

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

UIT DE INHOUD:

- DR P.P.M. FONTAINE, HET KIND EN ZIJN TIJD
- DRS J.G. TOEBES, "PERSONALISERING" IN HET
GESCHIEDENISONDERWIJS ?
- MEDEDELINGEN
- BOEKBESPREKINGEN
- ADVERTENTIES

KLEIO

VERSCHIJNT MAANDELIJKS

15e JAARGANG - DECEMBER - 12 - 1974

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

BESTUUR

K. VAN DIJK, *voorzitter*, Groot Barlaken 25, Heiloo, tel. 072-33570.
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, *1e vice-voorzitter*, Ockenburg 29, Oosterhout, N.Br., tel. 01620-26655.
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.
DRS. G.J. SLOOTWEG, *redactie Kleio*, Van Kinsbergenlaan 21, Naarn, tel. 02154-5047.
DRS. H.W. TIMMER, *P.A.-commissie*, Rinze Koopmansstraat 83, Rotterdam, tel. 010-216004.
A.P. DIJKSTRA, *Didaktiekcommissie*, H. Mesdagstraat 1, Meppel, tel. 05220-53559.
P.G. RUYLS, *Mavocommissie*, Zandkamp 140, Hoogland, tel. 03493-2128.
DRS. H. ULRICH, Vronkenlaan 63, Leiderdorp, tel. 071-93094.
M.J. VAN VELZEN, *Onderwijscommissie*, Mgr. van Gilsstraat 6, Kerkrade, tel. 04445-5941.
A.L. VERHOOG, Drakestein 8, Leiderdorp, tel. 071-91003.

LEDENADMINISTRATIE

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

Gewone leden: a. docenten havo, v.w.o. en h.b.o.

f 45,—

b. docenten mavo

f 30,—

Buitengewone leden: a. gepensioneerden en b. zij die wel geschiedenisbevoegdheid bezitten, maar geen les geven op scholen voor mavo, v.w.o. en h.b.o.

f 25,—

Aspirantleden:

f 25,—

Echtparen:

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.

DR. P.C. EMMER, Haarlem.

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.

Toen Rolf Schörken verleden jaar opmerkte, dat men in de geschiedenisdidaktiek de vraag waar alles om draait, nl. wat er gebeurt met een leerling die geschiedenis leert, niet tegenkomt ¹⁾, toen sprak hij naar mijn hart. Want neem maar eens deze vraag: wat voor tijdsbesef heeft de leerling die onze school betreedt, en hoe is hij daaraan gekomen? Wat weten wij daarvan? Wij nemen blijkbaar aan, dat het kind daarmee geboren is, en als er wellicht nog wat aan dat tijdsbesef, het historisch tijdsbesef, mankeert, dan kan de docent met behulp van het befaamde middel van de 'tijdbalk', de gewenste correctie aanbrenge-n. Want 't schijnt onomstotelijk vast te staan, dat middels de tijdbalk het juiste historisch tijdsbesef wordt bewerkt. Maar hoe belangrijk het ingrediënt 'tijd' in de geschiedbeoefening ook is, de geschiedenisdidaktiek houdt zich met het ontstaan, aankweken en ordenen van tijdsbesef ternauwernood of misschien wel helemaal niet bezig. Met de loffelijke uitzondering van Kurt Sonntag, die in 1932 een achttal bladzijden van zijn bekende boek ²⁾ aan de ontwikkeling van het tijdsbewustzijn gewijd heeft, en van Heinrich Roth, die zich er eveneens, in 1955, mee heeft bezig gehouden ³⁾. En toch heeft de geschiedenisleraar, meer dan wie van zijn collega's ook, doordat hij principiëel met dat begrip "tijd" werkt, een essentieel deel van de menselijke opvoeding in handen. Tijdens en door de ontwikkeling van het tijdsbesef leert de mens een wezenlijk aspect van de werkelijkheid kennen, begrijpen en hanteren, nl. dat al wat geschiedt en al wat geschied is en al wat nog geschieden zal, niet alleen in eigen leven, ook in ander leven, gemeten wordt met een bepaalde maat van verandering, die wij 'tijd' noemen, en dat deze tijd 'homogeen' is, d.w.z. onder alle omstandigheden dezelfde maat is, voor mij en voor alle anderen. Door dat volgroeide tijdsbesef is de mens in staat met zijn soortgenoten samen te leven en samen te werken, omdat hij middels de homogene tijd zijn activiteiten en werkzaamheden in overeenstemming en samenhang met die van anderen kan brengen. Ook stelt het tijdsbewustzijn hem in staat zijn bestaan a.h.w. te verlengen en daardoor enigermate buiten zichzelf te treden. Omdat wij ons in het kader van de homogene tijd schijnen voort te bewegen, kunnen we door een mentale operatie die beweging ook naar de toekomst projecteren. Die toekomst is er alleen, doordat wij ons nu, in het heden, een toekomst scheppen. Maar wij kunnen ook terugzien in de tijd: wij kunnen ons opnieuw te binnen brengen, herinneren, en zo het verleden bij ons houden, present maken. Ook ons 'historisch bewustzijn' is dus afhankelijk van een mentale operatie, waardoor wij ons, hoewel blijvend in ons heden, naar het verleden 'verplaatsen'. Daarbij maken we gebruik van diezelfde homogene tijd, want we ordenen het verleden ook volgens dezelfde 'chrono-logica', waarmee we in het heden ons bestaan in de wereld ordenen.

Hoewel dus alleen een kortstondig heden onze actuele werkelijkheid vormt, zijn we door ons concept van de homogene, uniforme en abstracte tijd in staat ons persoonlijk bestaan in de wereld op te vatten en te beleven, niet alleen in een geordende relatie met andere mensen, maar ook volgens een vaste betrekking met het verleden van onszelf en met het verleden van heel de mensheid. Onze toekomstverwachting en onze wezenlijke relatie tot het verleden verheffen ons ver boven de dieren, in die zin dat zij vrijwel volkomen in het heden leven en gekluisterd blijven aan onmiddellijke behoeften, wij daarentegen boven fysieke noodzaak, instinctieve drang en de impulsen van onze emotionaliteit uit kunnen

rijzen, om in een veel ruimere wereld te leven, welke niet meer beheerst wordt door het direct en strikt actuele, maar die, gegrond als zij is op en tot stand gekomen door een mentale operatie, een wereld is van het menselijke als zodanig ⁴). Tijdsbesef is zo een van de grote concepten, die het de mens mogelijk maken zichzelf als mens, als deel van de mensheid, te zien en te beleven.

Over het algemeen schijnen de mensen zich meer naar de toekomst te richten dan op het verleden te reflecteren; dat is voor volwassenen en zelfs voor oude mensen niet anders dan voor kinderen. De reden ligt voor de hand: het verleden ligt vast, men heeft 't te nemen zoals het is, zodat men zich daarin niet meer kan 'realiseren'; de toekomst daarentegen is onbepaald, is open, men kan er mee 'doen' wat men wil, zij biedt nog vrije jacht aan onze verbeeldingskracht, alles kan nog anders worden. De toekomst schenkt ons de gelegenheid om ons op een doel te richten. Merleau-Ponty heeft echter terecht opgemerkt ⁵), dat wij de dood, die toch onvermijdelijk is, niet in ons tijdsperspectief opnemen — met uitzondering van godsdienstige mensen, die er de overgang naar een beter leven in zien. Voor hen is de dood een doel, voor de anderen niet, omdat de dood als het einde, als het ophouden, geen menselijk doel kan vormen. Aan onze toekomstverwachting is dus een grens waarvoor we terugschrikken. Dat drijft de mens bij het verbreden van zijn tijdshorizon terug naar het verleden, dat hem rust en zekerheid geeft, omdat hij er in geen geval zijn eigen dood ontmoet. Is het zo toevallig dat de opkomst van de geschiedenis als wetenschappelijke discipline en als schoolvak parallel loopt met de verzwakking van de religiositeit — of, als men wil, de achteruitgang van de geopenbaarde godsdienst en van de kerken —, die wij sinds de Renaissance in Europa waarnemen? Parallel ook met de verbanning van onze doden — die eerst in ons midden, in de kerken waar we zondags kwamen, mochten verblijven, daarna moesten vertrekken naar de kerkhoven rond de kerkgebouwen, vervolgens naar de begraafplaatsen aan de rand van onze steden, om ten slotte in de crematoria terstond in het niet op te gaan. Hoe dan ook, nu de verleden tijd voor ons zo'n grote rol is gaan spelen, nu is ook de vraag gewettigd hoe het besef van de tijd ontstaat en welk besef van tijd kinderen hebben, als zij bij ons aankomen.

Wat 'tijd' eigenlijk is, daar hebben de filosofen zich lange tijd mee bezig gehouden. Nu kan men hier twee scholen onderscheiden, die van Archimedes en die van Aristoteles ⁶). Archimedes is het prototype van allen wier filosofie de 'eliminatie van de tijd' veronderstelt, d.w.z. dat voor hen de tijd wel bestaat, maar geen intrinsiek kenmerk van de elementaire grondslag van de werkelijkheid vormt. Filosofie is voor hen de leer van het essentiële, onveranderlijke, tijdloze; geschiedenis — wording, verandering — speelt bij hen nauwelijks een rol. Vele wijsgeren zien het zo, maar ook hun geestelijke nakomelingen, de mannen van de positieve wetenschap, zoals de natuur- en scheikundigen: zij trachten juist algemeen geldende natuurwetten te formuleren, die abstractie maken van het toevallige, het veranderlijke, het tijdelijke. Aristoteles daarentegen is de voorloper van al degenen die de tijd als fundamenteel onherleidbaar beschouwen; hun wereld heeft een elementaire tijdsstructuur, voor hen bestaan er werkelijke processen van wording en verandering. Wij historici zijn daarin verre nazaten van de Stagiriet.

Alle filosofen zijn het er over eens, dat ons idee van de tijd ontstaat, doordat wij besef hebben van veranderingen. Maar veranderen onze waarnemingen of veranderen onze gedach-

ten⁷)? De beslissing is gebracht door Kant: ons idee van de tijd is niets anders dan een manier om de dingen te zien en de werkelijkheid te ordenen. M.a.w. het tijdsbesef is dus een eigenschap van onze geest en niet een eigenschap van de dingen. Zo is in de loop van de negentiende eeuw de studie van het tijdsbesef overgegaan van het gebied van de filosofie naar dat van de psychologie, omdat deze laatste in staat is te verklaren hoe het tijdsbesef als eigenschap van onze psyche zich dan ontwikkelt. Daarbij valt ons op dat de psychologie uitgaat van Kant's opvatting, dat het tijdsbesef niet aangeboren is, maar verworven wordt door de ontwikkeling van de psyche en pas gestalte krijgt door de activiteit van de persoon. Als vorm van 'gedrag' moet tijd dus worden aangeleerd, in overeenstemming met het axioma van de moderne gedragswetenschappen, die zeggen dat alle gedrag moet worden aangeleerd. En als de moderne wijsbegeerte, bijv. de positivistische filosofie, zich nu bezig houdt met de tijd, dan doet zij dat aan de hand van wat de psychologie haar leert, en ook zij vat dan de tijd als 'werkbegrip' op.

Dat de studie van het tijdsbesef nu tot het domein van de psychologie behoort wil echter volstrekt niet zeggen, dat men nu in ieder handboek van de leer — en ontwikkelingspsychologie of van de kinderpsychologie een uitgebreid hoofdstuk over de groei van het tijdsbesef bij het kind zal tegenkomen. Integendeel, de grote handboeken, zowel de recente als de wat oudere, laten ons wat dit betreft, vrijwel volledig in de steek⁸), en men kan zich geresigneerd aansluiten bij de jammerklacht van Munsinger: 'Informatie is buitengewoon moeilijk te vinden . . . Het gebied van het tijdsbesef lijkt bijzonder veelvuldig en wankel'⁹). De ene bladzij — op 453 — die Munsinger er aan wijdt, is dan nog bijna helemaal ontleend aan het beroemde werk van Piaget¹⁰). En daarmee zijn we dan bij de man, die sinds 1946 het onderzoek op dit punt beheerst, want al zijn dan vóór en na hem ettelijke naspeuringen verricht naar de groei van het tijdsbesef bij kinderen, niemand heeft het zo grondig gedaan als hij. Bovendien gaat hij uit van of komt tot welomschreven opvattingen, en als wij nu iets van dit probleem willen begrijpen, dan dienen we ons allereerst op de hoogte te stellen van de fundamentele denkbeelden van de Zwitserse psycholoog.

Het gehele werk van Piaget lijkt beïnvloed door een vraag die Albert Einstein hem eens gesteld heeft: of de subjectieve intuïtie van de tijd oorspronkelijk is (in de zin van aangeboren) of afgeleid (in de zin van aangeleerd), en of zij al dan niet samenhangt met snelheid. Nu weet men dat in de relativiteitstheorie van Einstein ook de tijd relatief is (dus niet homogeen), want afhankelijk van de snelheden waarmee twee afzonderlijke systemen zich ten opzichte van elkaar bewegen. 't Lijkt erop dat Piaget er bij voorbaat van overtuigd is geweest, dat er een betrekking tussen ruimte, tijd en snelheid bestaat, nl. de relatie : tijd is ruimte gedeeld door snelheid. Piaget plaatst daarom de ontwikkeling van de tijdsnotie in de kontekst van bewegingen, van verplaatsingen in de ruimte: de tijd is de coördinatie van bewegingen, hetzij van bewegingen in de ruimte, hetzij van interne bewegingen (verandering van gedachten), want — zo zegt hij — als het denken anticipeert, dus toekomstplannen maakt, of teruggrijpt naar het verleden, dus 'geschiedenis' beoefent, dan plaatst het 't vooruitgeziene of herinnerde toch ook in de ruimte. Tijd kan nooit los van ruimtelijke betrekkingen, van snelheden, worden gedacht. Natuurlijk plegen we de tijd ook als onafhankelijk systeem te hanteren, d.w.z. als de homogene, uniforme en abstracte tijd van de klok, maar dat is een logische constructie, die van de chrono-

logie, die zeker niet bij voorbaat gegeven is, maar pas langzaam en moeizaam tot stand komt, doordat het kind ermee leert omgaan. Aangeboren is alleen het vermogen om tijd te kennen; wat tijd is en hoe tijd begrepen en gebruikt moet worden, dat is dus een kwestie van leren. Tijd is geen zuiver wijsgerig begrip, kenbaar door speculatie van de geest, maar een 'werkbegrip', dat al doende wordt aangeleerd.

Wanneer we nu de proeven bezien waaraan Piaget honderden kinderen van bijna vijf tot ruim tien jaar heeft onderworpen, zal het ons niet verbazen, dat inderdaad tijd een werkbegrip blijkt te zijn, in nauwe relatie met de begrippen ruimte en snelheid. De meesten proeven betreffen nl. verplaatsingen in de ruimte, van voorwerpen die dezelfde of verschillende snelheden hebben. Met andere woorden, in die proeven is veelal bij voorbaat ingebouwd wat er uit moet komen. Men zou dus kunnen zeggen, dat Piaget zich schuldig maakt aan een 'petitio principii': dat hij uitgaat van datgene wat hij zou moeten bewijzen. Ook andere onderzoekers die met hetzelfde soort experimenten hebben gewerkt, zijn uiteraard tot dezelfde uitslagen gekomen ¹¹).

