

KLEIO

ZESDE JAARGANG
NUMMER 4

J. Koele



1965

VERENIGING VAN GESCHIEDENISLERAREN
IN NEDERLAND (V.G.N.)

BESTUUR:

DRS. N. J. MAARSEN, *voorzitter*; H. Ravesteijplein 89, Rijswijk, tel. 070-98 54 02
H. DE RUYTER, *1e secretaris*; Kon. Wilhelminalaan 22, Leidschendam,
tel. 01761-36 57

MR. DR. M. B. VAN DER HOEVEN, *2e secretaris*; L. Heynrickstraat 26b, Amers-
foort, tel. 03490-172 80

W. PABST, *penningmeester*; Bovenkruierlaan 17, Rotterdam 12, tel. 010-18 48 84
postrekening 128701 t.n.v. de penningmeester der V.G.N.

ZR. DRS. A. J. M. ALKEMADE, *Rotterdam*

DRS. P. P. J. VAN CASPEL, *Drachten*

DR. F. DROST, *Arnhem*

DR. P. A. M. GEURTS O. F. M., *Leiden*

DR. B. A. VERMASEREN, *belast met de buitenlandse betrekkingen*;
Willem III laan 36, Breda

CONTRIBUTIE: f 12.50 per kalenderjaar, het abonnement op 'Kleio' inbegrepen;
het blad verschijnt 6 x per jaar

LEDENADMINISTRATIE:

De ledenadministratie berust bij MR. DR. M. B. VAN DER HOEVEN, L. Heynrick-
straat 26b, Amersfoort, tel. 03490-172 80. Aangiften en afschrijvingen aan dit adres.
Bij aangifte wordt dringend verzocht mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, be-
voegdheid, huisadres, telefoon- en netnr., adres van school van hoofdbetrekking

COMMISSIES:

ORGANISATIECOMMISSIE VOOR GESCHIEDENISDIDAKTIK

Leden: DRS. D. DE BOER / A. C. BOONSTRA / DRS. P. P. J. VAN CASPEL /
DR. P. F. M. FONTAINE / P. KLIJNSMA / H. E. DE WOLFF

Secretaresse: MEJ. DRS. E. M. FREITAG, Meander 571, Amstelveen,
tel. 02964-107 35

COMMISSIE POSTACADEMIALE FORMING

Leden: DRS. H. J. NANNEN, *voorzitter* / DRS. G. VAN ROON, *vice-voorzitter*
Secretaresse: MEJ. DRS. J. G. BERFELD, Ottoburgstraat 43, Rijswijk, tel. 070-11 8229
Penningmeesteresse: MEJ. DRS. F. H. ABAS, giro 527314 t.n.v. penningmeesteresse
Commissie Postacademiale vorming der V.G.N., Den Haag

PROPAGANDACOMMISSIE:

Leden: DR. F. DROST / P. J. A. SCHWIEBBE

Secretaris: K. ZELDENRUST, Heydaalstraat 8, Eindhoven, tel. 04900-651 40

KLEIO

Orgaan van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland (V.G.N.)

Redactie: Leden: DR. P. A. M. GEURTS / DRS. H. J. NANNEN / DR. D. J. ROORDA /
G. WIJLING

Secretaris: DRS. A. C. H. J. VANNOORT, Oranjelaan 101, Lisse, tel. 02530-4527
Secretaris Raad van Beheer Kleio-Didactica: G. WIJLING, Oranjeplein 8, Haarlem,
tel. 02500-13405

Abonnement voor leden gratis; voor niet-leden f 9.— per kalenderjaar, opgave aan

MR. DR. M. B. VAN DER HOEVEN, L. Heynrickstraat 26b, Amersfoort,
tel. 03490-172 80

Uitgave: VAN GOOR ZONEN, postbus 290, 's-Gravenhage

KLEIO

Tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland
(V.G.N.)

ZESDE JAARGANG - NUMMER 4 - JULI 1965

MEDEDELINGEN BESTUUR EN COMMISSIES

	Het lid van onze vereniging drs. H. J. Wilzen is benoemd tot Wethouder	
	van Onderwijs, Kunst en Sportzaken van de gemeente 's-Gravenhage.	
	Namens het bestuur en de leden wensen wij hem van harte geluk met	
	deze benoeming.	

