegegooid. Iedere vergaderclub had in zijn eigen heden en kennis van het verleden en geloof in de toekomst geofferd om er dit plan mee op te sieren. En zo leek dit ook nu opnieuw noch beduimeld door de velen die er reeds aan gemorrelt hadden, noch van zijn aantrekkingskracht beroofd door de onverbiddelijkheid van diverse omstandigheden. Als harde subsidiëeringsvoorwaarden (geen subsidie voor bijscholing in diensttijd, weinig ruimte voor "uitkoop" van hulpkrachten) en onderbezetting der wetenschappelijke staven hun veto hebben uitgesproken over de bouw- schetsen voor de allerfraaiste luchtkastelen die zich op dit gebied laten bedenken, dan nog blijft het, zo oordelen sommigen, verrassend hoeveel begerlijk perspectief men kan onderbrengen in plannen die wel realiseerbaar zijn, want in principe niet onsubsidiabel.

Zijn die sommigen naief? Men oordele zelf. Gedacht wordt aan een organisatie ietwat vergelijkbaar met die van de applicatiecursussen: een klein "keurkorps" van eerste graads docenten zal, na voor die taak een speciale voorbereiding ontvangen te hebben, de gespreksleiders leveren voor een grote groep docenten, onderverdeeld in plaatselijke resp. regionale kringen volgens het bekende V.G.N.-patroon. In die cursus zijn, hoe dan ook, het postakademiale en het didaktische aspect geïntegreerd. Als men weet wat men wil en

er een voorstelling van heeft hoe men zo iets aan moet pakken, dan kan ieder veranderd of nieuw wetenschappelijk inzicht op een voor de school belangrijk te achten deel terrein van ons vak, overgebracht in lesbriefvorm en begeleid met rauw bronnenmateriaal discussiestof en werkstof worden in zo'n docentenkring van cursusgangers. Die kan het thema voortdragen tot op de drempel van de constructiewerkplaats voor nieuwe leermiddelen erover, of zelfs over die drempel heen. Deze opzet kan, als het allemaal lukt, in de herfst van 1975 in de plaats treden van de P.A.-vorming in de kringen en van de didaktiektrainingen van de pedagogische centra, en waarschijnlijk ook van het seminarium voor jonge leraren. Maar niet van de jaarlijkse conferenties. Als het enigszins mogelijks is zullen zowel de conferenties voor didaktiek als die voor P.A.-vorming worden voortgezet.

Als men weet wat men wil en er een voorstelling van heeft hoe men zo iets moet pakken Dat is makkelijker neergepend dan verwezenlijkt. Om het ideaal te realiseren, om zo goed mogelijk te bereiken dat men meedenkt, meeleeft en straks ook meedoet, kortom, om de geschiedenisdocenten op deze happening voor te bereiden wil de werkcommissie regelmatig in Kleio haar plannen nader toelichten. Die werkcommissie, bestaande uit de heren Dijkstra, Geurts, Gieles, Roorda, Timmer en Verhoog, zal voor kerstmis 1974 met een uitgewerkt plan, waarover nog heel wat noten gekraakt moeten worden, naar de voltallige commissie terugkeren.

Als u dit alles leest is zij dus, als alles volgens de plannen verloopt, al weer een fase verder. Misschien vindt u dit een erg rustgevende gedachte, maar dat is de bedoeling niet. Het zou zelfs goed zijn als u door dit alles ook een beetje onrustig werd. Ook de bewindsman zegt niet toevallig nogal eens dat zijn structuren alleen maar echt tot leven kunnen komen als de docenten meeleven en meedenken

U kunt al vast beginnen als u wilt: reacties op de plannen worden graag ingewacht door de secretaris van de werkcommissie, Dr. P.A.M. Geurts, Mesdagstraat 8, Nijmegen.

D.J. Roorda

COLLEGE-ROOSTER POSTACADEMIALE VORMING HERFST 1974

ALKMAAR

- di 24 sept. Dr. A.L. Constandse, Socialisme en fascisme in Spanje
ma 4 nov. Drs. J.R. van der Leeuw, Het ontstaan van de Koude Oorlog

AMSTERDAM

- di 1 okt. Drs. J.R. van der Leeuw, De Komintern (1919-1943)
di 5 nov. Dr. A.L. Constandse, De rol van de petroleum in het Midden-Oosten

ARNHEM

- di 24 sept. Drs. J.R. van der Leeuw, Het ontstaan van de Koude Oorlog
do 14 nov. G.J. Meijer, Hausse, crisis, crisisbestrijding

DEN BOSCH

- wo 2 okt. Dr. A.L. Constandse, De rol van de petroleum in het Midden-Oosten
di 5 nov. Mr. M. Huizer, Oorsprong en rechtskarakter van de grondrechten

BREDA

- do 14 nov. Prof. Dr. I.J. Brugmans, Achtergronden van de revolutie in Indonesië

EINDHOVEN

- do 3 okt. Prof. Dr. I.J. Brugmans, Achtergronden van de revolutie in Indonesië
ma 4 nov. Dr. F.G. van der Poll, Recente opvattingen over het fascisme

GOES

- di 1 okt. Dr. J.G.P. Best, De herkomst der Grieken en Etrusken als problemen der
mediterrane protohistorie
ma 4 nov. Dr. J.R. Bruyn, Nieuw licht op de V.O.C.