Hoe is het mogelijk dat een zo groot en bekend geleerde in de vanouds bekende val van het 'petitio principii' is gelopen? Zoals gezegd meen ik dat Piaget zich bij voorbaat bij de gedachtengang van Einstein heeft aangesloten. Einstein stamt uit een school — die van de positieve wetenschap —, waar men nooit veel met de tijd, met het veranderlijke, het worden, heeft opgehad. Daar gaat het om het identieke, het zichzelf gelijkblijvende, zoals dat in de wetten van de natuurkunde wordt geformuleerd. Daarom mogen oorzaak en gevolg niet te veel van elkaar verschillen; de grote overeenkomst tussen beide wordt aangegeven door het begrip 'omkeerbaarheid' (reversibiliteit). In de ideale natuurwetenschap zijn alle processen omkeerbaar: men kan ervan oorzaak tot gevolg, maar ook van gevolg tot oorzaak redeneren. Daardoor wordt de werkelijkheid niet alleen kenbaar, maar ook berekenbaar en voorspelbaar, en daardoor ten slotte ook hanteerbaar — welke fundamentele notie de grondslag vormt van onze hedendaagse hoog ontwikkelde techniek. Dat ook Piaget zo denkt blijkt uit het feit, dat hij telkens en telkens herhaalt, dat het kind de hoogste top van het tijdsbegrip heeft bereikt, als het de tijd als omkeerbaar heeft leren opvatten. Volgens Piaget kan men blijkbaar de tijd heen en terug gaan, gelijk men in de ruimte op en neer kan gaan. En hoewel hij dat nergens expliciet zo zegt, meen ik dat hij daarin ook de grondslag van het historisch tijdsbesef ziet: wij kunnen geschiedenis beoefenen, omdat we ons langs de tijdslijn naar het verleden kunnen 'verplaatsen'.

Docenten van alle niveau's sluiten zich daarbij aan, als zij op het schoolbord een zg. 'tijdbalk' tekenen of als zij de kinderen zo'n ding laten vervaardigen. Het lijkt een axioma dat een duidelijke tijdbalk de kinderen begrip van historische tijd bijbrengt. In werkelijkheid zou wel eens precies het omgekeerde kunnen gebeuren. Wie een tijdbalk tekent, 'vermeetskundigd' de tijd, dus de geschiedenis, zoals sinds de dagen van Newton ook de natuurkunde, dus de natuur, 'vermeetskundigd' is ¹²): de meetkundige rechte lijn gaat de ideale voorstelling van de tijd vormen, en zo wordt de deur wijd opengezet voor enkele wanbegrippen.

De docent tekent met de tijdbalk niet de historie of de tijd, maar een meetkundige grootheid. Hij zet tijd in ruimte om, zoals in de proeven van Piaget, hij 'onttjigt' de tijd,

en daardoor wekt hij, geheel zijns ondanks, de suggestie, dat de tijd niet bestaat, alsof er in de geschiedenis, juist zoals in de wiskunde, een eeuwig constant model zou bestaan. Vervolgens wekt onze docent de indruk dat jaartallen steeds op identieke afstanden van elkaar liggen — wat volgens de zuivere chronologie (d.i. na de herleiding van de geschiedenis tot rekenkunde of chronometrie) inderdaad zo is, maar niet volgens ons innerlijk beleven van de tijd, omdat de recente geschiedenis, met haar ruime vulling van gebeurtenissen, ons veel langer schijnt te hebben geduurd dan de verder verwijderde eeuwen, die 'leger' lijken naarmate ze verder in het verleden komen te liggen, en daardoor korter van duur. Zou de tijdbalk nog ergens op moeten lijken, dan zou de eeuw 6000-5900 v.Chr. als een stipje moeten worden voorgesteld en 1900-2000 als een meter. Ten derde lijkt de tijdbalk ons te vertellen dat verleden, heden en toekomst onderling verwisselbaar zijn, omdat de lijn in haar geheel en in al haar onderdelen volstrekt symmetrisch is: er is niet het minste verschil tussen de punten waaruit een lijn bestaat en tussen de verzamelingen van punten binnen de lijn; elke verzameling is trouwens volkomen willekeurig, en daarom is er geen verschil tussen het linker- en rechterdeel van zo'n balk, hetgeen theoretisch betekent dat verleden, heden en toekomst van plaats kunnen verwisselen zonder dat er iets gebeurt. Ten slotte — en dat is wel het voornaamste bezwaar tegen de tijdbalk — kan men de lijn ook heen en teruggaan, wat leidt tot de idee van de omkeerbaarheid, de reversibiliteit van de tijd, waarbij de tijd als proces wordt opgevat en in één verband gebracht met alle andere fysieke processen. Ik wil dit gedeelte afsluiten met het opperen van de gedachte dat de aantrekkelijkheid van de tijdbalk misschien hierin schuilt, dat men een lijn tot in het oneindige kan doortrekken. Dat suggereert dat aan de gelijknamige voortgang van de geschiedenis geen einde zal komen, hetgeen zou uitsluiten wat wij allen vrezen: dat het proces van veranderingen in de wereld op een definitieve catastrofe kan uitlopen.

Tegen de theorie van Piaget (over het verband van snelheid en tijd) heeft de Franse psycholoog Fraisse bezwaren ingebracht^{1 3}). De Parijse hoogleraar zegt dat een vijfjarig kind niet alleen een intuïtie van snelheid, maar ook een intuïtief begrip van tijdsduur heeft, en dat deze intuïties (die ook Fraisse niet als aangeboren beschouwt) leiden tot juiste oordelen, die in wezen niet anders zijn dan die van volwassenen. Men mag dus volgens hem de noties van ruimte en snelheid enerzijds en van tijdsduur anderzijds niet met elkaar verwarren.

Volgens Piaget doorloopt het kind, bij het verwerven van een juist tijdsbegrip, drie stadia. In het eerste en vroegste stadium, dat van het 'senso-motorische' is het kind nog geheel en al de prooi van zijn 'intellectueel egocentrisme': het betreft datgene wat het waarneemt geheel en al op zichzelf en maakt dus nog geen verschil tussen het waargenomenen en de waarnemer (zichzelf). Het oordeelt niet objectief en laat zich daarom door de schijn bedriegen. Daarom kan het de tijd nog niet losmaken van zijn inhoud, d.w.z. van ruimte en snelheid. Het bezit nog geen homogene tijd en geeft aan iedere beweging een eigen 'lokale tijd': een auto die sneller rijdt, doet ook LANGER over een weg dan een auto, die dezelfde weg in langzamer tempo aflegt, want 'plus vite = plus de temps' houdt het kind hardnekkig vol. Het tweede stadium noemt Piaget dat van de 'intuition articulée': Het kind ziet nu niet meer alleen maar het resultaat van de handeling, maar ook de handeling zelf en raakt, door introspectie, in staat de tijdsduur van die handeling te schatten.

Daardoor leert het langzamerhand dat er een omgekeerde betrekking is tussen snelheid en duur: de auto die vlugger gaat, doet korter over de weg. Nu leert het dus met betrekkingen werken. Pas in het derde stadium leert het kind ten volle met het werkbegrip tijd omgaan, leert het de tijd als een schema, als een logisch concept opvatten en krijgt het de volwassen notie van de homogene tijd, die op gelijkvormige wijze voortgaat, waarin iedere tijdsduur ingepast kon worden en die, zoals Piaget blijft herhalen, 'reversibel' is. Want dan pas kan het kind logisch en objectief te werk gaan, zodat het nu wel de tijd van zijn inhoud kan onderscheiden en haar als abstract opvatten.

Fraisse trekt geenszins in twijfel wat Piaget beweert over het derde stadium en ook hij ziet daarin het voltooide, het volwassen tijdsbegrip. Maar wel meent hij, dat er geen verschil is tussen het eerste en tweede stadium, omdat het kind meteen de omgekeerde relatie tussen tijd en snelheid kan zien. Niet dat het kind die betrekking begrijpt, maar zij is voor het kind impliciet in de situatie aanwezig. Het is niet zo, dat de jongste kinderen geen onderscheid maken tussen tijd, ruimte en snelheid, dat doen zij wel, omdat de tijd, net als ruimte en snelheid, voor het kind een elementaire intuïtie is (maar geen elementair 'begrip')¹⁴). Ook Fraisse meent dat Piaget zich door Einstein op sleptouw heeft laten nemen en daarom zijn eigen proeven-materiaal eenzijdig heeft geïnterpreteerd. Maar als men uitgaat van het feit, dat het kind wel degelijk een eigen intuïtie van tijdsduur heeft, dan kunnen diezelfde proeven van Piaget ook een ander beeld bieden. Wat tijdsduur is, dat leren we toch ook, en misschien vooral, door de 'weerstand', die de tijd biedt: door wachten en door zware en eentonige arbeid. In die situaties is de tijd overduidelijk aanwezig, en wat heeft dat met snelheid te maken? Bij arbeid gaat het om veranderingen die we aanbrengen, bijv. doordat we voorwerpen, blokjes hout of zo, van de ene stapel naar de andere overbrengen. Hoe zwaarder die blokken zijn en hoe meer inspanning het werk ons kost, hoe minder de snelheid telt. Snelheid in veranderingen — zegt Fraisse¹⁵) — nemen we alleen maar waar, als de veranderingen vlug op elkaar volgen, maar de meeste veranderingen gaan zo traag, dat we geen indruk van snelheid krijgen. De Parijse psycholoog meent, dat Piaget, als hij niet zo begoocheld was geweest door zijn idee van snelheid en tijd, uit zijn eigen proeven had kunnen afleiden, dat het kind al dadelijk de tijdsduur beleeft, omdat het de weerstand van de tijd bij zijn werk ervaart. Daaruit blijkt dan dat de tijd steeds differentiëren kan van ruimte en snelheid. Terwijl dus Piaget het element 'snelheid' sterk accentueert, heeft Fraisse de neiging het belang daarvan tot een minimum terug te brengen¹⁶).

De positie van Fraisse is voor ons van de grootste betekenis, omdat zij meer 'historisch' is. In feite werkt Piaget met fysieke elementen en zodoende lijkt 't mij, dat het abstracte begrip van de reversibele tijd, dat hij als de voltooiing van de psychische ontwikkeling beschouwt, met dat van de geschiedenis (die immers nu juist niet omkeerbaar is) weinig heeft uit te staan. Want in de geschiedenis gaat 't om veranderingen die gewoonlijk zo langzaam verlopen en zich over zo lange perioden uitstrekken, dat het scholing vereist om ze te kunnen waarnemen. Met 'snelheid' hebben ze niets van doen. De opvatting van Fraisse dat het kind niet alleen intuïties heeft van ruimte en snelheid, maar ook een daarvan losstaande intuïtie van duur, d.w.z. van volbrachte arbeid en van intervallen tussen het verrichte (dus van 'weerstand' en 'wachten') lijkt meer op een 'historisch tijdsbegrip'. Het zou daarom goed zijn, als de psychologen, in plaats van telkens weer de proeven van Piaget te herhalen, ook eens in de lijn van Fraisse doorgingen om aan te

tonen hoe dat begrip van tijdsduur zich nu eigenlijk ontwikkelt. Zij zouden daarmee ook aan het geschiedenisonderwijs, dat nu op dit punt in het duister tast, een grote dienst bewijzen.

Voordat we nu de ontwikkeling van het kinderlijk tijdsbegrip meer in bijzonderheden nagaan, zullen we eerst vaststellen wat op het ogenblik algemeen aanvaard wordt. Dat is dan het volgende: 1. Het vermogen tot tijdsbegrip is aangeboren, niet het tijdsbegrip zelf; 2. Tijdsbegrip moet worden opgevat als gedrag (als reactie op en omgaan met de werkelijkheid); 3. Het tijdsbegrip groeit langzaam en gestadig met de jaren, waarbij verschillende stadia worden doorlopen; 4. Deze stadia kunnen niet overgeslagen worden en zijn dus alle noodzakelijk; 5. Er is een positieve relatie tussen de ontwikkeling van het tijdsbegrip en de intelligentie: hoe intelligenter het kind is, hoe vlugger en vollediger 't het tijdsconcept aanleert; 6. Bij de groei van het tijdsbegrip is intelligentie belangrijker dan leeftijd. Wel doorlopen alle kinderen alle stadia, maar niet alle op dezelfde leeftijd; 7. Bij een aantal mensen wordt het tijdsbegrip vermoedelijk nooit helemaal compleet (zij begrijpen niet wat de datumgrens betekent e.d.); 8. Bij kinderen van normale intelligentie is het tijdsconcept op een leeftijd van 13 tot 15 jaar geheel compleet; 9. De groei van het tijdsbegrip gaat gedurende de hele lagere school door; de verschillen tussen de klassen zijn significant; 10. De groei is geleidelijk, er komen waarschijnlijk geen grote sprongen in voor (de these van Oakden en Sturt dat op de leeftijd van 11 een grote stap zou worden gedaan, is niet voldoende bevestigd ¹⁷); 11. Er schijnt zich geen verschil voor te doen tussen kinderen uit verschillende sociaal-economische milieus ¹⁸); 12. tussen de sexen is waarschijnlijk wel enig verschil, in die zin dat jongens het tijdsconcept vlugger aanleren dan meisjes.

Voor de allerjongste kinderen, d.w.z. tot een leeftijd van twee jaar, zijn we geheel aangewezen op studies en waarnemingen van Piaget ¹⁹).

I. Eén maand. De baby wendt het hoofdje om, als hij een geluid hoort, alsof hij zien wil wat hij hoort. Piaget noemt dit een 'praktische serie': eerst horen, dan zien, dat is een volgorde (in de tijd), waarbij de waarnemer wel het tijdsinterval constateert, maar de baby zelf die serie uitsluitend 'senso-motorisch' beleeft, als een geheel met zichzelf, dus van geen tijd weet.

II. Drie maanden. De baby strekt de hand uit om aan een koord te trekken, waarmee een poppetje, dat in de wieg is opgehangen, kan worden bewogen. Dit is een grote vooruitgang, omdat de zuigeling nu zelf een effect teweeg tracht te brengen, maar ook dit is nog een 'praktische serie', waarin voor het kindje zowel hijzelf als de handeling en het effect ervan één geheel vormen. In deze senso-motorische beleving is nog geen 'eerst' en 'daarna' nog geen oorzaak en gevolg, maar wel voor de waarnemer die een volgorde in de tijd ziet.

III. Drie tot acht maanden. De baby schijnt zich iets herinneren: hij ziet zijn moeder binnenkomen en volgt haar met de ogen, totdat zij achter hem is gaan zitten; het kind hervat zijn spel, maar keert zich nog meermalen om, hoewel zijn moeder haar aanwezigheid niet kenbaar maakt. Piaget noemt dit een 'subjectieve serie': het kind tracht invloed op de gebeurtenissen uit te oefenen, maar ziet deze alleen nog in betrekking tot zichzelf. 't Schijnt dat de baby nu zelf een 'ervoor' en 'erna' hanteert, zodat hij nu in de tijd opereert, maar hij kan de gebeurtenissen niet in de tijd ordenen. Het besef van tijd begint

zich dus enigszins los te maken van de handeling en van het kindje zelf, maar is nog lang niet sterk genoeg om als 'schema' dienst te doen. Wel kan de baby nu iets in de tijd 'plaatsen': hij weet immers nog, dat zijn moeder in een recent verleden op een bepaalde plaats zat.

IV. Negen à tien maanden. Het kind gaat een speelgoedje zoeken, dat men 't heeft laten zien en vervolgens achter een scherm verborgen. Wederom een grote vooruitgang: de baby herinnert zich duidelijk iets anders dan zijn eigen handeling, nl. de handeling van een ander, een gebeurtenis op zichzelf dus. Dit is een begin van 'objectivering' en van de dingen: voor het eerst krijgt de buitenwereld een eigen gestalte. Deze gebeurtenissen ordent het kind nu duidelijk in een tijd, die — met de dingen — nu enigszins buiten hem staat, maar nog niet werkelijk 'objectief' is.