* * *

Voorstel Programma Eindexamen

Op haar bijeenkomst van 22 april 1963 te 's-Gravenhage nam de ledenvergadering der V. G. N. een voorstel aan over het programma van het eindexamen. Dit voorstel werd aangeboden aan de staatssecretaris en ligt nog steeds in behandeling op het departement.

Ten behoeve van de vele nieuwe leden die sinds die tijd zijn ingetreden, wordt aan dit voorstel nogmaals bekendheid gegeven.

„De candidaat dient vertrouwd te zijn met een aantal onderwerpen uit de Algemene en Vaderlandse Geschiedenis; bovendien met de hoofdzaken van de geschiedenis der laatste halve eeuw.

De gekozen onderwerpen dienen aan de gecommitteerde c.q. deskundige, zodra deze is aangewezen, te worden voorgelegd.

Bij het examen kan de examinerator uitgaan van een tekst waarvan de candidaat tevoren inzage gekregen heeft, of van een werkstuk door de candidaat gedurende de laatste schooljaren vervaardigd”.

* * *

Vorm van het eindexamen

Het bestuur stelt er prijs op te verklaren, dat het met betrekking tot de toekomstige vorm van het eindexamen geen bindende afspraken heeft gemaakt - met welke instantie dan ook - om zekere nieuwe denkbeelden bij de leden der V. G. N. ingang te doen vinden.

Wel is het bestuur voornemens nieuwe denkbeelden over de toekomstige vorm van het eindexamen binnen het bestuur tot een onderwerp van bespreking te maken, echter vooralsnog uitsluitend met het doel na te gaan of hierover een discussie onder de leden moet worden uitgelokt.

H. de Ruyter
secr. der V.G.N.

* * *

Het bestuur der V.G.N.,

overwegende dat de uitwerking van de Wet op het voortgezet onderwijs het noodzakelijk maakt zich opnieuw te bezinnen op doel, vorm en inhoud van het vak geschiedenis bij dit onderwijs, besluit hiernaar een nader onderzoek te doen instellen en te dien einde een commissie in het leven te roepen.

De commissie wordt van de volgende instructie voorzien:

- art. 1 De commissie wordt genoemd „doelstellingencommissie”.
- art. 2 De commissie bestaat uit ten minste één bestuurslid en een nader vast te stellen aantal andere leden.
- art. 3 Eén der leden van de commissie wordt door het bestuur, de commissie gehoord, tot voorzitter benoemd.
- art. 4 De commissie heeft tot taak een doelstellingenonderzoek van het geschiedenisonderwijs bij het v.w.o. en h.a.v.o.
De commissie betreft in haar overwegingen:
- a) de plaats van de geschiedenis in het geheel van het onderwijs
 - b) de keuze der leerstof
 - c) de mogelijkheden van verdeling der leerstof over de leerjaren
 - d) de verschillende methoden van stofoverdracht
 - e) het eindexamenvoorstel van de V.G.N.
 - f) de onderzoekingen en inzichten van de bijeenkomsten der didactiek docenten, de Universiteiten, de Pedagogische Centra, de Inspectie
- Op grond van de resultaten van het onderzoek ontwerpt de commissie één of meer leerplannen.
- art. 5 Voor een scholengemeenschap in de zin der Wet onderzoekt de commissie - zo mogelijk - dezelfde problematiek t.a.v. het geschiedenisonderwijs bij het m.a.v.o.
- art. 6 De commissie doet bij monde van haar voorzitter in de bestuursvergadering verslag van haar werkzaamheden, zo dikwijls de voorzitter der vereniging of de commissie dit verzoekt.
- art. 7 De commissie doet in Kleio regelmatig verslag van haar werkzaamheden.
- art. 8 Indien in de commissie verschil van mening bestaat met betrekking tot haar opdracht, wordt dit meningsverschil met het bestuur besproken en beslist het bestuur.

H.E. de Wolff

Rectificatie

In het bestuursbesluit dd. 16-2-1965 (zie Kleio jrg.6, no.2, blz.25) dient de zinsnede „en public relations” weg te vallen.

* * *

Samenstelling Propagandacommissie

Dr.F.Drost, Arnhem, P. J. A. Schwiebbe, Veghel en K. Zeldenrust, Eindhoven.