GRONINGEN

- do 3 okt. Prof. Dr. F.W.N. Hugenholtz, Sociale revoluties in de middeleeuwen
do 7 nov. Prof. Dr. G.J.D. Aalders, De Griekse Democratie

DEN HAAG

- ma 30 sept. Prof. Dr. J.H. van Stuyvenberg, Weber's these over de verhouding tussen
protestantse ethiek en kapitalistische geest
do 7 nov. Drs. E.B. Vermeer, China sinds 1949

HAARLEM

- vr 27 sept. Dr. H.P.H. Jansen, Zeeroof en kaapvaart in de middeleeuwen
ma 4 nov. Prof. Dr. J.W. Schulte Nordholt, Het Amerikaanse presidentschap

HEERLEN

- do 3 okt. Dr. F.G. van der Poll, Recente opvattingen over het fascisme
di 5 nov. Prof. Dr. J.W. Bezemer, Censuur in de Sovjetunie (1917-1974)

HENGELLO

- do 3 okt. Drs. G.J. Meijer, Monetaire problemen 1920-1940
di 5 nov. Dr. Mr. C. de Ru, Elementen van de staat

LEEWARDEN

- vr 4 okt. Mr. M. Huizer, Oorsprong en rechtskarakter van de grondrechten
do 7 nov. Drs. G.J. Meijer, Hausse, crisis, crisisbestrijding

MAASTRICHT

- di 24 sept. Dr. L.C. Biegel, Problematiek van het Midden-Oosten
do 31 okt. Prof. Dr. G.J.D. Aalders, Economisch leven in het klassieke Griekenland

ROTTERDAM

- do 10 okt. Prof. Dr. F.W.N. Hugenholtz, Sociale revoluties in de middeleeuwen
do 7 nov. Dr. J.R. Bruyn, Nieuw licht op de V.O.C.

UTRECHT

- di 1 okt. Prof. Dr. J.A. Bornewasser, De R.K. kerk als ideologie
ma 4 nov. Dr. J. Verseput, La belle époque

ZUTPHEN

- vr 4 okt. Prof. Dr. J.W. Bezemer, Censuur in de Sovjetunie (1917-1974)
vr 8 nov. Prof. Dr. J.J. Poelhekke, Nederlandse constitutionele geschiedenis in de 17e eeuw

ZWOLLE

- do 26 sept. Prof. Dr. J.A. de Jonge, Sociale aspecten van de industrialisatie in Nederland (1820-1920)
ma 4 nov. Drs. R. de Jong, Spanje sinds de burgeroorlog

MEDEDELINGEN

KNOB: 75 JAAR ZORG VOOR MONUMENTEN

De Koninklijke Nederlandse Oudheidkundige Bond (KNOB) bestaat dit jaar 75 jaar. Ter gelegenheid daarvan verscheen een fotoboek onder de titel "Nederland zal ons een zorg zijn", waarin luchtfoto's laten zien hoe ernstig de technocratische ontwikkeling onze woonsituatie verstoort. De jubileumuitgave roept op tot bezinning; het waarschuwt op indringende wijze voor de afbraak van oude stadskernen, vernieling van het landschap door wegeaanleg en aantasting van stads- en dorpsgezichten door ruwe ingrepen. Auteur is drs Chr. van Welsen, wetenschappelijk hoofdmedewerker aan de Universiteit van Nijmegen. Het eerste exemplaar van dit boek werd op 17 juni aan de Koningin, beschermvrouwe van de KNOB, overhandigd door voorzitter Prof. Dr. ir. C.L. Temminck Groll.

De KNOB werd indertijd opgericht als overkoepeling van plaatselijke verenigingen die zich beijerden voor het behoud van lokale "oudheden". Het is deze bond geweest die het begrip "monumentenzorg" ingang heeft doen vinden. De activiteiten rondom het onderzoeken, behouden en restaureren van huizen, kerken, kastelen, parken e.d. vinden plaats in nauw overleg met de Rijksdienst voor de Monumentenzorg. De bond telt thans rond veertienhonderd individuele leden.

Nadere informatie te verkrijgen bij het secretariaat van de KNOB, De Poorterstraat 22, Den Haag, tel. (070) 24.03.15

HET NEDERLANDS HISTORISCH GENOOTSCHAP

Het Nederlands Historisch Genootschap houdt op vrijdag 25 oktober 1974 een algemene ledenvergadering en daarbij aansluitend een congres op vrijdagavond en zaterdag. G.C. Gibbs spreekt 's morgens over *Some Intellectual and Political Influences of the Huguenot Emigrés in the United Provinces c. 1680-1730*. De middagvoordracht van prof. dr. M.C. Brands over *Het verkeerde verleden. Typen van historische interesse* is tevens de inleiding op het congres dat als thema heeft: *Aard en functie van historische kennis*. Sprekers zijn (in deze volgorde): dr. H. Gaus, *Functionele kenteringen in de opvattingen van historici over de zin en het nut van hun wetenschap*; prof. dr. D.J. Roorda, *Geschiedenis in de Nederlandse school*; prof. dr. A.G. Weiler, *Waardebetrokkenheid en waardeoordeel in de geschiedwetenschap*; prof. dr. Y.S. Brenner, *Looking into the Seeds of Time. A Development Economist's View of History*; prof. dr. H. Daalder, *Moderne politieke wetenschap en het nut van de geschiedenis*.