V. Twaalf tot achttien maanden. Het kind verbergt ergens een voorwerp, gaat een eind verder spelen, komt een kwartier later terug om het voorwerp weer te voorschijn te halen. Piaget noemt dit een 'objectieve serie': de tijd wordt nu duidelijk iets objectiefs, wordt een gestadige betrekking die de dingen van de buitenwereld met elkaar verbindt. Maar zij betreft alleen nog maar gebeurtenissen, die het kind zelf waarneemt of veroorzaakt. Van een objectieve buitenwereld, die ook bestaat als de persoon er nog niet is of niet meer is, heeft 't kind nog geen weet ('intellectueel egocentrisme'). Hier bouwt het kind zelf zulke 'objectieve reeksen', waarvan de gebeurtenissen zo ver van elkaar afliggen, dat de peuter ze onmogelijk als een geheel en dus als een 'praktische serie' en daarom a.h.w. 'zonder tijd' kan opvatten. Doordat ze zo ver uiteen liggen, moet hij een band constitueren, die de handelingen met elkaar verbindt en dat is dan de 'objectieve tijd' — wat nog niet hetzelfde is als de homogene tijd, waarin alle menselijke handelingen geplaatst kunnen worden. De tijd die de delen van zijn spel met elkaar verbindt, is voor het kind nog een afzonderlijke, een 'lokale tijd'.

VIA. Achttien maanden tot twee jaar. Het kind herinnert zich gebeurtenissen van enkele dagen geleden. Gezeten op het terras van een bergchalet wijst Jacqueline (19 mnd) naar het chalet bij de vraag: waar is mamma? , naar de vlakte bij de vraag: waar is opa? (die al enkele dagen geleden vertrokken is) en naar een bos in de verte op de vraag: waar is Vivianne? (die 's morgens vroeg voor een bergtocht op pad is gegaan). Piaget (heb ik 't mis, als ik in de voorlijke Jacqueline zijn bloedeigen dochter vermoed?) Piaget noemt dit een 'representatieve reeks': met behulp van het geheugen stelt het kind zich de gebeurtenissen opnieuw voor en plaatst deze in ruimte en tijd. Zo wordt een reeds vrij uitgebreid 'verleden' gereconstitueerd. Het kind is nu losgekomen van zijn puur senso-motorische beleving van de dingen en de tijd en kan het veld van waarneming al ordenen en zich daarbij reeds voorbij reeksen gebeurtenissen voorstellen, d.w.z. dat de tijd in principe reeds zijn hele eigen historie omvat. Nog is er geen sprake van een exacte ordening in de tijd of van schatting en bepaling van tijdsduur, maar de lezer(ea) begrijpt dat het kind niet veel later ook daar behoefte aan zal krijgen.

Intussen is het kind gaan praten en indien het bovenstaande juist is, nl. dat zich in de peuter reeds een zekere mate van objectief tijdsbegrip heeft ontwikkeld, mogen we verwachten dat zich bij de eerste woorden van die peuter ook tijdswoorden zullen bevinden ²⁰⁾.

VIB. Achttien tot eenentwintig maanden. Het kind van achttien maanden gebruikt nog

geen tijdswoorden, maar reageert wel op het woordje 'nu' ('nu komen'). Het leeft nog in het onmiddellijk heden, kan niet wachten en heeft daardoor nog geen besef van tijdsduur. Een kind van 21 maanden gebruikt zelf het woord 'nu' en reageert op 'over een minuut'. Dit laatste duidt aan, dat de eerste projectie van de tijd naar de toekomst ontstaan is. (Eerst ontstaan de tijdswoorden voor 'heden', dan die voor 'toekomst', dan die voor 'verleden'. Dit correspondeert met de uitslag van vele onderzoekingen, dat de mensen zich het meest interesseren voor het heden, dan voor de toekomst en dan pas voor het verleden²¹).

VII. Twee jaar. Het kind gebruikt nu zelf het toekomstwoord: 'over een minuut' en zegt ook 'vandaag'; het reageert op woorden als 'heel gauw', 'wacht' en 'als het tijd is': dit correspondeert met de waarneming dat het nu wel kan wachten (en dus tijdsduur beleeft). Van tijdsconcept is geen sprake, maar het begrijpt is geen sprake, maar het begrijpt de volwassene, als deze zegt: 'als je bord leeg is, mag je gaan spelen' (eenvoudige tijdssequentie). Het noemt een schijf met twee beweegbare wijzers en streepjes langs de randen 'klok'.

VIII. 2½ jaar. Woorden voor heden (59% van de tijdswoorden), zoals 'vanmorgen', 'vanmiddag', voor toekomst (27%), zoals 'op een dag', 'morgen', 'over een tijdje', en voor verleden (14%), zoals 'gisteravond', 'vorige week', zijn in gebruik. Bij de werkwoorden wordt zowel toekomstende als verleden tijd gebruikt. De toekomst is erg onbepaald: de meest voorkomende uitdrukking is 'op een dag'. Het verleden is uitgebreid tot de vorige week. In totaal zijn misschien twintig tijdswoorden in gebruik. Van de meer algemene tijdswoorden kan het kind er enkele noemen, vooral dagen van de week. Velen kennen het woord 'kerstmis' al (misschien moeten we 'christmas' hier vertalen met 'sinterklaas', want het kind associeert dit feest met cadeautjes). De term 'week' is bekend, 'maand' en 'jaar' nog niet, van de seizoenen alleen 'winter'. Het kind drukt nu zelf volgorde uit, maar moeizaam ('enne . . . enne').

IX. 3 jaar. De toename van het aantal tijdswoorden is zeer opvallend. Er zijn op deze leeftijd nog steeds wat meer woorden voor heden en toekomst dan voor verleden bekend, maar het verschil neemt af. Tijdsduur wordt vrij duidelijk uitgedrukt, met termen als 'de hele tijd', 'de hele dag', 'twee weken'. Verleden en toekomstende tijd worden vaak gebruikt en meestal correct. Het woord 'jaar' duikt voor het eerst op, bij de seizoenen hebben 'lente' en 'zomer' hun naam gekregen, maar 'herfst' is nog te vaag voor betiteling. We merken op dat het abstracte woord 'tijd' zelf al op veel manieren wordt aangewend. Voor het eerst is sprake van tijdsconcepten: het kind weet hoe oud het is, hoe laat het naar bed moet (dit laatste niet in klok-tijd, maar in het kader van handelingen, bijv. 'na het eten'): het kan niet klok-kijken, maar gebruikt in zijn spel klok-kijken ('ik kom kwart over vijf zeven thuis').

X. 3½ jaar. De aantallen woorden voor verleden, heden en toekomst zijn nu onderling even groot. Tijdsduur, gelijktijdigheid en volgorde (de drie onderdelen waaruit het tijdsbesef bestaat) kunnen redelijk worden uitgedrukt. Het kind kan de maand noemen waarin het jarig is, maar niet de datum. Een enkel kind weet welke dag het vandaag is, niemand weet hoe laat het is. De tijdshorizon is al aardig uitgebreid, want het meervoud 'jaren' komt voor, terwijl de tijdsaanduidingen steeds meer geraffineerd worden ('intussen', 'soms', 'een hele week', 'vrijdags').

XI. Vier jaar²²). De volgorde van de gebeurtenissen van de dag is de kinderen duidelijk. Een enkel kind weet hoe laat het is, d.w.z. alleen het hele uur. De kinderen weten of het

morgen of middag is. Het abstracte tijdsbegrip neemt toe: zo begrijpen de meeste kinderen, dat 't voor moeder thuis even laat is als voor het kind op school. Het blijkt ook hieruit, dat enkele kinderen in staat zijn de wijzers van een speelklok op een aangegeven heel uur te zetten. Concrete tijdsaanduidingen betekenen nog heel weinig: slechts 10% van de kinderen kan bijv. zeggen hoe laat de school begint; geen enkel kan nog het lunch-uur noemen.

XII. Vijf jaar. Het abstracte tijdsbegrip blijft groeien: ruim de helft van de kinderen begrijpt dat een andere stad in de buurt dezelfde tijd heeft. De meeste kinderen weten welke dag het is, de helft ook welk seizoen, veel minder welke maand. De meeste weten ook hoe oud ze bij hun volgende verjaardag worden. Het omgaan met de klok-tijd verbetert: ongeveer 40% van de kinderen kan nu zeggen hoe laat de school begint en eindigt. Sommige kunnen nu ook halve uren en kwartieren aflezen, meer dan de helft kan het hele uur lezen.

XIII. Zes jaar. Kennis van seizoenen, maanden, weken en dagen is nu in ruime mate aanwezig, maar slechts weinig kinderen kunnen de datum noemen (is ook voor volwassenen moeilijk!). Meer en meer kinderen kunnen redelijk klok-kijken, de vlugsten kunnen de tijd al tot op de minuut aflezen. Er is steeds beter begrip voor tijdsduur: niet weinigen weten hoe lang het nog duurt voor het vakantie is en hoe lang een gesprek duurt. Jaar blijkt nog een heel moeilijk begrip en van chronologie snapt nog niemand iets, al begrijpt 40% dat hun moeder of grootmoeder niet gelijk met Robin Hood (1187) geleefd heeft.

XIV. Zeven jaar. Het kind in de westerse samenleving is intussen op de basisschool aangekomen, en veel van wat het tot dan toe toevallig aan tijdsconcepten heeft opgedaan, wordt nu bewust aangeleerd. Van belang is dat het rekenonderwijs aanvangt. Onze tijdsbepaling bevat een sterk arithmetisch element (60 sec., 60 min., 24 uur, 7 dagen, 30 dagen, 12 maanden, en dan de ordening in jaartallen) en niet zelden komen tijdsaanduidingen door rekenkundige bewerkingen (bijv. optellen en aftrekken) tot stand (dat dit niet doodsimpel is blijkt hieruit dat menige volwassene niet zonder kalender kan zeggen de hoeveelste april drie weken na 26 maart is)²³). Zo wordt het kind gaandeweg in staat gesteld een tijdsduur exact te berekenen. De indeling van de schooldag en van het schooljaar noopt de leerling trouwens zich spoedig met de klok en de kalender vertrouwd te maken, voor zover dit nog niet gebeurd is.

XV. Acht jaar²⁴). Het tijdsbegrip wordt ruimer, doordat het kind weet heeft van 'generatie', bijv. eerst in de plantenwereld, dan in de dierenwereld. Ze gaan ook begrijpen, dat eerst grootvader komt, dan vader, dan zichzelf. Ze kunnen nu ook een reeks afbeeldingen van dezelfde persoon op verschillende leeftijden op de juiste volgorde leggen (hetgeen nog geen enkele vijfjarige kon). Er zijn er zelfs die een serietje namen als Nero-Attila-Philips II op de juiste manier kunnen rangschikken, als men er de jaartallen bij geeft, m.a.w. die al begrip voor een chronologische volgorde tonen. Maar nog geen enkel kind begrijpt, dat datums als 30 februari en 31 september niet bestaan, en evenmin dat de jaartallen vóór Christus aftellen.

XVI. Negen jaar. Kinderen weten wanneer ze jarig zijn, hoe lang 't nog duurt voor ze jarig zijn, hoe oud hun ouders zijn enz. Verreweg de meesten weten nu de datum te noemen. Een zeker historisch tijdsbesef is op komst. Sommigen kunnen, met behulp van platen, bekende historische figuren met hun omgeving behoorlijk plaatsen (zij het globaal: in de riddertijd bijv.) en aangeven waarom ze dat doen. De meeste kinderen zijn overigens nog best bereid om Jesus Christus in de tijd vóór Christus te plaatsen.

XVII. Tien jaar. De meeste intelligente kinderen kunnen het jaar waarin we leven en het jaar waarin ze geboren zijn, noemen, met een jaartal dus. Dat is nog sterk aan de persoonlijke historie gebonden, maar het kind kan nu voldoende rekenen om de stap naar het geordende tijdsschema van de geschiedenis te doen. Dit klopt met de bevindingen van Piaget, dat het kind rond de tien jaar met het logisch-abstracte en uniforme schema van de tijd moet kunnen werken. Helemaal compleet is dit nog niet, want het begrip 'schrikkeljaar' levert velen nog onoverkomelijke moeilijkheden op en de meesten denken nog, dat de invoering van de zomertijd hun een uur van hun leven kost. De 'tijdbalk' van een tienjarige strekt zich nog niet ver uit, maar er is al besef van héél lang geleden, ontstaan door sprookjes en door de bijbelse geschiedenis.

XVIII. Elf jaar. Als men ziet wat een elfjarige allemaal al kan, dan moet men toch zeggen, dat er niet veel ruimte meer is voor grote verbeteringen. Moeilijk is nog steeds dat niet alle maanden even lang zijn, de kwestie van de schrikkeljaren en die van winter- en zomertijd. Maar hierbij moet worden opgemerkt dat niet weinigen dat nooit helemaal door krijgen.

Intussen is in het basisonderwijs het geschiedenisonderricht aangevangen, hetgeen betekent dat middels de chronologie orde op zaken wordt gesteld en de tijdshorizon van het kind verruimd. Moeilijk lijkt het nog de tijd vóór en na Christus te onderscheiden. Het gemiddelde kind heeft voldoende rekenen geleerd om met jaartallen als steunpunten in de tijd te kunnen werken, maar het heeft nog grote moeite de tijdvakken van elkaar te kunnen onderscheiden: de geschiedenis is nog gauw allemaal 'van vroeger'; een goede onderwijzer lukt 't echter wel een eerste besef van historische verandering (dus van historisch bewustzijn) aan te brengen, bijv. 'toen ze nog geen auto's maar rijuigen hadden'.

XIX. Als dus de twaalfjarige het vwo-havo binnenkomt, is hij of zij door zijn of haar natuurlijke groei en door het basisonderwijs zo ver gekomen, dat hij (zij) ons geschiedenisonderwijs kan volgen: het kind vat de tijd als logisch, abstract en uniform schema van ordening op, kan met chronologie werken, gebeurtenissen in de tijd plaatsen en tijdvakken van elkaar onderscheiden. Overigens zet de groei zich nog enkele jaren voort en wellicht is voor het gemiddelde kind de groei van het tijdsbesef pas op dertien tot vijftienjarige leeftijd voltooid. Een test zou misschien kunnen zijn of derde- of vierdeklassers allemaal het verschil tussen de juliaanse en gregoriaanse kalenders begrijpen (in de brugklassen komen bij dit punt vaak vragen of die mensen van de zestiende eeuw dan ineens tien dagen van hun leven kwijt raakten).

Voor het gemak zou ik nu nog even een samenvatting van de ontwikkeling van het kinderlijk tijdsbesef willen geven ²⁵). 1. Kinderen leren eerst de gewone tijdwoorden: minuut-uur-dag-week enz. Ze leren de dagen vóór de weken en de weken vóór de maanden; 2. Het aangeven van de dag in de maand blijkt altijd het moeilijkste van heel de tijdsaanduiding; 3. Tijdsaanduidingen worden op jongere leeftijden nauw verbonden met activiteiten of concrete ervaringen (hetgeen de these van Fraisse lijkt te bevestigen); 4. Het is voor kinderen erg moeilijk van tijdwoorden naar chronologie te gaan en ook om jaartallen in de juiste volgorde te arrangeren of deze als reken-eenheden te gebruiken (misschien omdat het basisonderwijs bij het rekenen niet gauw boven de duizend gaat?); 5. Het eerste 'historisch' onderscheid is dat tussen 'vroeger en nu'; de verst verwijderde

tijdvakken worden 't eerst als verschillend van de onze ervaren (bevestigt de leer van Bruner dat het kind van contrast leert^{2 6}). De eerste wat subtielere onderscheidingen zijn dan: onbeschaafd-al tamelijk beschaafd-beschaafd. Pas rond elf jaar worden nauwkeuriger onderscheidingen gemaakt, maar nog lang blijft de neiging bestaan alles op één hoop te gooien; 6. In het denken van kinderen zijn aanduidingen van tijd minder belangrijk dan aanduidingen van plaats (deze laatste worden als concreet opgevat).