* * *

Namens de Organisatiecommissie voor Geschiedenisdidaktiek deel ik de lezers van „Kleio” mee, dat de jaarlijkse historisch-didaktische conferentie gehouden zal worden in het conferentie-oord „De Pietersberg” te Oosterbeek op vrijdag(avond) 1 en zaterdag 2 oktober a.s. Het conferentiethema zal zijn: „Geschiedenis als leervak”. Begin september zullen de leden van de V.G.N. de gebruikelijke convocatie ontvangen.

Dr. P. F. M. Fontaine

* * *

Postacademiale cursussen voor geschiedenisleraren

De Commissie postacademiale vorming voor geschiedenisleraren van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland organiseert in het kalenderjaar 1966 twee postacademiale cursussen die verzorgd zullen worden door de Universiteit van Amsterdam. Er zal een cursus Aziatische geschiedenis in de negentiende en twintigste eeuw gehouden worden en een cursus Geschiedenis van de twintigste eeuw.

Het doel van deze cursussen is, om naast de bestaande collegedagen in de Kringen van de Vereniging, aan een beperkt aantal geschiedenisleraren de gelegenheid te bieden intensiever dan gewoonlijk mogelijk is, een aantal speciale onderwerpen te bestuderen.

Deze cursussen zijn in beginsel toegankelijk voor alle bevoegde geschiedenisleraren (doctoraal-diploma of M.O.diploma).

Het is de bedoeling de cursussen te concentreren op een reeks achtereenvolgende vrijdagavonden, zaterdagochtenden en zaterdagmiddagen en wel in twee perioden:

in februari 1966 en

van midden oktober tot midden november 1966.

De colleges zullen gehouden worden in de vorm van luister- en werkcolleges, literatuurstudie en het bespreken van de onderwerpen voor een kleine scriptie waarmee de cursus afgesloten wordt. In januari 1967 zullen individuele besprekingen van de scripties met de cursisten plaatsvinden; de bespreking kan afgesloten worden met de uitreiking van een speciaal diploma. (De aard en de

Algemeen van 9. Werkg., afhangend van 9. Vrijdag
o. reistype en reis kort 29/7.65

praktische betekenis van dit diploma dient nader met het Ministerie besproken te worden.)

Belangstellenden voor één van deze cursussen kunnen zich aanmelden bij Mevrouw A. C. Muntjewerf (die i. v. m. de organisatie door de Universiteit is aangesteld), Cavaljéplein 128, Purmerend (tel. 02990-1438). Nadere gegevens over het programma van deze cursussen volgen zo spoedig mogelijk.

Namens de Commissie postacademiale vorming van de V. G. N.
H. J. Nannen, voorzitter
G. van Roon, vice-voorzitter

Namens de Commissie postacademiale vorming van geschiedenis-
leraren van de Universiteit van Amsterdam.

Prof. Dr. W. F. Wertheim

Prof. Dr. F. de Jong Edz.

* * *

De Commissie Postacademiale Vorming vraagt de aandacht van de collega's in het Westen des lands voor de volgende mededeling van de Universiteit van Leiden. Zij zal er zorg voor dragen, dat er op de genoemde dagen in die omgeving geen collegedagen gehouden worden. Zij is reeds met de docenten van deze colleges in gesprek, zodat ook collega's uit andere delen van het land in de toekomst via de P. A. kringen deze colleges zullen kunnen volgen. Van harte aanbevolen.

De Rijksuniversiteit van Leiden stuurde een schrijven aan de Middelbare scholen waarin het volgende voorkomt:

„In het kader van de post-doctorale studie heeft de Centrale Interfaculteit van de Rijksuniversiteit te Leiden het plan opgevat om in de herfst van dit jaar voor leraren in de geschiedenis een viertal voordrachten over de wijsbegeerte van de geschiedenis te doen geven. Deze voordrachten, gevolgd door discussie, zullen worden gehouden door de Hoogleraren R. F. Beerling, W. den Boer, G. Nuchelmans en C. A. van Peursen, op de dinsdagen 12 en 26 oktober en 9 en 23 november, telkens van 8 - 10 uur 's avonds in het Filosofisch Instituut, Witte Singel 71 te Leiden.... Een brief met nadere bijzonderheden over het program zal hun in het begin van september worden toegezonden”.

* * *

De Organisatiecommissie voor Geschiedenisdidaktiek deelt U onderstaande mede:

I Bestuursuitbreiding.

De leden zijn: Drs. P. P. J. van Caspel; Drs. D. de Boer; Drs. A. C. Boonstra; Dr. P. F. M. Fontaine; P. Klijnsma; H. E. de Wolff.

secretaresse: Mej. Drs. E. M. Freitag, Meander 571, Amstelveen; tel. 02964-10735.