De algemene ledenvergadering wordt gehouden in het Beatrixgebouw van de Koninklijke Nederlandse Jaarbeurs te Utrecht. Het congres, dat wordt voorgezeten door prof. dr. Th. van Tijn, begint na afloop van de huishoudelijke vergadering in het Evert Kupersoord te Amersfoort. De congreskosten bedragen f 45,— logies en maaltijden inbegrepen (kamer met douche en toilet f 55,—; prijswijzigingen voorbehouden). De leden van het Nederlands Historisch Genootschap zullen nader bericht ontvangen. Andere belangstellenden kunnen zich voorlopig aanmelden bij het secretariaat van het Nederlands Historisch Genootschap, Alexander Numankade 199, Utrecht, tel. (030) - 714135.

Op verzoek van de directie van het Amsterdams Historisch Museum maken wij u nogmaals attent op de nog tot 27 oktober a.s. te houden tentoonstelling "Amsterdam onder stoom; de geschiedenis van Amsterdam, (1795-1918)". Zie voor contact met de educatiedienst, openingstijden enz. *Kleio*, 15e jrg., nr. 2, 1974.

MEDEDELING VAN HET DAGELIJKS BESTUUR VAN DE COMMISSIE MODERNISERING
LEERPLAN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING (C.M.L.G.S.)

De Werkgroep Vredesonderwijs heeft (KLEIO XV/6-7, p. 564-567) mededelingen over zijn zakelijke contacten met zijn "kritische begeleiders" meeverpakt in een boodschap aan de *Kleio*-lezers. Die mededelingen zijn op zichzelf niet onjuist, maar ze zijn zo summier dat ze in dit kader licht een verkeerde indruk kunnen wekken. Wij hebben bovendien, ook schriftelijk, uitdrukkelijk gevraagd of men het resultaat van onze werkzaamheden in dezen niet, als een soort "KEMakeur", voor reclamedoeleinden wilde gebruiken. Wij hebben het zeer betreurd dat zoiets nu, zonder enig overleg, toch is gedaan en brengen, om mogelijke misverstanden te voorkomen, het volgende onder de aandacht van de lezers van *Kleio*:

1. Wij wijzen elke verantwoordelijkheid voor de inhoud van de betrokken publikatie uitdrukkelijk van de hand.
2. Mocht men uit die publikatie de indruk hebben gekregen dat uit dit "overleg", deze "kritische begeleiding", en de resultaten van een en ander wel blijkt dat de C.M.L.G.S. of het D.B. van de C.M.L.G.S. als zodanig achter dit Vredesonderwijs en de eraan ten grondslag liggende ideeën staat, dan is die indruk ten onrechte ontstaan.
3. De C.M.L.G.S. beoordeelt, als de daartoe meest aangewezen instantie, op verzoek van de Inspectie, de case-studies, en heeft deze taak — voorlopig — aan haar D.B. toevertrouwd.
4. Het D.B. van de C.M.L.G.S. beoordeelt deze case-studies op hun bruikbaarheid in het kader van een *experiment*. Zoals bij ieder experiment het geval is, zal tenslotte pas na een evaluatie van de praktijk uitgemaakt kunnen worden of het redelijk geslaagd is en het materiaal dus bruikbaar mag heten.
5. Het D.B. van de C.M.L.G.S. beoordeelt daarbij uiteraard niet de ideeën of idealen van de samenstellers, maar stelt zich slechts de vraag of zo'n experiment, resp. onderdeel van een experiment, voldoet aan die elementaire eisen die men in redelijkheid mag stellen als er schooltijd wordt gebruikt, die aan het vak geschiedenis en staatsinrichting toekomt.
6. Het D.B. beschouwt haar taak in dezen als een formeel-ambtelijke, als een taak die de C.M.L.G.S., naast haar overige — urgente — taken, in principe — in de praktijk zou hiervoor meer dan de thans beschikbare mankracht nodig zijn — ook moet kunnen vervullen ten bate van anderen die eveneens enigerlei idee of ideaal zouden willen omzetten in enig experiment dat wellicht ooit ten nutte van het onderwijs in ons vak kan strekken.

Voor het D.B. van de C.M.L.G.S.
Prof. Dr. D.J. Roorda, voorzitter.

BOEKBESPREKINGEN

Isaac Asimov, *De Romeinse Republiek*. Paris, Amsterdam 1970. Nederlandse vertaling Froukje Hoekstra, prijs f 10,50.

Wie ooit met intense spanning een SF boek van Asimov heeft verslonden, en nu met gespannen verwachtingen dit boek ter hand neemt, zal flink teleurgesteld worden.