Men zal constateren dat de ontwikkeling van het tijdsbesef zich grotendeels buiten het geschiedenisonderricht om voltrekt. Maar juist in de slotfase wordt het geschiedenis- onderwijs belangrijk. De geschiedenis, zoals wij die beoefenen, berust op een ordening van feiten volgens een chronologische regelmaat. Deze chronologische regelmaat leren zien en hanteren is de voltooiing van het tijdsbesef en vormt de overgang tot de ontwikkeling van het historisch bewustzijn. Het transformeren van de persoonlijk beleefde tijd tot de omvang die de geschiedenis veronderstelt, vereist de omzetting van de subjectief beleefde tijd in een objectief tijdssysteem, in het vastgelegde tekensysteem van de jaartelling^{2 7}). Het 'historisch bewustzijn' kenmerkt zich hierdoor dat een mens beseft, dat hij in het continuüm van de tijd leeft, verbonden met al wat geweest is, zelf een element in de mensengeschiedenis. In de puberteit krijgt de geschiedenis voor het eerst betekenis als 'ein von Zentrum des Ichs her gestaltetes Ganzes' (zegt Kurt Sonntag): dat is een grote stap op de weg naar volwassenheid, omdat de jeugdige zich nu in het leven der volwassenen, die bewust of onbewust aan de geschiedenis refereren, kan inleven en aldus deel kan gaan nemen aan het historische, door de gang van de tijd geregelde en bepaalde openbare leven. Als het geschiedenisonderricht in het vwo-havo begint is het kind juist toe aan dat tijds- besef, dat onze vorm van geschiedbeoefening vooronderstelt; als het eindigt, behoort de leerling een eigen bestaan in de tijd te hebben. Wel weten wij — zegt Roth terecht — geenszins wat ons geschiedenisonderricht aan deze ontwikkeling bijdraagt, maar men mag toch wel aannemen, dat het jarenlang omgaan met de geordende en kategoriale tijdsbegrip- pen van de wetenschappelijke geschiedenis niet geheel zonder invloed op de ontwikkeling van het tijdsbesef (en het historisch bewustzijn) zal blijven. Na deze nogal bescheiden conclusie wil ik terugkeren naar het uitgangspunt: dat het tijd wordt dat wij er achter komen wát ons onderwijs aan de groei van tijdsbesef en historisch bewustzijn bijdraagt.

NOTEN (aanduidingen als 'IId' verwijzen naar de literatuurlijst).

- 1) Rolf Schörken, *Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*. Jg. 23, 1972, blz. 81-89, overgenomen in: *Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Zum Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland* (ed. H. Süßmuth), reeks: *Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung* (ed. Friedrich J. Lucas), I.1. blz. 88 (Stuttgart, 1972).
- 2) Sonntag Va
- 3) Roth Vb
- 4) Kastenbaum VIc
- 5) cit. Fraise III, blz. 71

- 6) G.J. Whitrow, *The Natural Philosophy of Time*, Ned. vert. 'Het tijdsbegrip in de moderne wetenschap', Aulaboek no. 208, Utrecht, 1965, blz. 9.
- 7) Fraisse o.c. blz. 3.
- 8) zie lit.lijst afd. IV.
- 9) Munsinger IVc, blz. 280.
- 10) ib.
- 11) zie bijv. Ie, IId.
- 12) Whitrow o.c., blz. 9.
- 13) Fraisse in III, Piaget in IId, Henry in VIk.
- 14) zie VIk, blz. 182, noot 1.
- 15) Fraisse o.c., blz. 228.
- 16) Henry, VIk, blz. 184.
- 17) Oakden en Sturt VII.
- 18) zie Ib, dat een nuttig overzicht geeft.
- 19) Piaget IIa.
- 20) Weil, Id en Ames VIh. Een artikel van Philippe Malrieu, *Expression verbale du temps avant l'âge de 4'*, in 'Bulletin de psychologie', 1972-1973, vol. 26 (5-9), blz. 340-349, heb ik niet tijdig meer in handen kunnen krijgen.
- 21) Kastenbaum VIb en Cameron VIe. Kastenbaum liet bijv. honderdvier high-school-leerlingen een onvoltooid verhaal afmaken, de meesten vulden naar de toekomst aan. Opmerkelijk echter is dat die studenten die eerder naar het verleden aanvulden, ook de meer intelligenten waren.
- 22) Oakden-Sturt VII en Springer VIg.
- 23) Roth o.c.
- 24) Roth o.c. Sonntag o.c. en Bradley, VIj.
- 25) zie hiervoor Oakden-Sturt o.c.
- 26) Jerome S. Bruner, *The Process of Education*, Cambridge, Mass., blz. 33.
- 27) Sonntag o.c., blz. 46.

LITERATUUR

- I. *Vijf Amerikaanse dissertaties.*
 - a. *Paul Kahn*, *Time Orientation and Perceptual and Cognitive Organization with Special Reference to Reading Achievement*. (Yeshiva University, 1961, Order No. 66-5133).

- b. *Fé Gaddi Anselmo*, An Investigation of the Nature and Development of Time Concepts in Elementary School Children. (Michigan State University, 1967, Order No. 67-14.469).
- c. *Ruth Kester Forer*, Time Understanding of Normal Achieving and Educationally Handicapped Boys. (University of California, Los Angeles, 1970, Order No. 70-619).
- d. *Joyce Weil*, The Relationship between Time Conceptualization and Time Language in Young Children. (The City University of New York, 1970, Order No. 70-24.496).
- e. *John Chester Davies*, Time Conservation: A Comparison of Performance on Piagetian Tasks by Selected Students. (East Texas State University, 1972, Order No. 72-24.268).

Geen van deze dissertaties heb ik in handen gehad. Ze zijn niet gedrukt, maar gemikrofilmd (en kunnen met behulp van het ordernummer besteld worden (prijs \$ 3 à 4). Met behulp van een speciale viewer kan men ze dan lezen. Men treft echter in de 'Dissertation Abstracts International' — onder het jaar van uitgave — uittreksels van deze werken aan, zodat men althans van de hoofdzaken op de hoogte komt.

II. *Werken van Piaget*

- a. *Jean Piaget*, La construction du réel chez l'enfant. Parijs 1937. Vooral Ch. IV: Le champ temporel. (Collection d'actualités pédagogiques).
- b. *Jean Piaget*, Le développement de la notion du temps chez l'enfant. Parijs, 1947. (Bibliothèque de philosophie contemporaine. Section: Psychologie et sociologie).
- c. *Jean Piaget*, Les notions de vitesse, d'espace parcouru et de temps chez l'enfant de cinq ans. In: *Enfance*, 1957, X, 9-42.
- d. *Jean Piaget*, Problèmes du temps et de la fonction. In: *L'épistémologie du temps* (ed. J.-B. Grize e.a.). Bibliothèque scientifique internationale. Etudes d'épistémologie génétique. XX. blz. 1-106. Parijs, 1966.

III. *Een algemeen werk.*

Paul Fraisse, Psychologie du temps. Bibliothèque scientifique internationale. Sciences humaines — Section Psychologie. Parijs, 1957.

IV. *Werken over kinderpsychologie.*

- a. *Arnold Gesell*, The Mental Growth of the Pre-school Child. A Psychological Outline of Normal Development from Birth to the sixth Year, including a System of Development Diagnosis. New York, 1928.
- b. *Heinz Werner*, Comparative Psychology of Mental Development. New York, 1948 (revised edition), 1940 eerste druk (er is ook een uitgave van 1957, die ik niet in handen heb gehad).
- c. *Harry Munsinger*, Fundamentals of Child Psychology. New York, z.j. (1971).
- d. *Wallace A. Kennedy*, Child Psychology. Englewood Cliffs, 1971.

V. *Werken over de psychologie van het geschiedenisonderricht.*

- a. *Kurt Sonntag*, Das geschichtliche Bewusstsein des Schülers. Ein Beitrag zur Bildungsphilosophie. Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt, Abteilung für Erziehungswissenschaft und Jugendkunde. Nr. 32 der Abhandlungen. Erfurt, 1932.
- b. *Heinrich Roth*, Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule. Psychologie der Unterrichtsfächer der Volksschule. München, z.j. (1955).

(Het bekende werk van Waltraut Küppers, Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts, heeft ons in dit opzicht weinig te bieden).

VI. *Kleinere onderzoeken.*

- a. K. Lovell en A. Slater, The Growth of the Concept of Time: A Comparative Study. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied Disciplines*. Vol. I, 1960-1961, blz. 179-190.
- b. Robert Kastenbaum, The Direction of Time Perception: I. The Influence of affective Set. *Journal of Genetic Psychology*. 1965. 73.2, blz. 189-202 (uittreksel in '*Psychological Abstracts*', 1965.39. no. 13998).
- c. Robert Kastenbaum, The Structure and Function of Time Perspective. In: *Journal of Psychological Researches*, 1964.8.3, blz. 97-105 (uittreksel in *Psych. Abstr.* 1965.39. no. 3426).
- d. Pheryl Montroy, Donald McManis en Donald Bell, Development of Time Concepts in normal and retarded Children. In: *Psychological Reports*. 1971, juni, vol. 28.3, blz. 895-902 (uittreksel in *Psych. Abstr.* 1971.46. no. 1396).
- e. Paul Cameron, The Generation Gap: Time Orientation. In: *Gerontologist*. 1972 (summer), vol. 12.2 Pt.1, blz. 117-119 (uittreksel in *Psych. Abstr.* 1973.49 no. 8799).
- f. Melvin Wallace en Albert I. Rabin, Temporal Experience. In: *Psychological Bulletin*, 1960.57, blz. 213-236.
- g. Doris Springer, Development in young Children of an Understanding of Time and the Clock. In: *Journal of Genetic Psychology*, 1952. 80, blz. 83-96.
- h. Louise Bates Ames, The Development of the Sense of Time in the young Child. In: *The Journal of Genetic Psychology*. 1946. 68, blz. 97-125.
- i. E.C. Oakden en Mary Sturt, The Development of the Knowledge of Time in Children. In: *The British Journal of Psychology*. 1922 (april). Vol. XII. P. 4, blz. 309-336.
- j. N.C. Bradley, The Growth of the Knowledge of Time in Children of School Age. In: *The British Journal of Psychology*. 1947 (december), Vol. XXXVIII.P.2, blz. 67-78.
- k. Katleyn Henry, Reprise de quelques expériences de Fraisse sur les relations du temps et de la vitesse. In: *L'épistomologie du temps*, zie IIc.

drs. J.G. Toebe

"PERSONALISERING" IN HET GESCHIEDENISONDERWIJS? DUITSE KRITIEK OP ROTH EN KÜPPERS

Tot voor kort waren de fasentheorieën over de historische belangstelling en het historisch begrip van leerlingen, zoals verwoord door de Duitsers Roth en Küppers in de Duitse Bondsrepubliek, maar ook hier te lande in de kringen van meelevende en meedenkende geschiedenisleraren algemeen geaccepteerd. In het "moederland" van deze theorieën is dat de laatste tijd niet bij ieder meer het geval. Het lijkt mij daarom nodig om hier iets van die kritiek te releveren.

Voor degenen, die de oorspronkelijke theorieën niet kennen is het wellicht goed daarvan eerst een korte samenvatting te geven.

In 1955 publiceerde de psycholoog Heinrich Roth zijn "Kind und Geschichte". Hij deed daarin verslag van een onderzoek ingesteld naar de wijze waarop kinderen en jeugdigen geschiedenis ervaren en zich tegenover de geschiedenis opstellen. Hij kwam daarbij tot de conclusie dat jonge mensen verschillende fasen van rijpheid en ontplooiing doorlopen, waarbij docenten met het geschiedenisonderwijs kunnen en moeten aansluiten.

Als tweede belangrijk resultaat kwam Roth tot de conclusie, dat de kwestie of de ontplooiing en het rijpingsproces tot hun recht kwam, in essentiële mate afhankelijk was van de omstandigheden en het onderwijs op school.

Van beslissende betekenis achtte Roth het, dat het kind niet bedolven wordt onder abstracties en begrippen, waarin de resultaten van het historisch onderzoek zijn neergelegd. Concretisering en vooral personalisering leek hem de oplossing voor het didactisch probleem van de overdracht.

Hij kwam tot een schematisch overzicht van de ontwikkeling van het historisch bewustzijn bij het kind. Hij onderscheidde daarin vier fasen, waarin hij aangaf a) wat daarin de algemene kenmerken van de betreffende ontwikkelingsfasen waren.

b) hoe de groei van het tijdsbesef daarin verliep.

c) hoe de aard van de historische belangstelling was en

d) hoe de groei van het historisch begrip op de betreffende leeftijd plaatsvond. (Voor de concrete gegevens daarvan moet ik wel naar het werk zelf verwijzen).

Waltraut Küppers kwam onafhankelijk van Roth tot een soortgelijke fasenindeling in haar werk "Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts". Het is een veel systematischer opgesteld werk dan van Roth; het berust op een nauwgezet onderzoek onder $\pm$ 1400 leerlingen, waarvan evenzovele opstellen en enquêteformulieren werden verwerkt.

Ook hier was de bedoeling na te gaan, wat de historische belangstelling, kennis en begrip van leerlingen is, waarbij zij differentiaties aanbracht naar leeftijd, geslacht en schooltype. Eén van haar belangrijkste conclusies was, dat de historische kennis van de leerlingen niet in verband blijkt te staan met hetgeen er in de klas behandeld is, maar veel sterker met de belangstelling en ontwikkeling van de leerlingen op een bepaalde leeftijd.

Zij stelde o.a. vast, dat "grote figuren" en "spannende gebeurtenissen", althans tot $\pm$ 16 jaar sterk in de belangstelling staan en dat feiten, die met "actie" in verband staan goed worden onthouden, evenals het aanschouwelijke, concrete, het verre en vreemde en dat abstracties als staatkundige structuren en maatschappelijke constellaties worden vergeten.

Zo kwam ze tot een indeling in "affine" (verwante) stof, waarvoor kinderen gemakkelijk belangstelling tonen (de goed onthouden zaken) en "diffuge" (niet-verwante) stof, die moeilijk toegankelijk is en zelfs een barrière vormt (De niet onthouden zaken). Deze laatste stof kan men in het algemeen pas vanaf ± 16 jaar verwerken.

De vijf fasen, die Küppers noemt laten de ontwikkeling van het kind van mythisch/magisch tot abstract denken duidelijk zien. In zekere zin wil ze daarop aansluiten. Ook zij pleit voor concretisering en personalisering voor die leeftijdsfasen, die nog niet aan abstrahering toe zijn.

Anderzijds lijkt zij minder overtuigd van personalisering als het principe bij het geschiedenisonderwijs dan Roth. Zij wil concretisering en personalisering slechts toepassen om de diffuge stof (die zij in wezen het belangrijkste vindt) in te verpakken; de leerlingen moeten ook de gelegenheid hebben vertrouwd te raken met stof, die hun niet zo gemakkelijk ligt.

De kritiek wordt enerzijds geïnspireerd door een kennisneming van nieuwe leerpsychologische inzichten (waarover misschien later meer) en anderzijds door een meer maatschappij-kritische instelling, waarbij men (ook bij het geschiedenisonderwijs) liever uitgaat van politiek/sociale idealen, die men de jeugd zo jong mogelijk wil bijbrengen, dan van zgn. "natuurlijke" gegevenheden, die het overdragen van deze idealen in de weg schijnen te staan.

De belangrijkste uitingen van deze maatschappij-kritische stroming vinden we in de boekjes, die in Nederland amper of in het geheel geen aandacht krijgen, namelijk in Von Friedeburg en Hübner: "Das Geschichtsbild der Jugend" en Klaus Bergmann: "Personalisierung im Geschichtsunterricht — Erziehung zur Demokratie?"

Tenslotte verwijzen we nog naar enkele onderzoeken naar historische kennis bij de leerlingen over enkele voornamelijk 20e eeuwse onderwerpen, waarbij op andere aspecten de aandacht wordt gevestigd dan Roth en Küppers deden. (Filser, 1973 en Wiesemüller, 1972).