II Historisch Seminarie.

Het ligt in de bedoeling om eind december 1965 een historisch seminarie te houden voor jonge leraren, die één à twee jaar les geven. Hiervoor kunnen zich te zijner tijd dertig (30) deelnemers opgeven.

Het voorlopig programma omvat lezingen en discussies over methode van onderwijs, leerstof, zelfwerkzaamheid en doelstelling van het geschiedenis-onderwijs. Nadere mededelingen zullen volgen.

Drs. E. M. Freitag, secretaresse

* * *

Commissie Postacademiale Vorming

Geachte collega's,

Zoals U waarschijnlijk bekend is, worden sinds voorjaar 1962 in verschillende plaatsen van het land collegedagen georganiseerd, die tot doel hebben de docenten in het vak geschiedenis op de hoogte te brengen van de huidige stand van het wetenschappelijk onderzoek.

Gedurende de cursus 1965/1966 zullen weer drie series collegedagen worden georganiseerd, nl. omstreeks november, februari en april.

De collegedagen zullen gehouden worden in de plaatsen Alkmaar, Amsterdam, Arnhem, Den Bosch, Breda, Eindhoven, Goes, Groningen, Den Haag, Haarlem, Heerlen, Leeuwarden, Maastricht, Rotterdam, Utrecht, Venlo, Zutphen, Zwolle, en bij voldoende aanmelding ook in Hengelo.

De aan het bijwonen van de collegedagen verbonden kosten zijn voor een lid van de VGN f 4.- en voor een niet-lid f 7,50; deze bedragen gelden voor de drie collegedagen; de onkosten voor de aan de collegedagen verbonden maaltijden zijn hierbij inbegrepen. De collegedagen vangen meestal om 4 uur n.m. aan. Zij, die de collegedagen in twee kringen wensen te volgen, dienen dubbel te betalen. Dat de bovengenoemde bedragen zo laag zijn, is te danken aan een niet onaanzienlijke subsidie van rijkswege voor deze activiteiten.

Gedurende het afgelopen cursusjaar werden de collegedagen door ongeveer 500 collega's bijgewoond. De grote waardering, die men toonde, en de prettige sfeer, waarin men telkens tezamen kwam, wettigen de hoop, dat ook in het komende jaar de collegedagen aan hun doel zullen beantwoorden. De commissie hoopt, dat van hen, die nog niet deelnamen, velen ook metterdaad willen bewijzen, dat voor hen het „afgestudeerd-zijn” iets betrekkelijks is geworden. Postacademiale vorming moet voor iedere docent een vanzelfsprekende zaak worden. De Inspecties van V.H.M.O. en Kweekschool zijn van het belang dezer activiteiten ten volle overtuigd, en staan zeer welwillend tegenover de gedachte, de docenten het bijwonen van deze collegedagen mogelijk te maken. Voor de ondervonden medewerking van Rectoren en Directeuren zijn wij bijzonder erkentelijk.

Mocht U onverhoopt op een der dagen genoodzaakt zijn verstek te laten gaan, dan krijgt U, indien deelnemer, naderhand toch een gestencild resumé, met

beredeneerde literatuuropgave, zodat U althans van de hoofdzaken van het besprokene op de hoogte zult zijn. Laat dus de onzekere datum voor U geen factor zijn, om U niet op te geven.

Aanmelding (uitsluitend door girostorting):

29/7/65
dey66
U wordt als deelnemer aan de Postacademiale Vorming beschouwd, als U een bedrag van f 4.- resp. f 7,50 overgemaakt hebt op girorekening 527314 ten name van de Penningmeesteresse van de Commissie Postacademiale Vorming der VGN te Den Haag. Vermeldt U dan op het girostrookje de plaats, waar U de collegedag wenst bij te wonen. Ook zij, die vorig jaar reeds deelnamen, dienen zich opnieuw op te geven.

U zoudt het onze Commissie zeer gemakkelijk maken, indien U, als U het voornemen hebt, de collegedagen bij te wonen, zo spoedig mogelijk de deelnemersbijdrage overmaakt. Te gelegener tijd ontvangt U dan van het kringbestuur uit de desbetreffende collegeplaats tijdig de convocaties voor de collegedagen.