Of een ander begin: op de band van dit boek staat vermeld: "gouden appels van Paris". Welnu, deze appel blijkt wormstekig, hoe men dit verder ook biologisch of macrobiotisch (makrobioties) wil uitleggen.

In elf hoofdstukken, waarvan het eerste heet **DE ZEVEN KONINGEN** en het laatste **HET EINDE VAN DE REPUBLIEK** wordt het hele verhaal op de gebruikelijke manier verteld. Voor wat voor soort publiek is onduidelijk: er is geen register, geen enkele bronvermelding; er staan vrij veel niet onverdienstelijk getekende plaatjes in die ik lang niet allemaal kan thuisbrengen, maar er is geen enkele aanwijzing voor mij (of voor een ander die er misschien wel minder van weet) om mij (of hem) op weg te helpen.

Met grote moeite weerhoud ik mij van het citeren van een aantal passages waar de verteller omwille van het effect aanvechtbare frases hanteert die weinig of niets met geschiedenis te maken hebben.

Verhelderend zijn de kaartjes met de gestage gebiedsuitbreidingen en de vermeldingen in de tekst van de aantallen nieuwe kwadraat kilometers na een reeks nieuwe veroveringen. De vertaling loopt wel lekker, maar er zijn toch een aantal passages waar je gaat zitten zoeken naar de Engelse tekst.

Het aantal drukfouten is gering en meestal eenvoudig Gieken voor Grieken enzo. Op p. 20 moet Curatii toch echt Curiatii zijn. Op p. 103 is er iets vreemds met de regels 13 en 20. Op de laatste pagina, 236, staat: "Evenals zijn oudoom stond hij toe dat zijn geboortemaand 'Sex' - en zo is hij voortaan altijd genoemd" (no comment!)

Ondanks vrij veel goede wil kan ik geen categorie verzinnen voor wie ik het bezit van dit boek als een aanwinst zou zien.

Drs. Joop J. de Vries

T.C. Mc Luhan, *Want de aarde is onze moeder, Indianen van Noord-Amerika*.

Oorspronkelijke titel: "Touch the earth". A self portrait of indian existence. Nederlandse vertaling van Iet H. Graber, uitgegeven door Hollandia, Baarn 1973, prijs f 15,-.

De oorspronkelijke Engelse titel dekt de inhoud van het boek beter dan de Nederlandse vertaling. Het is zeker geen verhandeling over de indianen van Noord-Amerika zoals de ondertitel van de Nederlandse uitgave suggereert, maar een bloemlezing van uitspraken van meer en minder bekende indiaanse opperhoofden. Het is buitengewoon interessant en boeiend van deze uitspraken kennis te kunnen nemen, al moeten wij hier wel bij bedenken dat dit een beperkte bloemlezing is uit een zeer grote hoeveelheid materiaal, die dankzij de officiële notulering bij het sluiten van verdragen en dergelijke gelegenheden, bewaard is gebleven.

Het boek is tegelijkertijd een bloemlezing uit het rijke materiaal van de fotograaf Edward Curtis, die in het eerste kwart van deze eeuw het leven van de indianen van de Verenigde Staten en Canada fotografisch heeft vastgelegd voor zo ver dat toen nog mogelijk was.

Deze foto's zijn voor iedereen, die in het leven van de indianen geïnteresseerd is uitermate boeiend zelfs al laat de kwaliteit van het drukken wel wat te wensen over.

E. Klijn

G. Schomaekers, *Het Woeste Wilde Westen*, De Haan, Bussum 1974, prijs f 17,90.

Toen mijn eerste enthousiasme over dit werkelijk schitterende plaatjesboek wat was geluwd vroeg ik me af waarom een uitgever er geld in ziet om een dergelijk boek uit te geven en er zelfs nog een gratis pgster bij aan te bieden. Of je een pakje soep koopt en een soepkop cadeau krijgt. Het is wel een kostbare uitgave. Van de 208 paginas staat op slechts 32 het verhaal van de auteur. De rest is illustraties bestaande uit afbeeldingen van schilderijen, foto's, gravures en tekeningen. Nu heeft de uitgever de kleurenpaginas zo uit Duitsland laten komen waar het boek oorspronkelijk is uitgegeven. De Nederlandse vertaling hoefde er alleen maar te worden tussen gevoegd.

Die tekst is trouwens niet zò aardig. Zo staan op pg. 156 de volgende zinnen: 'De opvatting van de Indiaan over strijd was totaal verschillend van die van de blanken. Hij was eropuit zijn vijanden te vernietigen, maar daarbij zijn eigen leven zo mogelijk te redden. In verraad, diefstal en in een snelle vlucht zag hij vooral zijn eigen voordeel.' De conclusie van dergelijke onzin zou dan moeten zijn dat de blanke zijn vijand niet wil vernietigen, zijn eigen leven niet zoveel mogelijk wil redden en in verraad, diefstal en snelle vlucht niet zijn eigen voordeel ziet.

Natuurlijk wordt wel verteld op welke wijze de Indianen van hun land werden beroofd en feitelijk werden vernietigd. Maar wordt er tegenwoordig nog wat anders gezegd? Zo bijzonder is die tekst dan ook niet.