Von Friedeburg en Hübner maakten gebruik van verschillende, zowel gepubliceerde als ongepubliceerde onderzoeken t.a.v. historisch denken bij leerlingen en studenten (waaronder ook die van Roth en Küppers), waarbij ze constateerden dat 't personaliserende geschiedbeeld ("Männer machen Geschichte") niet alleen, zoals Roth en Küppers vaststelden, bij jongeren tot ± 16 jaar voorkomt, maar ook bij "Oberprimaner" en studenten (p. 11). Zij demonstreren dat aan de hand van uitspraken van leerlingen en studenten over de "Machtergreifung" in 1933, die voornamelijk als de daad van één persoon wordt gezien.

Behalve "übermächtige Subjektive" behoren tot dit beeld van de geschiedenis ook "personalisierte Kollektiva" (in dit geval het passieve Duitse volk en ook "de Fransen", "de Engelsen", enz.).

"Stereotype soziale Ordnungsschemata" (tegenstellingen zoals democratie — dictatuur of kapitalisme — communisme), waardoor gemakkelijk de schapen van de bokken gescheiden kunnen worden en "anthropomorphe Ordnungsschemata", waarbij politieke vragen naar een "moreel niveau" worden overgebracht en "zuiver-menselijke" gewetensbeslissingen worden (p. 10-20). Het is echter wel jammer, dat de schrijvers hun *eigen* geschiedbeeld niet eerst expliciet uiteengezet hebben. Hoewel de schrijvers met Küppers wel willen meegaan, als ze een toenemend tijdsbesef en gevoel voor historische distantie waarneemt

bij de leerlingen naarmate ze ouder worden, vinden ze het echter amper gerechtvaardigd daarin de aanzet tot een meer adequaat, rationeler historisch begrip te zien. Ook uit Küppers voorbeelden zien zij vooral een "personaliserend" beeld van de geschiedenis naar voren komen. Trouwens ook Küppers zelf geeft toe (p.112) dat zelfs bij ouderen inzicht in sociale verhoudingen en ordeningen evenals in politieke samenhangen in de geschiedenis praktisch ontbreekt. M.i. terecht stellen de schrijvers daarom vast, dat dan ook geen goed begrip van het doen en laten van historische personen mogelijk is (p. 25).

Als — wat Küppers schrijft — het begrijpen van sociale en politieke verhoudingen zo moeilijk blijkt te zijn voor leerlingen (omdat de stof vaak zo weinig motiverend is en ze vaak zo ver van "het leven" afstaat) dan moet men de kans op echte historische vorming wel somber inzien.

Of zou, aldus Von Friedeburg en Hübner, voor het geschiedenisonderwijs zèlf het personaliserende geschiedenisbeeld in hoge mate vanzelfsprekend en onproblematisch zijn? (p.27). Waarschijnlijk slaan ze hier de spijker wel op zijn kop: In Nederland zijn, zo lijkt het mij, heel wat geschiedenisboeken, die bij nadere analyse een dergelijke hypothese wel eens konden bevestigen.

Zèlf noemen zij Heinrich Roths uitspraken in "Kind und Geschichte" als bewijs voor hun vermoeden; "Die Elementarisierung der Geschichte ist möglich, weil das Überindividuelle individualisierbar und das komplizierte der Geschichte auf einfache Handlungen reduzierbar ist: am Ende war es immer *ein bestimmter Mensch* in einer bestimmten Lage der in einer bestimmten Weise gehandelt hat" (Roth p.109).

De kritiek van Friedeburg en Hübner is waard letterlijk te worden weergegeven: "Der Staat lässt sich eben nicht, wie Roth meint, in den Regierenden, das Gesetz nicht in den Abstimmenden, die Moral und die öffentliche Meinung nicht in der sittlichen Festigkeit und Anständigkeit des Durchschnittsmenschen "zu fassen bekommen". (a.w. p.28).

Daarna halen ze met instemming een oordeel van één van hun bronnenleveranciers-onderzoekers, *Walter Jaide* aan, die meent dat in de 7e klas van de Volksschule en zeker in de 8e klas daarvan (zoiets als bij ons de 1e en 2e klas L.B.O.!) de geschiedenis als een proces met oorzaken, beslissende gebeurtenissen en gevolgen begrepen kan worden. Alleen zal men dan een exemplarische werkwijze moeten toepassen.

Helaas heb ik het boek van Jaide niet gelezen en weet ik niet waarop hij zijn stelling baseert, maar intrigerend is het wel als hij schrijft: "Diese eigentlich historische Betrachtungsweise etwa völlig durch biographische, kulturkundliche oder aktuellstaatsbürgerliche Erörterungen ersetzen zu wollen, erscheint *vom Schüler hergesehen nicht notwendig*".

Von Friedeburg/Hübner zijn niet alleen en voornamelijk tegen het personaliserend beeld van de geschiedenis omdat het onhistorisch zou zijn, maar vooral — ik wees daar in het begin al op — omdat ze een dergelijke geschiedbeschouwing uit politiek en sociaal oogpunt bedenkelijk vinden. Daardoor wordt immers ook geen kritische distantie tegenover de maatschappelijke situatie van het heden bijgebracht. Men wijst daarbij op de hoge "positieve" score die een man als Bismarck bij de jongeren behaalt: reactionaire en autoritaire tendenzen worden blijkbaar ook in een democratische samenleving als die van de Bondsrepubliek niet zo kritisch bekeken. Teveel ontstaat zo ook een defaitistische mening dat één man "het doet" en moet doen en dat die wel moest komen — waartegenover de gewone man niets betekent en niets kan doen (p. 46). Democratisch verantwoordelijkheidsbesef wordt zo niet bepaald bevorderd.

Hoeveel waarheid daarin steekt toch lijkt mij de verbinding tussen beide fenomenen (bewondering voor een autoritair persoon in de geschiedenis leidend tot politieke apathie en determinisme) iets té consequent. Kan men bijv. zeggen dat een overdaad aan "histoire de bataille" in onze Nederlandse schoolboeken (vooral voor de oorlog) geleid heeft tot een Nederlands militarisme?

En zou een zwart-wit instelling t.o.v. historische zowel als politieke gebeurtenissen, personen, instellingen en de tegenwoordige politieke passiviteit die bij vele jongeren (èn ouderen) van allerlei leeftijden valt te constateren niet veel meer het gevolg zijn van gemakzucht en geestelijke luiheid (vaak ook onvermogen tot kritisch denken) dan van een (veelal) falend geschiedenisonderwijs? Gelukkig relativeren Von Friedeburg en Hübner de invloed van het geschiedenisonderwijs aan het eind van het boekje ook wel enigszins als zij er op wijzen, dat de school één van de krachtvelden van het socialiseringsproces is naast ouders, leeftijdsgenoten, grote organisaties en vooral de massamedia (p.54). Dit vermindert onze verantwoordelijkheid t.o.v. een democratische opvoeding van de jeugd d.m.v. het geschiedenisonderwijs echter geenszins.

Klaus Bergmann gaat in zijn boekje wat dieper in op de kwestie van de personalisering in de geschiedenis, die hij omschrijft als "Darstellung historischer Sachverhalte an "grossen Persönlichkeiten" und aus der Sicht "grosser Persönlichkeiten" (p.12). Hij meent dat geschiedtheoretisch er nogal wat aan te merken is op een behandeling van de geschiedenis die louter uitgaat van historische persoonlijkheden. Hoewel hij voor zijn geschiedtheoretische kritiek slechts namen kan noemen als van Marx, Engels, Berthold Brecht (!) en Walter Benjamin, heeft hij m.i. wel gelijk als hij pleit voor een beschrijving van het leven van de "naamlozen" i.p.v. een beschrijving van louter "belangrijke" personen en groepen. Hoeveel problemen dit het historisch onderzoek biedt, vermeldt hij echter niet. De "personalisering" is zijns inziens een relict van het elitaire onderwijs, waarbij (vooral in de 18e eeuw) de aristocratische jeugd uit de bijbelse en de antieke geschiedenis het leven en werken van belangrijke personen als voorbeelden van zedelijk en politiek handelen werd voorgehouden. In de 19e eeuw, toen het onderwijs werd uitgebreid tot grotere groepen van de Duitse bevolking werd een op deze wijze gegeven geschiedenisonderwijs een middel om eerbeid en onderdanigheid t.o.v. vorstengeslachten bij te brengen. Dat in de tijd van Wilhelm II en Hitler deze personaliserende behandeling uit nationalistische motieven sterk werd bevorderd behoeft geen nadere toelichting.

Interessant wordt Bergmanns betoog vooral als hij de ideeën van Roth en Küppers kritiseert, indringender en gefundeerder dan von Friedeburg en Hübner het doen. Aansluitend bij Schörken en Lucas noemt hij de fasentheorie een "grandiose Generalisation aus empirisch erhobenem Material, die von falschen Prämissen ausgegangen und darum zu falschen Schlüssen gekommen ist" (p.48). Hij rekent Roth en Küppers tot de vertegenwoordigers van de verouderde ontwikkelingspsychologie, die teveel van natuurlijke, biologische gegevenheden uitging en te weinig oog had voor socio-culturele invloeden op jonge mensen. Interesses, intelligentie en begaafdheid zijn geen zaken die door "de natuur" zijn vastgelegd, maar zijn beïnvloedbare, veranderlijke grootheden (p.49).

Vandaar dat hij de onderzoeken van Roth en Küppers beschouwt als "Ergebnisse von Bestandsaufnahmen und Zustandsbeschreibungen", die de invloed van socio-culturele determinanten weerspiegelen. Zij tonen de resultaten van een geschiedenisonderwijs, dat jarenlang personalistisch was. Daarop kan men een goed geschiedenisonderwijs niet ba-

seren. Heel karakteristiek volgt dan de totaal andere aanpak van Bergmann: "Es geht bei der didaktischen Zielsetzung in unserem Zusammenhang nicht um die subjektiven Interessen von Schülern, sondern um die individuell, wie gesellschaftlich notwendigen Informationen" (p.50).

Als men aan de (op deze wijze ontstane) belangstelling voor historische persoonlijkheden vastknoopt continueert men dit (verkeerde) historische denken, ook in latere jaren. Want verandering van dit denken is dan volgens moderne psychologen zelden mogelijk—. Ook voor kinderen uit de onderste lagen van de maatschappij zou, aldus Bergmann, een dergelijk geschiedenisonderwijs nadelig zijn. Zij zouden van huis uit naar een fatalistisch wereldbeeld neigen, dat door een personaliserend geschiedenisonderwijs wordt versterkt: de "grote mannen" beslissen alles, de "massa" heeft toch niets in te brengen . . .

Of dit fatalisme tegenwoordig wel zo groot is, waag ik na zoveel demonstraties, bezettingen en stakingen van de laatste tijd te betwijfelen (tenzij men deze alleen als wanhoopsdaden ziet).

Tenslotte pleit Bergmann voor een "multiperspektivischer Geschichtsunterricht", waaronder hij verstaat een beschouwing van historische gebeurtenissen uit eerst twee later drie en meer gezichtshoeken, waarbij hij vooral denkt aan die van de naamloze massa naast die van de "groten". Doet men dit zo vroeg en geregeld mogelijk dan ontstaat een noodzakelijke en gewenste gewoontevorming bij de leerlingen, die ze in staat stelt echt historisch te denken.

- 1) individuen, groepen en klassen in hun historische rol als objekt (slaven, onvrije boeren, arbeiders)
- 2) subjekten als de Romeinse plebejers en Christenen in het laatste Romeinse Rijk, voorzover ze succes boekten met hun akties
- 3) mislukte sociale bewegingen als slavenopstanden, boerenopstanden, de Commune-opstand en de oorzaak van hun mislukking
- 4) de "grote opposenten" aan het hoofd van de massa's als Spartacus, Münzer, Babeuf en Bakoenin.

Hij noemt dit een "*personifierende*" aanpak i.p.v. de door hem gewraakte personaliserende. Het gaat hem daarbij niet alleen om de boven omschreven naamlozen maar tegelijkertijd ook om de sociaal-economische en politieke structuren en omstandigheden waarin ze optraden.

Als hij daarom dan stelt (p.83): "Er (d.w.z. personifierend geschiedenisonderwijs) ist didaktisch nicht möglich ohne Abstrahierung und ohne permanente Einübung der Fähigkeiten des Abstrahierens" dan ben ik toch wel een beetje bang dat een groot deel van de leerlingen (van b.v. LAVO en LBO en misschien MAVO-niveau) dit onderwijs toch niet zal aankunnen omdat die waarschijnlijk alleen concreet kunnen (blijven) denken. Maar misschien is ook dat een gevolg van verkeerd onderwijs in de eeuwen of decennia vóór ons

Waarschijnlijk is hij ook wat te optimistisch over het vormen van een eigen oordeel door jonge kinderen na kennisneming van twee, drie of meer "perspectieven", ook al vindt hij dat de leraar de opdracht heeft "die Sachverhalte zu bewerten". Hij mag daarbij niet indoctrineren. Anderzijds moet een "multiperspektivisch" geschiedenisonderwijs ook laten zien hoe kleine groepen geprivilegieerden hun wil kunnen doorzetten Al met al lijkt het me een groot dilemma, vergelijkbaar met dat van het Ledo-project, dat immers de leerlingen een eigen oordeel wilde laten geven nadat men het materiaal van een eigen tendens had voorzien.

In de onderzoeken van Filser (1973) en Wiesemüller (1972) (zie de literatuurlijst) worden de "personaliserende" en monokausale tendenzen van het Duitse geschiedenisonderwijs bevestigd. Wiesemüller vermeldt (p.205) dat bij leerlingen bij wie het thema ('t Nationaal-Socialisme) op school behandeld was nog de meeste stereotypieën voorkwamen . . . (ter voorkoming van misverstanden: niet in pro-nazistische geest). De schrijver wijt dit aan de zucht om (zowel in het geschiedenisonderwijs als daarbuiten) tot simplificerende, gemakkelijk te onthouden formuleringen te komen. De leerling is niet zelf tot een waardeoordeel gekomen; de waarden zijn hem voorgezet en hij kan ze onkritisch accepteren. Vandaar dat dit tot een oppervlakkige, van buiten geleerde afwijzing van het Nationaal-Socialisme voert (zoals de schrijver constateert) en men verder blijft steken in cliché's en vooroordelen (p.206). Een belangrijke "hint" van Wiesemüller om dit te voorkomen lijkt mij waard om overgenomen te worden: ga voordat men met een actueel thema begint na wat de denkbelden daarover van de leerlingen zijn en probeer daarop in te haken.

Of een overwinning van het vooroordeel (vooral bij kinderen met een eenvoudige geestelijke structuur) wel altijd mogelijk is betwijfelt Wiesemüller echter wel en m.i. terecht.

Of de fasentheorieën van Roth en Küppers door bovenstaande boeken van de tafel geveegd zijn lijkt mij een boude bewering. Daarvoor is m.i. meer nodig: vooral kennis van nieuwere leerpsychologische onderzoeken. Wel is er terecht een groot vraagteken gezet achter de didactische consequenties die Küppers en vooral Roth aan hun theorieën verbonden: de personalisering.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR:

Klaus Bergmann: Personalisierung im Geschichtsunterricht-Erziehung zur Demokratie? (Klett, Stuttgart, 1972).

Hans Ebeling: Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts (Schroedel, Hannover, 1968³)

Karl Filser: Geschichte; mangelhaft. Die Krise eines Unterrichtsfaches in der Volksschule (Ehrenwirth, München, 1973)

Ludwig van Friedeburg/Peter Hübner: Das Geschichtsbild der Jugend (Juventa Verlag, München, 1970²)

Waltraut Küppers: Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts (Klett, Stuttgart, 1966)

Heinrich Roth: Kind und Geschichte (Kösel, München, 1968⁵)

Gerhard Wiesemüller: Unbewältigte Vergangenheit-überwältigende Gegenwart? (Klett, Stuttgart, 1972)

MEDEDELINGEN

○ AMERICAN HOST PROGRAM

Het Nederland-Amerika Instituut deelt mede, dat de American Host Foundation, Inc., te New York, voor de zomer 1975 met zijn AMERICAN HOST PROGRAM wederom de gelegenheid biedt tot kennismaking met het Amerikaanse leven aan een groot aantal Nederlandse leerkrachten, in de vorm van een gastvrij verblijf van één maand in de Verenigde Staten.