Het hieronder gepubliceerde stuk is op 26 oktober 1964 besproken in een vergadering van docenten in de didactiek der geschiedenis te Amsterdam. Reeds voor die vergadering hebben enkele deelnemers aan die bespreking opmerkingen en bezwaren daarover op schrift gesteld. Tijdens de bespreking heeft de auteur, Dr. Fontaine, enkele extreme standpunten, zoals hij die in zijn stuk heeft vervat, prijsgegeven. Desondanks acht de redactie van Kleio het stuk ook nu nog voldoende belangwekkend als discussiestof. Zo nodig zal van de genoemde opmerkingen en bezwaren in een volgend nummer het een en ander gepubliceerd worden.

Redactie

Op een bijeenkomst van geschiedenisdidactiekdocenten, zoals die door de Organisatiecommissie voor Geschiedenisdidactiek geregeld worden georganiseerd, kwam het plan tot stand het onderwerp „De doelstellingen van het Geschiedenisonderwijs” gezamenlijk te bespreken.

In de middagzitting van 27 april 1964 had de eerste discussie plaats, aan de hand van rondgezonden vragen. Het bleek echter noodzakelijk een meer uitgewerkte these als uitgangspunt te nemen. Op verzoek van de didactiekdocenten heb ik daarna een stuk opgesteld, getiteld „De doeleinden van de geschiedwetenschap en die van het geschiedenisonderwijs”. Delen I en II van dit stuk treft U in dit nummer aan, deel III zult U in het volgende nummer vinden. De gehele bijeenkomst van 26 oktober 1964 was aan de bespreking van dit stuk gewijd. De vergadering besloot de schrijver te verzoeken zijn stuk op drie punten te wijzigen. Aldus geschiedde; deze zg. „amendementen”

zult U eveneens in het volgende nummer aantreffen. Op 8 maart 1965 hebben de didactiekdocenten er de ochtendzitting aan gewijd. Ik heb de hoop gekoesterd, dat de didactiekdocenten mijn stukken als gemeenschappelijk uitgangspunt zouden willen nemen, maar deze hoop is niet in vervulling gegaan. De besprekingen worden voortgezet, maar op een andere basis. Men beschouwe deze stukken dus niet als een soort van gemeenschappelijke verklaring van de geschiedenisdidactiekdocenten en evenmin als een gemeenschappelijke uiting van de Organisatiecommissie voor Geschiedenisdidactiek. Ze vormen een persoonlijke uiting van mijzelf. De publicatie geschiedt o. a. om te voldoen aan een verzoek van de Algemene Vergadering van de VGN te Arnhem, waar men, na het aanhoren van een verslag over bovengenoemde bijeenkomsten de wens uitsprak van deze stukken op de hoogte te komen.

Dr. P. F. M. Fontaine

DE DOELEINDEN VAN DE GESCHIEDWETENSCHAP EN DIE VAN HET GESCHIEDENISONDERWIJS

I. De doeleinden van de geschiedwetenschap

Elke wetenschap stelt de vraag naar de waarheid of de werkelijkheid. Het is nuttig dit onderscheid te maken, daar waarheid en werkelijkheid niet geheel identiek zijn. Men zou b. v. kunnen zeggen, dat in de godgeleerdheid de waarheidsvraag voorop staat, in de economische wetenschap de vraag naar de werkelijkheid. In de wetenschap der geschiedenis gaat het om de werkelijkheidsvraag. De werkelijkheid waarnaar gevraagd wordt, is die van het verleden: de historicus wil weten wat er werkelijk gebeurd is. Bij zijn onderzoek staan hem velerlei technieken ten dienste. De techniek die hij bezigt is echter van voorbereidende aard; zij is hulpmiddel, niet doel-in-zich.

De werkelijkheid van de historie is n.l. werkelijkheid van het leven, het leven van voorbije mensen. De historische werkelijkheid wordt weergegeven, als het leven van voorbije mensen wordt weergegeven. Analyse en kritiek onderzoeken de historische gegevens op hun werkelijkheidsgehalte, maar het vaststellen van het werkelijkheidsgehalte van historische gegevens is niet hetzelfde als het vaststellen van de historische werkelijkheid. Historische werkelijkheid is - als historisch leven - meer dan het kritisch geijkte gegeven, is meer dan de som van alle kritisch geijkte gegevens.