Toch zou ik dit boek wel willen aanbevelen voor een leerlingenbibliotheek, maar dan om andere redenen dan de schrijver waarschijnlijk heeft bedoeld. Dit soort uitgaven denkt te kunnen profiteren van de huidige trend van anti-americanisme. Daarom ziet de uitgever er waarschijnlijk geld in. Het lijkt mij daarom erg boeiend om eens met een groepje hoogste klassers uit te zoeken op welke wijze er in boeken over de Indianen, Vietnam, het negervraagstuk over het Amerikaanse kolonialisme wordt geschreven en waarom deze onderwerpen er zo goed in gaan terwijl er zo weinig verschijnt over het Europese kolonialisme.

Joh. S. Wijne

R. Hough, *Kapitein Bligh en Fletcher Christian. De mannen. De muiterij op H.M.S. Bounty. 23 december 1787-28 september 1808.* (vertaald door J.G. Baggerman). Uitgeverij Hollandia, Baarn 1973. 302 blz. + ill., f 32,50.

Het is een goede gedachte van uitgeverij Hollandia geweest om naast het door haar uitgegeven werk "Het wrak op het Halve Maan rif" (in *Kleio* nr. 12, 1973 nog door wijlen collega H. de Ruyter besproken) het boek van Hough over de muiterij op de Bounty voor een slechts Nederlands lezend publiek uit te brengen.

De schrijver brengt de historie van de misschien wel bekendste — ook in populaire vorm (*Illustrated Classics*) wijd verbreid — muiterij op boeiende wijze tot leven.

Hij heeft de gebieden waar de Bounty in de Stille Oceaan voer zelf bezocht en daarnaast heeft hij een uitgebreid historisch onderzoek verricht naar de achtergrond van de

betrokkenen, met name van de families van Bligh, de gezagvoerder, en Christian, de leider der muiters. Verder zijn scheepsjournalen, schriftelijke herinneringen van medespelers, processtukken enz. bestudeerd. De auteur concludeert enerzijds bij Bligh, naast veel goede eigenschappen — hij was een zeer kundig zeeman en navigator en cartograaf, geschoold nog onder kapitein Cook — een op sommige punten falend leiderschap, anderzijds is ook Christian niet van een zekere geestelijke instabiliteit vrij te pleiten.

Volgens Hough is naar alle waarschijnlijkheid een verbroken homo-sexuele relatie tussen Bligh en Christian de oorzaak geweest van de diepe verwijdering tussen beide mannen geweest, waardoor Christian via zelfmoordplannen tot muiterij kwam.

De verdere avonturen van Bligh en van de muiters — inclusief de lotgevallen van hen die in de door Christian gestichte nederzetting op Pitcairn verbleven, zijn uitvoerig beschreven. Kortom een leesbaar boek, dat ook de wat oudere leerlingen van MAVO en HAVO-VWO zeker zal kunnen boeien. Er worden en passant heel wat wetenswaardigheden over de 18e eeuwse zeevaart en het zeemannsleven geponeerd. Men leest over bestrijding van scheurbuik, pogingen tot betere verzorging van de bemanningen, het opleidings- en recruteringsysteem van de marine en de voor- en nadelen van familiale protectie in dit systeem. Een punt dat ook in Bligh's leven een grote rol heeft gespeeld. Interessant is ook een notitie van Bligh over de ouderwetse zeil- en navigatietechnieken van de Nederlandse Oostindiëvaarders (vgl. ook *Spiegel Historiael*, juni 1974, het artikel van J.P. Sigmond).

De uitgever verdient een compliment voor de verzorging van dit boek, waarin, wat nog al te veel het geval is bij Nederlandse uitgevers, niet is bezuinigd op literatuurverantwoording, register en kaartjes.

P. van Hees

Sal Tas, *De onderontwikkelde vrijheid, Indonesia toen en nu*. Baarn 1973, prijs f 18,90.

Sal Tas heeft zich in het verleden en ook in het heden veel beziggehouden met Indonesië en zich daarbij in sterke mate geëngageerd met de vooruitstrevende krachten in die samenleving. Voor de tweede wereldoorlog stond hij aan de zijde van de nationalisten. Zijn boek is dan ook niet bedoeld als een overzicht van de geschiedenis van Indonesië gedurende twee millenia, maar moet veeleer de factoren aanwijzen die nu ruim vijftientig jaar na het uitroepen van de onafhankelijkheid, nog steeds de opbouw van een moderne vooruitstrevende staat verhinderen.