De deelnemers gaan per vliegtuig naar New York, waar men twee à drie dagen verblijft. Daarna logeert men vier weken bij een of twee Amerikaanse gezinnen.

Definitieve vertrekdata:

GROEP I — 24 juni 1975 naar New York, 28 juli 1975 uit New York

GROEP II — 15 juli 1975 naar New York, 18 augustus 1975 uit New York

GROEP III — 30 juli 1975 naar New York, 1 september 1975 uit New York

De aan het programma verbonden kosten variëren al naar gelang het gedeelte van de Verenigde Staten, waaraan men de voorkeur geeft:

a.	het Oostelijke gedeelte	\$ 573
b.	het Middenwesten en/of het Zuiden	\$ 693
c.	het Westen	\$ 843

Deze bedragen dekken alle kosten (inklusief het verblijf in New York), behalve zakgeld (± \$ 250).

Nadere inlichtingen en formulieren betreffende dit programma kunnen tot uiterlijk 15 februari 1975 worden aangevraagd bij het:

NEDERLAND-AMERIKA STICHTING, Afdeling Studievoorzichting
Prinsengracht 919, Amsterdam, Telefoon: 020 — 23 94 25

○ GESCHIEDENISDOCUMENTATIE

Ook in het jaar 1974 is op geregelde tijden de geschiedenisdocumentatie verschenen. Het verheugt ons, dat zovelen hun belangstelling voor onze uitgave hebben getoond. Wij willen daarom graag ons werk in 1975 blijven voortzetten. Daarom verzoeken wij op de eerste plaats onze abonnees vóór 1 februari 1975 hun abonnementsbijdrage te willen storten op de girorekening van onze penningmeester, de Heer G.J. van Exel, Van Boetzelaerlaan 71B, 's-Gravenhage (gironummer 102344). De abonnementsprijs hebben we helaas moeten aanpassen aan de steeds toenemende kostprijsverhogingen, zodat de prijs wordt f 40,— voor al onze abonnees. We hopen, dat deze prijs voor U geen bezwaar is, temeer omdat dit werk zonder enig winstgevend doel wordt verricht. Vervolgens nodigen wij de niet-abonnees uit kennis te maken met onze fiches, waarvan U op Uw verzoek enige exemplaren zullen worden toegezonden.

Wij verzoeken U deze fiches schriftelijk aan te vragen met bijvoeging van een postzegel van f 0,45, eveneens bij onze penningmeester, of bij onze secretaris, Dr. G.J. van de Poll, Sleedoorn 13, Emmen.

Dr. J.P. Gribbling,
Voorzitter Geschiedenisdocumentatie

Op blz. 801 moet bij "Stelling III" van het artikel "Doelstellingen en geschiedenisonderwijs" van dr. P. van der Meulen het nootcijfer 1) vermeld worden

MEDEDELING P.A.-COMMISSIE

De P.A.-conferentie 1975 gaat niet door op de data 24 en 25 januari 1975 maar zal op 23 en 24 mei 1975 plaats vinden. Het onderwerp blijft "Het zionisme". Nadere gegevens volgen zo spoedig mogelijk.

DOELSTELLINGEN ONDERWIJS — ADVIESCOMMISSIE.

Het bestuur van de VGN heeft, gelet op het doel van de Vereniging "het bevorderen van de belangen van het onderwijs in de geschiedenis en staatsinrichting in het algemeen en in het bijzonder aan scholen voor algemeen voortgezet, voorbereidend wetenschappelijk en beroepsonderwijs of daarmee gelijk te stellen scholen of opleidingen" (Statuten, art. 3), en gezien de noodzaak bij het nastreven van dit doel de talrijke ontwikkelingen in het huidige nederlandse onderwijs en de mogelijke gevolgen daarvan voor het onderwijs in de geschiedenis en staatsinrichting en voor de positie van de leraren in dit vak in het oog te houden, besloten een commissie in te stellen, die het Bestuur, gevraagd of ongevraagd, van advies dient bij het bepalen van zijn standpunt t.a.v. bovengenoemde ontwikkelingen. De commissie zal bij voorrang die kwesties bestuderen, die door het Bestuur worden voorgelegd. Tevens zal de commissie zich dienen bezig te houden met de bestudering van die ontwikkelingen en veranderingen in het nederlandse onderwijs, die naar de mening van de commissie van belang zijn of in de toekomst zullen zijn; daarbij zal de commissie in het bijzonder moeten letten op de mogelijke consequenties ervan voor de plaats van het vak geschiedenis en staatsinrichting en voor de positie van de leraren in dit vak.

Het Bestuur zal binnen zijn financiële mogelijkheden de commissie behulpzaam zijn bij het ter inzage krijgen, resp. verwerven, van publicaties, rapporten, nota's, beleidsvoorbereidende en —vormende stukken e.d., die voor het bereiken van de bovenstaande doelstellingen van de commissie van belang kunnen zijn.

De commissie brengt regelmatig mondeling en/of schriftelijk aan het Bestuur verslag uit van de werkzaamheden, en bovendien op ieder door het Bestuur gewenst tijdstip.

De commissie, die genoemd zal worden "Onderwijs Advies Commissie" (OAC), bestaat uit:

1. M.J. van Velzen, Mgr. van Gilsstr. 6, Kerkrade, tel. 04445—5941, voorzitter
2. C.W. Korevaar, kon. Wilhelminalaan 8, Haarlem, tel. 023—324379, secretaris
3. J.W. Jansen, Buitenruststr. 35, Voorburg, tel. 070—870442
4. E.A.J. Oudenhoven, Ockenburg 29, Oosterhout (N.Br.), tel. 01620—16665

Kleio, nr. 1, januari 1975 zal door omstandigheden die buiten de macht der redactie liggen waarschijnlijk pas in de eerste helft van februari 1975 verschijnen. Het febr. nr. zal weer op de normale tijd gepubliceerd worden.

BOEKBESPREKINGEN

R. Linskens, Wat 'n leven! Mannen en vrouwen in de middeleeuwen. De Nederlandsche Boekhandel, Antwerpen/Amsterdam (1974), 207 pag., prijs f 19,90.

'Een spitante tekst', schrijft de uitgever op de achterflap van dit boek. Op zichzelf is deze mededeling al voldoende om me als een razende aan het lezen te zetten.

'Wat een leven' gaat over mannen en vrouwen in de middeleeuwen, over hoe ze er uitzien, hoe ze elkaar beminnen en welke moeilijkheden dat kan opleveren: schoonheidsidealen, kleding, huwelijk, overspel, badhuizen, bordelen en het gaat van kwaad tot erger. Dit alles wordt gepresenteerd in een overvloed van feiten die bewijst dat de auteurs die de schrijver gebruikt zeer belezen zijn. Deze overdaad leidt tot een wat verwarrende structuur, waardoor men de indruk krijgt dat de schrijver zichzelf herhaaldelijk tegenspreekt en zelfs zijn eigen ontkenningen weer aanvalt. Natuurlijk zijn er tegenstellingen in de middeleeuwen te vinden, maar een wat meer kritische selectie van het materiaal zou de duidelijkheid van die tegenstellingen bevorderen.

De oorzaak van al deze schijnbare tegenspraken ligt trouwens in het feit dat de middeleeuwse geschiedenis een proces is, dat zich afspeelde in vele verschillende landen, in verschillende tijden, binnen een maatschappij met sterk verschillende standen en zowel in de werkelijkheid als in de fictie. Het boek verwacht de burger uit de stad met de ridder uit de roman. De schrijver schijnt dat niet te zien. Hij wil ook bewust geen verschillen aanbrengen, zo zegt hij in het voorwoord, omdat hij streeft naar 'breedgeborstelde tafereelen'. Maar deze wens neemt het gebrek in het boek niet weg: de kleuren van de schildering zijn enigszins doorgelopen.

In deze verwarde encyclopedie van erotische eigenaardigheden vindt men niettemin een panorama van boeiende details over zeden en onzeden, die ook voor nette mensen interessant zijn en het boek de moeite van het aanschaffen alleszins waard maken. In de inleiding stelt de schrijver ons verdere delen over onderwerpen uit het dagelijks leven in het vooruitzicht. We kunnen dit slechts toejuichen, in de hoop, dat het even spitante boeken zullen zijn.

D.A. Berents

Wim Kuiper, Stad zonder grendels. Kroniek van de Wederdopers van Münster 1534-1535. Amsterdam, Algem. Doopsgez. Sociëteit, 1974, prijs f 3,00.

De in de boze buitenwereld noodzakelijke maatregel 's nachts de deuren te grendelen werd in de grote volkscommune die Münster in de jaren 1534-35 was, afgeschaft. Vandaar de titel van deze brochure, die een bijgewerkte herdruk is van een serie artikelen in 1973 in het Algemeen Doopsgezind Weekblad verschenen.

In kort bestek geeft het in een goed leesbare stijl veel informatie. Opmerkelijk is de genuanceerde beoordeling van zulke opzienbarende fenomenen als de verwachting van een op handen zijnde einde der wereld, de gemeenschap van goederen en de veelwijverij. De gestalten van de duistere profeet Jan Matthijs en de koning van het Nieuwe Jeruzalem Jan

van Leiden krijgen werkelijk contouren.

Achterin is een lijstje te vinden met literatuur over de "linkervleugel van de reformatie".

—Een boekje dat goed bruikbaar is voor projecten en scripties.

A.H.M.v.Schaik

Erich Kuttner, Het hongerjaar 1566. Querido, Amsterdam, 1974. Prijs f 24,—

Het beroemde boek van Kuttner uit 1949 beleeft nu een derde druk. Dat is een feit dat wel enige verbazing mag wekken. Misschien ziet Querido's Uitgeverij iets in historische werken met een marxistische visie. Tenslotte is met de herdrukken van de grote werken van de Romeins veel sukses geboekt.

Overigens, hoe pakkend het boek ook geschreven is, het blijft toch nogal moeilijke kost. Mijn verbazing bij deze herdruk geldt meer het feit dat het hier om een boek gaat, dat in vele opzichten verouderd is. These en uitwerking daarvan door Kuttner mogen bekend verondersteld worden. Een normale bespreking van dit boek te leveren lijkt me dan ook onnodig; liever noem ik hieronder enige recentere literatuur, die te maken heeft met Kuttner's thematiek.

Een evenwichtige bespreking van "Het hongerjaar" gaf J. Roelink in 1964. Deze kan bij de studie over 1566 beter tot het uitgangspunt dienen dan de fel afwijzende kritieken die H.A. Enno van Gelder (T.v.G., 1949 p. 291-293) en P.J. van Herwerden (B.G.N., 1950, p.328-330) de eerste druk van het boek van Kuttner waardig keurden. Wil men in iets breder verband kennis maken met een aantal vraagstellingen rond de beeldenstorm, dan kan men terecht bij de openbare les van de kerkhistoricus O.J. de Jong uit 1964. De invloed van Kuttners boek is nog steeds groot: geen historicus kan zich meer permitteren een onderzoek naar de sociale herkomst van de beeldenstormers te vergeten. Zie daartoe bijv. de dissertatie van A.J.M. Beenakker, vooral p. 68-84. Voor de economisch historische omgeving in de jaren zestig van de zestiende eeuw wijs ik op de inleiding, die H. van der Wee in 1968 voor het Historisch Genootschap hield. Dat ook marxistische historici het niet altijd met Kuttner eens zullen zijn blijkt uit het boek van de Hongaar T. Wittman. Zijn werk geeft veel meer dan de titel belooft. Zie over de jaren 1566-1567 vooral p.113-139. Tenslotte noem ik artikelen van historici uit de D.D.R. G. Schilfert probeert niet alle 'burgerlijke' revoluties over één kam te scheren en wil nuanceren. G. Vogler houdt zich vooral bezig met de sociale inhoud van het begrip 'Bürgertum': van een homogene burgerij kan op de grens van middeleeuwen en nieuwe tijd geen sprake zijn. Beide laatstgenoemde auteurs besteden ook aandacht aan de nederlandse opstand.

Literatuur:

J. Roelink, De Nederlandse opstand een klassenstrijd?, in: *Kritisch Kwintet, Historische opstellen* (Amsterdam, 1964) 49-70.

O.J. de Jong, *Beeldenstormen in de Nederlanden* (Groningen, 1964).

A.J.M. Beenakker, *Breda in de eerste storm van de opstand* (Tilburg, 1971).

H. van der Wee, De economie als factor bij het begin van de Opstand in de zuidelijke Nederlanden, *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden*, 83 (1969).

Tibor Wittman, *Les Gueux dans les 'Bonnes Villes' de Flandre, 1577-1584*, (Budapest, 1969) 113-139.

G. Schilfert, Die Revolutionen beim Übergang vom Feudalismus zum Kapitalismus, *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, XVII (1969) 171-193.

G. Vogler, Probleme der Klassenentwicklung in der Feudalgesellschaft, *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, XXI (1973) 1182-1208.

L. Blok

Peter Marsden, De laatste reis van de "Amsterdam" (oorspr. titel "The wreck of the Amsterdam"), vertaald door Th.W. Ferguson, Uitg. De Boer Maritiem, Bussum, 1974, 247 blz. + ill., prijs f 37,50.

Het onderwerp van dit boek is enerzijds de uitreis en dramatische stranding en ondergang in januari 1749 van de Oostindiëvaarder "Amsterdam", anderzijds de historie van het wrak, zoals dat nu ruim twee eeuwen voor de kust van Hastings liggend, de aandacht getrokken heeft, eerst van jutters en schatgravers, thans van scheepsarcheologen en historici.

In het eerste gedeelte wordt aan de hand van literatuuronderzoek en archivalia een en ander over de efficiëncy van "Nederlands" grootste naamloze vennootschap de V.O.C. verteld. Men leest over haar werven, pakhuizen, schepen, administratie, lonen en bemanningen. Ook de praktijken van de zielverkopers worden aan de kaak gesteld. Gewezen wordt op de lage lonen, ook voor de officieren en de daardoor ontstane uitgebreide smokkelhandel waar ieder van hoog tot laag aan deelnam. Het wordt in dit boek aan de hand van notarisstukken bewezen.

Een wat kritischer formulering over de zendingsijver van de V.O.C. (blz. 27) zou juister geweest zijn. Vgl. ook het artikel van J. van Goor in de *Bijdr.en Med. betreffende de Gesch. der Nederl.*, dl.87, 1972, blz. 205 e.v.

Interessant zijn de gegevens over de bemanning. De lijst van de passagiers, bemanning en salarissen is als archiefstuk opgenomen. Ook op dit schip waren er velen van Duitse afkomst. Klump de gezagvoerder was uit Letland afkomstig.

Het begin van de reis was moeizaam. Ruim twee maanden worstelde de vloot om de rede van Texel te verlaten. Het weer was slecht en de bemanning leed zeer. Daar stierven er al door koude, ontbering en vooral door geringe eigen lichamelijke weerstand. Eindelijk uitgevaren, verzeilde men in hevige stormen, die het schip in een hopeloze positie voor de Engelse zuidkust brachten.

Daar legde de bemanning het bijltje er bij neer. Enkele tientallen waren reeds overleden door overboordslaan, ziekte en uitputting. Men brak de drankvoorraden aan en hulpeloos moest de scheepsleiding toezien hoe het schip begeleid door stormgehuil en dronkenmangelal het strand bij Hastings opschoof.

Dankzij de in de 19e eeuw gevonden "Collier brieven" is men goed op ge hoogte van wat er toen gebeurde. Na de geslaagde redding van de nog 250 levende schepelingen dreigde er de plundering van het schip. Krachtig optreden van de plaatselijke Engelse overheden wist

een ramp te voorkomen. De zilverschat kon vrijwel in tact van boord gehaald worden en later naar Amsterdam verscheept worden. Klump's scheepsverklaring waarin geen sprake is van muiterij, werd in Engeland en in Amsterdam aanvaard.