Het doel van de geschiedwetenschap is de vaststelling van de historisch beleefde werkelijkheid op grond van kritisch onderzochte gegevens. Zij doet dit door middel van beschrijving; zij is een descriptieve wetenschap. Daar zij de historische mens en zijn wereld niet meer tot werkelijk organisch leven kan brengen, moet zij zich ertoe beperken om door beschrijving met woorden het voorbije in de geest van de mensen van heden tot leven te wekken. De beschrijving doet dit door de kritisch onderzochte en op hun werkelijk-

heidsgehalte getoetste gegevens in een zodanig verband te brengen, dat daardoor de verleden menselijke werkelijkheid voor het geestes oog opnieuw gestalte krijgt.

De historische beschrijving heeft echter haar grenzen.

Van het historisch materiaal is het overgrote deel voor altijd spoorloos verloren gegaan; daardoor zijn grote delen van de historische werkelijkheid niet meer vaststelbaar. Maar zelfs al zou het historisch materiaal ons inlichten over elk moment en over elk detail van elk menselijk leven en zelfs al zou de historicus al dit materiaal kunnen verwerken, dan nog zou de beschrijving van de historische werkelijkheid slechts bij benadering kunnen geschieden.

Want de drager van alle historisch leven is de mens, en de mens is voor niemand volledig kenbaar, ook voor zichzelf niet. Zoals alle menswetenschappen houdt ook de geschiedenis zich bezig met een niet volledig kenbaar object. Alle beschrijving in de geschiedwetenschap is dan ook beschrijving bij benadering.

De analytische en kritische eigenschappen die de historicus eigen moeten zijn, dienen hoog aangeslagen te worden.

Zonder aanwending van deze eigenschappen is het doel van de geschiedwetenschap niet bereikbaar; historie-beoefening zonder analyse en kritiek brengt mythe, geen wetenschappelijke historie tot stand. Kritiek en analyse mogen ook niet veracht worden, omdat zij zich met het bijzondere, met het detail bezighouden. Alle menselijk leven is organische totaliteit, maar deze totaliteit wordt van moment tot moment en van detail tot detail beleefd. Het is juist dit kenmerk van menselijk leven, dat de wetenschappelijke beoefening van de historie mogelijk maakt; het stelt ons in staat de historische voortgang te verstaan zoals wij onszelf verstaan. Zo min als wij ons eigen leven als totaliteit - met abstrahering van alle bijzonderheden en tijdsmomenten kunnen verstaan -, zo min kunnen wij op dezelfde wijze historisch leven verstaan. In alle menselijk leven - historisch en actueel - vindt de levende totaliteit doorlopend expressie in het kleine detail van het korte moment. Wanneer wetenschappelijke analyse en kritiek zich dus bezighouden met details en deze op hun werkelijkheidsgehalte toetsen, dan is hun werkzaamheid niet uitsluitend technisch van aard, maar ook historisch, omdat in ieder detail en in ieder moment het leven tot expressie komt.

Daar staat tegenover dat uit het kritisch getoetste detail niet het gehele leven kan worden afgeleid. In ieder detail en op ieder moment komt slechts een deel van de mens tot uitdrukking in de werkelijkheid. Leven is doorlopend kiezen, en ieder moment eist de keuze uit de mogelijkheden die de levende persoon bezit - met uitsluiting van alle andere. Alleen door het volgen van de reeks van momenten en van de reeks van keuzen kan het volledige levensbeeld van de persoon - bij benadering - beschreven worden. Willen analyse en kritiek tot wezenlijk verstaan van de historische persoon leiden, dan moeten ze leiden tot synthese, dat is de vaststelling van de historisch beleefde werkelijkheid op grond van kritisch vastgestelde gegevens door middel van

benaderende beschrijving.

De historicus die zich waagt aan de beschrijving van het voorbije leven, dient er zich steeds bewust van te zijn wiens leven hij beschrijft. Hij beschrijft het leven van de historische mens. Dit schijnt een banale waarheid, maar zij kan niet vaak genoeg herhaald worden. Vaak genoeg intrapoleert de historicus in de beschrijving zijn eigen leven, d.w.z. zijn eigen opvattingen, standpunten en denkbeelden.