Men krijgt echter de indruk dat de schrijver op twee gedachten heeft gehinkt. Want hoewel hij reeds in de inleiding aangeeft dat er in Indonesië "een geestelijke permanentie" is die elke invloed van buiten vervormde en verandering tegenhield, geeft hij hierover weinig, maar wendt zich tot de geschiedenis om de ontwikkeling van Indonesië te beschrijven. Dus enerzijds een verklaring uit anthropologische bron, anderzijds een historisch overzicht. Aangezien geen moeite wordt gedaan de "javaanse geest" nader te expliceren, valt de overgrote nadruk op het historisch gedeelte. Zoals bij veel historische werken maakt ook dit de indruk van een omgekeerde pyramide, de grootste nadruk valt op de meest recente periode, bijna tweehonderd bladzijden voor de periode sinds de uitroeping van de onafhankelijkheid en honderdzestig voor de twee millenia die er aan voorafgaan. Van dit laatste is een groot deel gewijd aan de nederlandse contacten met en overheersing van de archipel, een periode die naar de mening van de schrijver weinig goeds bracht. Men krijgt wel eens de indruk dat hij in zijn ijver om voor de verdrukten op te komen, geneigd is de andere partij zaken in de schoenen te schuiven die niet bestaan. Met

name de visie op de VOC is ernstig verouderd. Van de negentiende eeuw valt ook wel iets anders te zeggen. Ook de nederlands-indische houding tegenover het nationalisme toonde meer nuances dan hier geschetst.

Bij de behandeling van de periode na 1945 besteed Tas grote aandacht aan de strijd die in Indonesië plaats vond tussen Sukarno, het parlement, de politieke partijen en het leger. Deze periode eindigde ogenschijnlijk met de overwinning van de president, de democratie had echter verloren evenals het volk, de economie was geruïneerd. Het leger maakte na de coup van 30 september 1965 een einde aan het Sukarno regiem. De coup één van de grootste strijdpunten in de interpretatie van de contemporaine geschiedenis van het moderne Indonesië wordt door Tas omschreven als een munitie van enkele legerafdelingen, waarvan de PKI niet onkundig was. Hiermede werd weliswaar een schrede gezet op de weg naar verbetering, maar 's schrijvers wens een vrij democratisch Indonesië, is nog lang niet bereikt, het risico van een vergroeiing "tot een parasitaire militaire maatschappij" blijft een belangrijke klip op de weg naar deze toekomst.

J. van Goor

A. de Ceuster, *Mijn herinneringen als gewoon soldaat*. (Serie Mens en Tijd), De Nederlandsche Boekhandel, Antwerpen-Utrecht 1974. 126 blz., f 10,90.

De Ceuster beschrijft als gewoon soldaat van regiment Ile Gidsen zijn herinneringen aan de mobilisatie en de oorlogsdagen van mei 1940 en de daaropvolgende krijgsgevangenschap tot april 1941.

Het bijzondere van het boekje zit in het gewone. In deze memoires vindt men geen slimme politieke manoeuvres, geen glamour van parties en interessante persoonlijkheden, geen erudiete gesprekken, maar de confrontatie van een eenvoudige Vlaamse arbeider met de oorlog. Het in zijn ogen zinloze heen en weer gehannes van kazerne naar kazerne of wat er voor door moest gaan, de verschrikking van het oorlogsgeweld en last but not least de vernederende, vaak beestachtige omstandigheden van het krijgsgevangenschap.

Het is goed als historicus om over deze dingen ook eens de ervaringen van de gewone burger te lezen. Zij vormen de grootste groep die aan het spel der historie deelnemen en hun reacties zijn vaak het moeilijkst te peilen. Al lezend wordt men trouwens herinnerd aan de uitgave van het Nederlandse Rijksinstituut voor Oorlogsdocumentatie: *Dagboekfragmenten, 1940-1945*, uitgeg. door T. M. Sjenitzer-van Leening.

De morele maatstaf, die door de schrijver met name ten aanzien van het gedrag van zijn kameraden gehanteerd wordt, is katholiek geïnspireerd. Politieke opvattingen worden nauwelijks geuit. Het zijn de grote heren die schuldig zijn, al wordt deze visie niet direct in een anti-kapitalistische zienswijze uitgewerkt. Ook de Vlaams-Waalse tegenstelling duikt maar een enkele maal op. Met name wordt niet ingegaan op het feit dat in 1941 de Vlamingen naar huis mochten en de Walen in gevangenschap moesten blijven.

Opvallend is het goede taalgebruik. Er is volgens de verzorger der uitgave weinig of niets aan de tekst veranderd. De schoolopleiding van de schrijver was gering. Naast een persoonlijke begaafdheid heeft hier de opvoeding in de katholieke jeugdbeweging, waar de auteur actief in was, waarschijnlijk vormend gewerkt.

Het boekje sluit met een nawoord van W. Verelst, waarin de gebeurtenissen in een historische samenhang geplaatst worden en een verantwoording over de tekst en wijzigingen wordt afgelegd.

Niet direct een boekje voor de leerlingenbibliotheek, maar wel belangwekkend voor

historici die in de contemporaine geschiedenis geïnteresseerd zijn en/of in de geschiedenis van onze zuiderburen.

P. van Hees

Romein, Jan en Annie, *De lage landen bij de zee. Een geschiedenis van het Nederlandse volk*. Geïllustreerd met 130 afbeeldingen. Amsterdam, Querido, 1973. (f 59,—).

Veertig jaar geleden verscheen de eerste uitgave van dit befaamde werk en op dit ogenblik ligt de vijfde geheel herziene druk voor ons. Op zichzelf is dat al een teken van de blijvende waarde van het boek, dat langzaam aan toch wel als één van de klassieken van onze vaderlandse historiografie mag gelden.