De rest van het boek is gewijd aan de bergingsproblematiek. Daar het schip snel in zachte klei en drijfzand wegzonk heeft men nimmer de gehele lading kunnen bergen. Wel zijn er af en toe pogingen ondernomen en vondsten gedaan. Pas in 1969 toen er een aannemingsbedrijf in de buurt werkte werd met grof geweld een en ander naar boven gehaald. Gelukkig werden toen ook amateur-historici en scheepsarcheologen actief. Marsden e.a. hebben in de volgende jaren, na eerst tal van ambtelijke en financiële hindernissen overwonnen te hebben, het wrak wetenschappelijk onderzocht. Tal van metingen en sonderingen, o.a. met een proton magnetometer en enkele proefuitgravingen zijn, voorzover mogelijk, verricht. Het geheel leverde een goed inzicht op de ligging van het wrak op en ook van de conditie van de scheepswand en de dekken. Voorts werden via archiefonderzoek in Engeland en Nederland gegevens over schip, bouwwijze en lading verkregen. Ook werden de vondsten, vooral die van 1969 nader bestudeerd, schoongemaakt en beschreven. Marsden stelt in zijn slothoofdstuk, dat een systematisch zoeken naar wrakken van V.O.C.-schepen langs de Indië-route onze kennis omtrent de V.O.C.-schepen aanzienlijk zou kunnen vergroten. De ligging van verscheiden schepen is bekend.

Dit alles, op boeiende wijze beschreven, resulteerde in het plan om heel het schip te lichten, te conserveren en te restaureren als een museumschip, dat in Amsterdam zou liggen als herinnering aan het V.O.C.-verleden. De moderne chemische techniek toegepast bij de berging en conservering van de "Wasa" in Stockholm en de ervaringen die in Nederland G. van der Heide heeft opgedaan bij de conservering van de Zuiderzee wrakken maken dit in principe mogelijk. Ook de lichting van het wrak is uitvoerbaar. De financiering is echter het grootste probleem. Het zou fraai zijn als dit in het monumentenjaar 1975 rond zou komen. Een ieder die dit goed verzorgde boek gelezen heeft zal van de zin van deze daad overtuigd zijn. Het boek is zeker ook voor de wat oudere leerlingen van MAVO en HAVO-VWO de moeite waard, wel dient men te rekenen met een vrij diepgaande behandeling in het tweede deel van de technieken der scheepsarcheologie.

P. van Hees

Jan Roes, Het groote missieuur 1915-1940. Op zoek naar de missiemotivatie van de Nederlandse katholieken. Bilthoven, Ambo, 1974, prijs f 17,40.

De speelse verkenning in het rijke roomse leven, zo'n tien jaar geleden ingezet, beginnen langzaamaan vrucht af te werpen in de vorm van serieuze studies gewijd aan de vooroorlogse katholieke zuil. "Het groote missieuur" van de hand van Jan Roes, directeur van het Katholiek Documentatiecentrum te Nijmegen, die erop promoveerde, is de nieuwste bijdrage op dit terrein. De geschiedenis van de Nederlandse missiebeweging is nog niet geschreven, merkt de auteur terecht op, en zijn doel is dan ook beperkt tot het "opsporen van de motieven die in de propaganda van de Nederlandse missiebeweging zijn gebruikt". Een beknopt eerste hoofdstuk geeft een chronologisch overzicht dat begint met de brochure *Missie en Missieactie* (1915) van Leopold van Rijckevorsel s.j. die daarmee de stoot gaf van particularistische naar algemene missieactie. In maart 1918 wordt de Nederlandse kardinaal Willem Marinus van Rossum prefect van de Propaganda Fide, het roomse

missiedepartement, en in 1930 wordt de eerste missiologische leerstoel opgericht te Nijmegen. Deze drie feiten markeren een weergaloze bloeiperiode van de Nederlandse missie-activiteiten die in de jaren dertig hun hoogtepunt bereiken. In dit decennium vindt verreweg het grootste aantal uitzendingen plaats en bereiken de inkomsten van de pauselijke missiewerken hun records.

Ofschoon in 1939 het aantal Nederlandse katholieken nog geen 2% bedroeg van de katholieken uit wie de missionarissen voortkwamen, leverden zij 11% van het totaal door de kerk uitgezonden.

Kort, helder en goed leesbaar worden in een zevental hoofdstukken vervolgens groepen van motieven aan de orde gesteld. Daar is vooreerst wat de auteur noemt: de missionaris-romantiek. De heroïsche voorbeelden, telkens weer gepresenteerd, bedoelen het idealisme van de jongeren te wekken. De missiehelden Damiaan de melaatse, Peerke Donders en Felix Westerwoudt (zou iedereen weten wie dat zijn? Een korte biografische notitie zou hier zeker dienstig zijn geweest.) voorzien in een gezonde romantiek die "de fantasie van Jules Verne en Karl May ver teboven gaat."—Overigens wordt dat scheefgetrokken idealistische beeld al snel gecorrigeerd. Intussen komt, zij het vrij laat en naar buitenlands voorbeeld, in Nederland de missiewetenschap van de grond. Aanmoediging uit Rome speelt een grote rol. De "missiepaus" Pius XI en kardinaal Van Rossum houden niet op de Nederlandse katholieken te stimuleren. De concurrentie met de protestante zending is eveneens een machtige drijfveer. Onze koloniën hebben een belangrijk motief gevormd voor de missiebeweging in het moederland, hoewel de internationale richting de overhand is blijven behouden. Ook van de pausen gingen steeds veroordelingen uit van het samengaan van missionaire met kolonialistische motieven en men hoorde ook het vertrouwde geluid (Denk aan Cornelis van Vollenhoven!) dat Nederland als klein, neutraal land de speciale roeping had kosmopolitisch c.q. "katholiek" te zijn.

Pastorale en pedagogische eigenbaat speelden ook een rol. Zo werd het missiewerk geacht te zijn "het medicijn om veel van wat ziek is in eigen land weer gezond te maken." Tenslotte is het van belang erop te wijzen dat "het groote missieuur" chronologisch samenvalt met "het rijke roomse leven", een periode van grote katholieke activiteit alom.—

Roes heeft met deze studie een belangrijke bijdrage geleverd op een gebied dat bij uitstek én katholiek én Nederlands is en hij bedoelt ermee op te wekken tot meer onderzoek.

Bij alle legitieme beperkingen die hij zich heeft opgelegd heb ik één facet gemist, dat in een studie over de propagandaliteratuur van de missie niet had mogen ontbreken: de karakteristieke bijdrage van de religieuze orden en congregaties op dit gebied. Vrijwel alles wordt hier beschouwd vanuit het standpunt van de seculiere geestelijkheid en de religieuzen die toch én het missiepersoneel én de missie-periodieken leverden (rond 1927 zijn er bijna 50 missietijdschriften, weet de auteur te melden) zijn, buiten een loutere opsomming in het eerste hoofdstuk, nergens meer terug te vinden. Een karakteristiek van de voornaamste missieorden, vooral de buitenlandse, ware op zijn plaats geweest. Te verwachten is immers dat zij hun specifieke motivaties op hun eigen manier hebben ingebracht. Nu is het in enkele gevallen zo dat men zelfs vergeefs zoekt naar de betekenis van de afkortingen waarmee ze worden aangeduid. (b.v.: C.M.=Lazaristen.)—Hier en daar wordt te veel bekend verondersteld. De zaak Grooff uit 1846 b.v. had een noot verdiend. Was het in het kader van dit proefschrift ook niet interessant geweest in de biografische

aantekening van de Nederlandse pionier en missiebisshop Jan Olav Smit te vermelden waarom hij na een betrekkelijk korte periode Noorwegen weer verliet? --Niettemin: dit boek heeft in de, voor een dissertatie ongebruikelijke, loffelijke omvang van 163 pagina's (de noten niet meegerekend) veel te bieden. Bovendien is het vlot en met kennelijk enthousiasme geschreven.

A.H.M.v.Schaik

Harrie Mommsers, Europa onderweg. (Uitgeg. door Centrum voor Europese Vorming in het Nederlandse Onderwijs). Tilburg, 1974, 106 blz.

Wanneer men een boekje met bovenstaande titel van een Europa één bevorderende organisatie ter recensie krijgt is het gevaar niet denkbeeldig dat men een teleologisch werkje ontvangen heeft waarin duidelijk wordt gemaakt dat een Europese eenheid (van zes of meer landen) er altijd al in heeft gezeten.

De auteur van deze 28 korte schetsjes uit de Europese geschiedenis (Griekenland, Italië en West-Europa) is zich van dit probleem degelijk bewust. Hij toont zich een voorstander van Europese eenheid zonder uit het oog te verliezen dat geforceerde uniformiteit "de dood van elke nationale cultuur (zou) zijn". Zijn ideaal is "de band tussen de Europeanen zou moeten zijn een huwelijk tussen een vernieuwd Kristendom en een vernieuwd socialisme". Dit laatste wordt niet verder uitgewerkt. Evenmin geeft hij aan wat b.v. de geografische beperktheid (of is die er niet?) van een Europese gemeenschap zou zijn. Ook politieke criteria ontbreken. Mommsers rekent Spanje tot de landen die aan de Europese geschiedenis mee vorm hebben gegeven, maar stelt niet of het huidige Spanje geschikt is voor de Europese gemeenschap.

De "historiëttjes" zijn leesbaar en vlot geschreven. Ze kunnen en dat is de bedoeling van de schrijver, de lezer-geschiedenisdocent ideeën geven over b.v. de introductie van de lesstof over, Herodotus, Karel de Grote, Voltaire, Marx en Rousseau om enkele figuren te noemen of over problemen als kloosterwezen, Griekse tragedies, Spaanse en Franse hegemonie in Europa en de Volkenbond.

Met behoedzaamheid hanteert de schrijver het begrip nationalisme, maar men kan zich afvragen of het voor de 15e-17e eeuw toch nog niet wat meer geclausuleerd gebruikt zou moeten worden.

Een ander punt is de beduchtheid van de schrijver voor de vervuiling van onze taal door Engels-Amerikaans woordgebruik. Dit gevaar is niet denkbeeldig en speelt in heel Europa. De heer Mommsers toont echter in zijn onderwerpkeuze een zekere voorliefde voor Frankrijk en hij gebruikt veel woorden van duidelijk Franse afkomst. En de verfransing van het 18e en begin 19e eeuws Europa opmerkend, wijst hij niet op de problemen die dat in bepaalde gebieden heeft opgeleverd, zoals b.v. in Vlaanderen.

Maar zoals Zeus zijn "divertissement" met Europa had, zo kan de lezer dit in geestelijk opzicht met dit werkje beleven.

P.van Hees

J.C. Bijkerk, Vaarwel tot betere tijden. Weever, Franeker 1974, 283 blz. + ill., prijs f 29,50.

De ondergang van Nederlands-Indië in 1942 heeft in Nederland vrij weinig aandacht gekregen. De gebeurtenissen in eigen land en de moeilijkheden na de oorlog om tot een nieuw staatsbestel te komen voor Indonesië hebben de belangstelling voor de strijd om Indië zwaar overschaduwd. Slechts de slag in de Javazee geniet de dubieuze eer bekend te zijn geworden. Alleen daarom al is dit voor een breder publiek geschreven en als documentaire gepresenteerde verslag van de ondergang van Nederlands-Indië van belang.

De vorm van het werk, de combinatie van het dagboek van een tante van de schrijver met een overzicht van de bestuursperiode van de laatste gouverneur-generaal Tjarda van Starkenborch Stachouwer, wekt op het eerste gezicht misschien bevreemding, maar heeft in de praktijk geleid tot een uitermate boeiend verslag van een aantal dramatische ogenblikken, waarbij de dag van de capitulatie het hoogtepunt vormt. Dit procédé werkt bijzonder goed omdat op deze dag tevens de Poelau Bras waarmee de tante van de schrijver op het laatste ogenblik nog Java had weten te verlaten, door Japanse vliegtuigen in de grond werd geboord. De ondergang van land en hoofdpersoon vallen samen.

Mevrouw van der Hout, de schrijfster van het dagboek, kende Indië reeds vanaf 1920 als plantersvrouw. In 1931 naar Europa teruggekeerd, begaf zij zich in 1936 met haar tweede echtgenoot naar Zuid-Afrika om daar een nieuw bestaan op te bouwen. Een uitvinding van haar man leek echter van zo groot belang voor de strijd die in 1940 was uitgebroken, dat zij op aandrang van de nederlandse gezant besloten naar Indië te gaan om daar hun diensten aan te bieden. De ontvangst was echter teleurstellend. Op het ogenblik dat zij overwogen terug te keren, brak echter de oorlog in de Pacific uit. Als technisch officier hoorde haar man tot degenen die mee zouden uitwijken naar Australië om vandaar de oorlog voort te zetten. Bij de schipbreuk van de Poelau Bras kwam de heer van der Hout echter om.

De schrijfster hoorde tot de groep die na dagen in een open boot te hebben rondgevaren de kust van Sumatra wist te bereiken. Hier werden zij door de Japanners geïnterneerd. Dit uitermate boeiende verslag, is slechts een deel. De schrijver wil tevens de laatste jaren van het nederlandse bewind evalueren, waarbij hij vaak verder teruggrijpt dan de periode van Starkenborch. Hierbij komen allerlei aspecten van het nederlandse beleid ter sprake, met betrekking tot de ontwikkeling die Indië in de twintigste eeuw heeft ondergaan. Met name de opmerking dat van Starkenborch zou hebben overwogen Boven Digoel op te heffen zijn verder onbekend in de literatuur.

Na het uitbreken van de oorlog in Europa werd in Indië veel moeite gegeven leger, vloot en luchtmacht beter uit te rusten. Het leger was echter veel meer bestemd op te treden tegen een inheemse vijand dan voor de externe verdediging van de archipel. Vloot en luchtmacht schoten te kort in materieel en mankracht. De strijd tussen Japan en het Nederlandsindische leger duurde dan ook slechts kort, nadat de Japanners de hegemonie op zee en in de lucht hadden verworven. De vele tegenstrijdige bewegingen bij de landverdediging, veelal een gevolg van de te geringe macht voor een te groot gebied, versnelden de ineenstorting. De leidende persoonlijkheden kwamen met hun goede en slechte kwaliteiten naar voren. Boven allen uit stak echter de gouverneur generaal die tot het laatst toe zijn geestkracht wist te bewaren. Ook de Japanners hadden bewondering voor zijn optreden tijdens de capitulatieonderhandelingen.

Het boek ontleend zijn titel aan de laatste woorden waarmee Bert Garthoff als omroeper van de NIROM de uitzending besloot op 8 maart 1942. Dat de betere tijden en heel ander karakter zouden krijgen dan de meeste luisteraars konden dromen, zullen weinigen op dat ogenblik hebben beseft.

J. van Goor

F. Boerwinkel, Einde of nieuw begin? Ambo, Bilthoven 1974, prijs f 15,00.

Onder bovengenoemde titel is bij de uitgeversmaatschappij Ambo, Bilthoven, een "informatie- en werkboek" verschenen, geschreven door Dr. Boerwinkel, schrijver van o.a. "Inclusief denken". Dit laatste doet hier ter zake: uit beide boeken spreekt de zelfde geest.

Het boek, dat nu verschenen is, is hoofdzakelijk gewijd aan de vraag, wat toch de reden mag zijn, dat de verschillen van mening, die er toch altijd op alle mogelijke terreinen geweest zijn, in onze tijd met zo ongehoord grote felheid tegenover elkaar zijn komen te staan, waarom op vrijwel elk terrein zulke sterke "polariserende tendensen" optreden.