Het loslaten van staatkundige, dynastieke en militaire feiten als de peilers der geschiedenis was destijds een novum, thans is de visie van waaruit hier geschiedenis is geschreven vrijwel gemeengoed. Het primaat ligt bij de sociaal-economische factoren en de periodisering correspondeert met het aan bod komen van nieuwe sociale klassen. Dat het daarbij nergens uitloopt op "vulgaire-marxistisch" dogmatisme wordt alleen al duidelijk uit de beide hoofdstukken van O. Noordenbos over Verlichting en Romantiek die hier ongewijzigd zijn opgenomen. Hetzelfde geldt voor de economisch-historische hoofdstukken van de hand van P.J. Bouman. Hier en daar zijn door Annie Romein correcties en aanvullingen aangebracht, waarvan de sporen zijn terug te vinden in de bibliografie die het de 'general reader' mogelijk moet maken zijn speurtocht door de geschiedenis zelfstandig voort te zetten. Het meest ingrijpend gewijzigd is hoofdstuk 1 (De grond waarop wij staan) over de geologie en archeologie van ons land. Geheel nieuw is een hoofdstuk dat is getiteld 'De onvoltooide democratie' over de ontwikkelingen na 1945. Auteur is dr. Richter Roegholt en hij heeft zich met verve en in perfecte harmonie met de stijl van geheel het werk van zijn niet gemakkelijke taak gekweten. Zijn pen is een paar keer geslipt: Dubcek (p.666) heet geen Anton, maar Alexander, het Militair Gezag onder generaal Kruls (p.645) trad in sept. 1944 in werking, niet in 1945. Toch is dit overzicht werkelijk een meesterstuk, en wel degelijk een "panoramisch overzicht" over de periode waarin wij zelf medespeler zijn.

Twee opmerkingen over het uiterlijk. Dat is fraai en uiterst verzorgd, ook in de illustraties. Bibliografie en index zijn niet voor bijzienden, de minuscule letters getuigen van een misplaatste zuinigheid in een boek dat zo royaal is uitgevoerd en geprijsd.

A.H.M. van Schaik

Aangeb. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, jrg. 23 (1972) en jrg. 24 (1974), f 25,— per jrg., tel. 04130 - 65762.

DICHTERBIJ en EEN HALVE EEUW DICHTERBIJ

zojuist verschenen:

dr. R. Reinsma	Jan Compagnie
drs. F.R. Kat	De Internationale
drs. E.G. Hoekstra	Het Zionisme (met een deeltje Teksten Zionisme)
C.M.H. Bosch	Van Wilson tot Nixon - 5e druk

prijs per deel f 3,40

in voorbereiding:

H. Mommes	Monsieur de Voltaire
dr. F.A.M. Messing	De emancipatie van de arbeidende klasse
drs. E.G. Hoekstra	Het antisemitisme
drs. J. Baas	De koude oorlog

Verkrijgbaar bij de boekhandel en bij



Uitgeverij J.H. Kok B.V. Kampen
Postbus 130 Tel. 05202-3545

COMMISSIES

DIDAKTIEKCOMMISSIE

A.P. DIJKSTRA, *voorzitter*, H. Mesdagstraat 1, Meppel, tel. 05220-53559.
MEJ. C.C.A. BRIËT, *secretaresse*, Beethovenstraat 11, Amsterdam
J.C. VRIELINK, *penningmeester*, H. Stevinstraat 11, Harderwijk, tel. 03410-5288, 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

DRS. H.W. TIMMER, Kogeldistel 64, Rotterdam-3014, tel. 010-215347, *voorzitter*
DRS. K. van DIJK, Spechtstraat 7, Zwijndrecht, tel. 078-25843, *1e vice-voorzitter*, beleid colleges.
DRS. J.H. VINK, Delflandstraat 69, Nootdorp, tel. 01731-8496, *2e vice-voorzitter*, conferenties.
P.W. BROUWER, Esdoornlaan 1, Rotterdam-3012, tel. 010-226431, *1e secretaris*, interne zaken.
J.G. KIKKERT, Karekietlaan 12, Oostvoorne, tel. 01885-2926, *2e secretaris*, organisatie en administratie van de collegedagen.
W. BACHMAN, Veld en Beemd 65, Krimpen a.d. IJssel, tel. 01807-5429, *Penningmeester*.

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:

<i>Alkmaar:</i>	Lindenlaan 12, Bergen N.H.	<i>Haarlem:</i>	Noorderdreef 160, Vennep.
<i>Arnhem:</i>	Kinkelenburglaan 2.	<i>Heerlen:</i>	Leenderkapelweg 27, Schaesberg.
<i>Amsterdam:</i>	Anton Mauvelaan 7,	<i>Hengelo:</i>	Th. de Keyserstraat 276, Enschede.
	Nederhorst ten Berg.	<i>Leeuwarden:</i>	Gerard ter Borchstraat 19.
<i>Den Bosch:</i>	Philips de Tweedestr. 51.	<i>Maastricht:</i>	Veldspaatstraat 23.
<i>Breda:</i>	Bavelselaan 224.	<i>Rotterdam:</i>	Kamperfoelielaan 15, Oostvoorne.
<i>Eindhoven:</i>	Junolaan 16.	<i>Utrecht:</i>	J.F. Kennedylaan 131, Woudenberg.
<i>Goes:</i>	Spanjaardstr. 37, Middelburg	<i>Venlo:</i>	Groenstraat 244.
<i>Groningen:</i>	Kamperfoelieweg 42, Paterswolde.	<i>Zutphen:</i>	Gerstekamp 12, Warnsveld.
<i>Den Haag:</i>	Lindenstraat 22, 's-Gravensande.	<i>Zwolle:</i>	Stevinstraat 11, Harderwijk.

MAVOCOMMISSIE

P.G. RUYS, *voorzitter*, Zandkamp 140, Hoogland, tel. 03493-2128.
B. BERENSCHOT, *secretaris*, Binnenweg 64, Maarssen, tel. 03465-1326.
A.L. VERHOOG, Leiderdorp.
P. DOVES, Zaandam.
G. ERIKS, Schagen.
F. VISSER, Den Haag.

COMMISSIE PEDAGOGISCHE AKADEMIES (PEDAK)

voorzitter,
secretaris,
DRS. D.J. NOORDAM, *penningmeester*, Jan Vethkade 50, Dordrecht, tel. 078-37781.
P.W. BROUWER, Rotterdam.
BR. EMILIUS GORDIJN, 's-Gravenhage.

redactie reflector

AAN ALLE DOCENTEN GESCHIEDENIS EN MAATSCHAPPIJLEER

Evenals vorig jaar willen wij u graag vertellen op welke wijze de komende jaargang van Keesings Reflector in uw onderwijs gebruikt kan worden.

Naar aanleiding van kritische opmerkingen uit de verschillende adviesraden zoals de Docentenredactieraad, de Leerlingenredactieraad en de Raad van Advies hebben wij Reflector een andere opzet gegeven.

Bij de inhoud zal de klemtoon vooral gelegd worden op de vakken GESCHIEDENIS en MAATSCHAPPIJLEER. De bijlagen zullen geheel gewijd worden aan historische onderwerpen. Deze onderwerpen zullen niet meer gekozen worden uit wat één van u noemde "het randgebied van het leerplan." Wij hebben een aantal thema's gekozen uit de hedendaagse geschiedenis, die als thema in de leerboeken vrijwel niet aan bod komen en een dwarsdoorsnee van de jongste geschiedenis zijn. Daarnaast hebben wij onderwerpen gekozen die als zodanig wel in de leerboeken worden behandeld, maar niet tot in onze dagen. O.m. zullen de volgende onderwerpen aan de orde komen:

- + Economische crises en de wijze waarop ze aangepakt werden
- + Het karakter van de buitenlandse politiek van de V.S. in de jongste tijd
- + De geschiedenis van de Europese gedachte en de manier waarop die na de Tweede Wereldoorlog in praktijk is gebracht
- + Het Brezjnev-tijdperk in de Sovjet-Unie
- + Duitsland sinds de "Gründerzeit" als probleem voor de vrede in Europa
- + China sinds de Culturele Revolutie
- + De ontwikkelingen in zuidelijk Afrika, vooral rondom de bouw van de Cabora Bassa-dam
- + Oorsprong en rechtskarakter van de grondrechten.

Voor maatschappijleer hebben wij in het hoofdkummer van Reflector een groot aantal bladzijden bestemd voor informatieve en discussie-artikelen rondom een bepaald actueel thema. Om u duidelijk te maken wat ons hierbij voor ogen staat geven wij u enkele voorbeelden:

- + Democratie: eerst een informatief artikel over de begrippen politieke vervreemding en participatie; daarna discussie-artikelen over vraagstukken als burgerlijke ongehoorzaamheid, democratie als rem voor modernisering, en het nut van een sterke centrale bestuursmacht voor het instandhouden van de democratie.
- + Grenzen aan de groei: eerst een informatief artikel over het functioneren van een groei-economie; daarna discussie-artikelen over de mogelijkheden, de gevaren en de noodzaak van een dergelijke economie.

Verder zullen, net als in de afgelopen jaargang, discussies plaatsvinden over actuele onderwerpen, b.v. over de functie van de wetenschapper in de samenleving. Ook willen wij de leerlingen een bladzijde geven waarop zij hun meningen kunnen uiten over door ons gegeven onderwerpen die te maken hebben met hun leeftijd en hun schoolsituatie.

Daarnaast komen er twee series over resp. kunst en filosofie.

Die over kunst is geplaatst rondom de vraag of er in onze tijd toonaangevende stromingen in de kunst te constateren zijn of niet.

Die over filosofie betreft de vraag in hoeverre bepaalde filosofische stromingen invloed hebben (gehad) op het sociaal gedrag van hun aanhangers.

Hoogachtend,
Redactie Keesings Reflector.

P.S. Voor gratis proefnummers bent u welkom bij:
SYSTEMEN KEESING, Ruysdaelstraat 71-75, Amsterdam-Zuid, telefoon 020 - 719444.