De schrijver meent, dat de oorzaak van deze buitengewone felheid gelegen is in het samengaan, het tegelijk "hard aankomen" van een zestal schokken, die mens en maatschappij van onze tijd uit hun evenwicht brengen: het versneld ten einde gaan van het agrarische tijdperk, van het Constantijnse tijdperk, van het renaissancistische tijdperk, van de blanke suprematie, van de mannen-suprematie, van de Joodse ballingschap.

Dit tegelijk-optreden brengt velen in onzekerheid en verwarring, wekt gevoelens van angst, die steeds groter wordt, omdat het Westen niet weet, waar het heen gaat, en aan "leegte van doelstellingen" lijdt. En angst resulteert — zoals de geschiedenis aantoont — dikwijls in een onverzettelijk op eigen standpunt staan en heftige bestrijding van alles, wat hiermee niet volledig strookt.

Zes instortingen tegelijk.

Het einde van het agrarische tijdperk brengt met zich mee het einde van een agrarische wereld- en levensbeschouwing, opgeroepen door de overheersing van een techniek, die steeds despotischer geworden is, die de mens boven het hoofd groeit.

In dit wankelend tijdperk ontmoeten mensen elkaar, die in een zelfde tijd levend, in verschillende fasen verkeren: zij, die nog in het agrarische cultuurpatroon leven en daar aan vasthouden, zij die deze losgelaten hebben, maar zich in de nieuwe situatie nog onzeker voelen, en zij, die de agrarische wereld niet meer kennen. "Het Westen", aldus de schrijver, "weet niet, waarheen het op weg is, kan niet tot een doelstelling komen".

Het einde van het Constantijnse tijdperk, het einde van een wereld, waarin Kerk en kerken een overheersende rol speelden in de maatschappij, de filosofie, de wetenschap, als *magistra scientiarum* over haar *ancillae* — filosofie en wetenschappen — met strakke hand heerste. Het aanbreken van een nieuwe periode, waarin de Kerk wordt, wat de eerste gemeenten geweest zijn, een machteloze kerk.

Het einde van het renaissancistische tijdperk, de ontdekker en "centraal-steller" van de

mens in zijn waarde en waardigheid, met zijn sterke nadruk op het rationeel denkende individu, op de individualiteit en de uniekheid van de enkeling, de uomo unico, uomo singulare, die zich kritisch tegenover de wereld opstelt, en zich niet meer als deel van het geheel beschouwt.

Het einde van de blanke suprematie en de suprematie van de man: waarbij als oorzaak en gevolg tal van gevestigde orden en vanzelfsprekendheden op de helling gekomen zijn, en nieuwe wijzen van denken opgekomen zijn.

Het einde van de Joodse ballingschap, een totaal onvoorzien gebeuren, dat ook in de theologie vele echo's heeft opgeroepen. De auteur citeert in dit verband William Schlamm: "Als de kerk, die door Joden werd gesticht, de Joden eindelijk wil bereiken, moet zij eindelijk Christelijk worden De wezenlijke religieuze gebeurtenis van het Westen was, blijft en zal zijn: het twistgesprek van de Joden met Jezus Christus. Na de avontuurlijke omwegen van tweeduizend jaar is de wereld eindelijk weer in dit oorspronkelijke en beslissende gesprek terecht gekomen In dit gesprek staan nu, in dit uur der geschiedenis, Joden en Christenen voor het eerst samen oog in oog met de rabbi van Nazareth. Er zal, opnieuw of voor het eerst, moeten worden gekozen. Samen zullen we van de profeten en van Hem kunnen leren, "wat tot de vrede dient".

Een gebeuren dat aanleiding geeft tot geweldige conflicten in en rondom het Midden-Oosten, die in de gehele wereld grote spanningen oproepen.

Het boek kondigt zich aan als informatie- en werkboek, en terecht. Een informatieboek. Wie van allerlei verschijnselen in onze wereld niet of nauwelijks op de hoogte is, deze niet door-ziet, kan hierin in kort bestek een heleboel gegevens aantreffen.

Een werkboek.

Wanneer bijbelkringen en discussiegroepen zich bezig willen houden met maatschappelijke en — b.v. op R.K. en Prot. Chr. scholen voor HAVO/VWO — kerkelijke vragen, die nu in het centrum van de belangstelling staan, vinden zij in dit boek een goede gids, die hen de weg wijst, en een massa literatuur opgeeft, waarin de hier aangewezen en besproken problemen uitvoerig en gedetailleerd behandeld worden. Na elk hoofdstuk volgt niet alleen een uitvoerige literatuurlijst, maar ook adressen, waar men nog meer studiemateriaal kan verzamelen.

Het is bovenal hierom zo geschikt voor studiekringen, omdat wie-en-wat-ook zich mogen laten verleiden tot polarisering, Dr. Boerwinkel zich niet door deze domme maalstroom laat meesleuren, daartegen met grote ernst waarschuwt: "Elke in beginsel waardevolle eigenschap kan door overtrekking, als het verabsoluteerd wordt, losgemaakt wordt uit het kader van het algemeen belang, in zijn demonisch tegendeel omslaan. Hij analyseert de situaties, gaat na, hoe deze zijn ontstaan en hebben kunnen ontstaan, en tracht aan alles-en-allen in hun betrekkelijk gelijk-en-ongelijk-hebben recht te doen.

Ook in zijn beoordeling van de situatie, waarin de wereld — met name onze westerse wereld — is geraakt, is hij geen zonnige optimist, die leeft van zijn geloof in de mens, die ondanks alles tot steeds hoger en rijker status opwast, noch een ongeluksprofeet, die alleen maar in fatale catastrofes kan denken. "De techniek maakte, dat men ongeluk niet meer domweg aan "het Lot" of "de goden", "God" of welke supermacht ook kon toeschrijven, omdat men de natuur voor een steeds groter deel kon beheersen: en al groeit

deze techniek ons boven het hoofd, ook dit is geen Fatum, maar een ontwikkeling, die voor een opdracht plaatst”.

Wie dit boek met de nodige aandacht bestudeert, maakt zich niet alleen heel wat kennis eigen, maar kan — wat veel belangrijker is — hieruit leren, hoe hij het moet vermijden om zich onbesuisd aan dit of dat —isme, aan deze of gene zienswijze, die zich aan hem opdringt, vast te klampen, hoe hij zowel de een als de ander uit moeten laten spreken, en zich met grote omzichtigheid een voorlopig oordeel moet vormen.

Ik hoop dan ook, dat dit boek het tragische lot, dat zo vele boeken, die in deze geest geschreven zijn, getroffen heeft, bespaard zal blijven, n.l. de polariserende groepen het misnoegd ter zijde leggen en zich daar niet in willen verdiepen, zodra zij tot de ontdekking komen, dat zij niet uitsluitend — de een deze, de ander die — vertrouwde klanken te horen krijgen: tot deze, juist voor hen zo verderfelijke houding gebracht, omdat zij er onbewust niet op uit zijn, hun kennis en inzicht te vermeerderen en te vergroten, maar op zoek zijn naar een onophoudelijke geruststellende bevestiging van wat zij altijd al gedacht, altijd al gewild, altijd al gezegd hadden.

C.A. de Leeuw

Bij H.D. Tjeenk Willink Groningen is verschenen de herziene uitgave van

Apparaat voor de studie der geschiedenis

Prof. dr. J.M. Romein

Nieuwe uitgave door dr. J. Haak

herzien door drs. J.G.F. Hasekamp

221 pag., ing. f 22,50. ISBN 90 01 76160 7

Deze uitgave is een onmisbare wegwijzer naar de literatuur die de student heden ten dage bij de geschiedbeoefening nodig heeft. Met de herziening en bewerking is de bruikbaarheid en de toegankelijkheid ervan aanzienlijk vergroot door het op ruimere schaal aanbrengen van verwijzingen en tevens door bij een aantal handboekseries de auteurs van de afzonderlijke delen te vermelden.

Het aantal titels is, ondanks het schrappen van verouderde werken, aanzienlijk toegenomen. Dit is naar verhouding het meest ten goede gekomen aan de rubrieken betreffende de niet-Europese landen.

Ook verkrijgbaar via de boekhandel.



H. D. Tjeenk Willink Groningen

2633 11 74

Herfsttij der Middeleeuwen

XX + 398 pag., geb., geill., f 50,50, 12e druk. ISBN 90 01 40907 5

Een kritische cultuurstudie over gedachten en levenspatronen van de 14e en 15e eeuw in Frankrijk en de Nederlanden. In een 17-tal hoofdstukken geeft de auteur een boeiende kijk op beide eeuwen alsook op de factoren die uiteindelijk tot de ondergang hebben geleid.

Homo Ludens

XII + 209 pag., ing. f 25,25, 6e druk. ISBN 90 01 40904 0

Centraal in dit werk staat de vraag of de mens naast *homo sapiens* en *homo faber* niet even wezenlijk een *homo ludens*, een spelende mens is. De auteur ontvouwt een cultuurbeschouwing welke gebaseerd is op de gedachte dat menselijke beschaving opkomt en zich ontplooit in spel, als spel.

Nederland's beschaving in de zeventiende eeuw

XIII + 176 pag., geb., geill., f 31,00, 4e druk. ISBN 90 01 40911 3

Het bekende boek van de befaamde historicus, in luxe uitvoering met o.m. 28 zwart-wit illustraties en 4 afbeeldingen in kleur. Aangevuld met de uit 1925 daterende rede 'Hugo de Groot en zijn eeuw'.



Ook verkrijgbaar bij de boekhandel.

H. D. Tjeenk Willink Groningen

2488 8 74

Aantekeningen:

Quantitatieve methoden

1.1.1. Quantitatieve methoden zijn methoden die gericht zijn op het verzamelen van numerieke data die kunnen worden geanalyseerd met behulp van statistische technieken. Deze methoden zijn vaak gebaseerd op wettelijke principes en kunnen worden gebruikt om de relatie tussen verschillende variabelen te onderzoeken. De meest voorkomende quantitatieve methoden zijn:

- Experimenten
- Surveys
- Interviews
- Focus groups
- Documentanalyse

Qualitatieve methoden en mixed methods

1.1.2. Qualitatieve methoden zijn methoden die gericht zijn op het verzamelen van niet-numerieke data die kunnen worden geanalyseerd met behulp van interpretatieve technieken. Deze methoden zijn vaak gebaseerd op theoretische principes en kunnen worden gebruikt om de betekenis van verschillende fenomenen te onderzoeken. De meest voorkomende kwalitatieve methoden zijn:

- Interviews
- Focus groups
- Documentanalyse
- Ethnografie
- Case studies

1.1.3. Mixed methods zijn methoden die zowel quantitatieve als kwalitatieve methoden combineren. Deze methoden kunnen worden gebruikt om de relaties tussen verschillende variabelen te onderzoeken en de betekenis van deze relaties te interpreteren. De meest voorkomende mixed methods zijn:

- Experimenten met interviews
- Surveys met focus groups
- Interviews met documentanalyse
- Focus groups met ethnografie
- Documentanalyse met case studies

1.2. Data

1.2.1. Data zijn de informatie die wordt verzameld tijdens het onderzoek. Data kunnen worden geclassificeerd op basis van hun aard en hun bron. De meest voorkomende data zijn:

- Numerieke data
- Tekstuele data
- Visuele data
- Audio data
- Video data

Soort data	Bron	Methoden
Numerieke data	Experimenten	Surveys
Tekstuele data	Interviews	Focus groups
Visuele data	Documentanalyse	Ethnografie
Audio data	Interviews	Focus groups
Video data	Interviews	Focus groups

1.3. Analyse

1.3.1. Analyse is het proces van het interpreteren van data om de betekenis van deze data te begrijpen. Analyse kan worden geclassificeerd op basis van de methoden die worden gebruikt om de data te interpreteren. De meest voorkomende analyse methoden zijn:

- Statistische analyse
- Interpretatieve analyse
- Case studies
- Ethnografie
- Documentanalyse

Quantitatieve analysemethoden en kwalitatieve analysemethoden

1.3.2. Quantitatieve analysemethoden zijn methoden die gericht zijn op het interpreteren van numerieke data. Deze methoden zijn vaak gebaseerd op wettelijke principes en kunnen worden gebruikt om de relatie tussen verschillende variabelen te onderzoeken. De meest voorkomende quantitatieve analysemethoden zijn:

- Experimenten
- Surveys
- Interviews
- Focus groups
- Documentanalyse

Aantekeningen:

Herfst bij de Middeleeuwen

Van de Middeleeuwen en de Middeleeuwen, 1907, 2

Van de Middeleeuwen en de Middeleeuwen, 1907, 2
Van de Middeleeuwen en de Middeleeuwen, 1907, 2
Van de Middeleeuwen en de Middeleeuwen, 1907, 2
Van de Middeleeuwen en de Middeleeuwen, 1907, 2

Homo Ludens

Homo Ludens, 1907, 2

Homo Ludens, 1907, 2
Homo Ludens, 1907, 2
Homo Ludens, 1907, 2
Homo Ludens, 1907, 2

Nederland's beschaving in de zeventiende eeuw

Nederland's beschaving in de zeventiende eeuw, 1907, 2

Nederland's beschaving in de zeventiende eeuw, 1907, 2
Nederland's beschaving in de zeventiende eeuw, 1907, 2
Nederland's beschaving in de zeventiende eeuw, 1907, 2
Nederland's beschaving in de zeventiende eeuw, 1907, 2



H. D. Tjeenk Willink Groningen

COMMISSIES

DIDAKTIEKCOMMISSIE

A.P. DIJKSTRA, *voorzitter*, H. Mesdagstraat 1, Meppel, tel. 05220-53559.
MEJ. C.C.A. BRIET, *secretaresse*, Buurtweg 56, Ederveen, tel. 08387-1944.
J.C. VRIELINK, *penningmeester*, H. Stevinstraat 11, Harderwijk, tel. 03410-5288, postrekening 1561752 t.n.v. de penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.
J. BAALBERGEN, Abcoude.
J. BROUWER, Elst (Gld).
P. DOVES, Zaandam.
L.G. DALHUISEN, Warmond
C.J. LEIJH, Den Haag
H. van der VEEN, Veendam.

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

DRS. H.W. TIMMER, Rinze Koopmansstraat 83, Rotterdam, tel. 010-216004, *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*, postrekening 527314 t.n.v. Penningmeester Commissie P.A.V. der V.G.N. te Krimpen a/d IJssel.
DR. J. SWART, Lindenlaan 40, Assen, tel. 05920-14591, portefeuilles.

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, Nederhorst ten Berg.	<i>Hengelo:</i>	Th.de Keyserstraat 276, Enschede.
<i>Den Bosch:</i>	Philips de Tweedestr. 51.	<i>Leeuwarden:</i>	Gerard ter Borchstraat 19.
<i>Breda:</i>	St. Bavostr. 96. Rijsbergen.	<i>Maastricht:</i>	Veldspaatstraat 23.
<i>Eindhoven:</i>	Junolaan 16.	<i>Rotterdam:</i>	Kamperfoelielaan 15, Oostvoorne.
<i>Goes:</i>	Spanjaardstr. 37, Middelburg.	<i>Utrecht:</i>	J.F. Kennedylaan 131, Woudenberg.
<i>Groningen:</i>	Kamperfoelieweg 42, Paterswoide.	<i>Venlo:</i>	Groenstraat 244.
<i>Den Haag:</i>	Lindenstraat 22, 's-Gravenzande.	<i>Zutphen:</i>	Gerstekamp 12, Warnsveld.
		<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, vacant.

secretaris, vacant.

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



Drukkerij Elinkwijk

voor al Uw drukwerk

periodieken
dissertaties
boeken
folders
brochures
formulieren
sets
blocs
herdrukken
landkaarten
verenigingsbladen
handelsdrukwerk
bestekken
prijscouranten
catalogi
mappen
speciale afdeling sneldruk
vermenigvuldigen computer-output
kleurendruk
ontwerpstudio
enz.
enz.

tel. 030 - 444921 - (dhr Lamme of dhr Vonk)
amsterdamsestraatweg 548 - 558 Utrecht