Natuurlijk denken wij hier aan het misbruik, dat van de geschiedenis gemaakt is voor politieke, religieuze en kerkelijke doeleinden. Lang niet altijd is dit misbruik bewust geschied; dikwijls immers komt het voort uit terug-projectie: de historicus vindt dan iets uit zijn eigen wereld zo vanzelfsprekend en algemeen-geldig, dat hij het in het verleden terugvindt - en wel omdat hij het daarin terugvinden wil. Maar haast onmerkbaar is het misbruik van de geschiedenis, als de historicus vergeet, dat zijn visie mede bepaald wordt door elementen uit zijn eigen psyche, door stemming en ontstemming, door levensverwachting en levensteleurstelling, door vele onbewuste voorstellingen omtrent het leven. Het is zeer goed denkbaar, dat een historicus, op zoek naar de historische mens, feitelijk alleen zichzelf en zijn eigentijd tegenkomt.

In feite gaat het hier wederom om de inhoudsbepaling van het begrip „historische objectiviteit”. Gewoonlijk meent men genoeg gezegd te hebben, wanneer men dit begrip tot inhoud geeft, dat de historicus aan het verleden niet zijn eigen begrippen en die van zijn tijd mag opleggen, dat hij - voor zover dat mensen mogelijk is - afstand moet doen van het eigene, van het subjectieve. Maar daarmee is eigenlijk maar de helft gezegd, n.l. de negatieve helft: datgene wat de historicus niet moet doen. Om volop geldig en werkzaam te zijn moet het begrip „historische objectiviteit” echter ook een positieve inhoud hebben. De historicus moet niet alleen iets niet doen, hij moet ook en vooral iets wel doen. Hij moet historisch leven begrijpen zoals het was, en wel zoals het was voor de mens van de beschreven tijd. Zoveel als mogelijk moet hij zich kunnen vereenzelvigen met de historische mens.

Deze eis van positieve historische objectiviteit kan wellicht het best verstaan worden, als de historicus ervan uitgaat, dat alle historisch gebeuren „contingent” is, d.w.z. toevallig. Omdat elk historisch feit een menselijk feit is, is het tevens meer dan een historisch feit in de wetenschappelijke zin, d.w.z. meer dan een feit dat een plaats heeft in een reeks van feiten en slechts verklaarbaar is door beschouwing van die reeks. Als menselijk feit is elk historisch feit in diepste wezen onverklaarbaar. Het is - naar Ranke's diepe woord - „unmittelbar zu Gott”, wat zeggen wil, dat het naar zijn meest wezenlijke aard slechts verstaan kan worden als zingeving aan het bestaan door de vrije mens. Daardoor wordt ook het woord „toevallig” beter omschreven: het historisch feit doet zich aan de objectieve historicus voor als toevallig, aan de historische mens doet het zich voor als opdracht tot zingeving aan het bestaan.

Deze notie van de wezenlijke contingentie van het historisch gebeuren houdt

dus in, dat de historicus slechts heeft af te wachten welke zin de historische mens aan zijn bestaan wenst te geven. Welke zin deze er ook aan geeft, het is altijd zijn zin en niet die van de historicus. Omdat de zingeving door de historische mens altijd menselijke zingeving is, gehoorzaamt zij niet aan de wetten van de formele logica: mensen richten hun leven niet in volgens deze wetten. Daarom is de geschiedenis niet onderworpen aan de wetten van oorzaak en gevolg, is de geschiedenis geen causale reeks. Er is maar één logica in de geschiedenis en dat is de chronologica: de dingen gebeuren na elkaar. Maar dat „post hoc” niet hetzelfde is als „propter hoc” wist de scholastiek ook al.

Nu schijnt deze notie van het toevallige van alle historisch gebeuren de gehele geschiedenis tot een chaos van onderling onverbonden feiten te herleiden. Maar de mens houdt niet van chaos, en zo zal ook de historicus wensen de veelheid van verschijnselen te ordenen, er verband in te brengen en er zin aan te geven. Niet goed raad wetend met de notie der toevalligheid wil hij gaarne in de geschiedenis alomvattende verbanden, ordeningen, universele tendensen, grote lijnen en algemene patronen zien. Dan echter ontstaat er een reëel gevaar, dat de angst voor de chaos de historicus ertoe brengt deze naar zijn zin te ordenen.

Welke soort van ordening van de geschiedenis de historicus kiest is afhankelijk van het tijdvak waarin hij leeft. In onze tijd - meen ik - staat hij nog sterk onder de ban der natuurwetenschappen. Gefascineerd en ook verontrust door de algemene wetmatigheid en de voortdurende evolutie die de natuurwetenschap inde dode stof en inde wereld van het leven schijnt aan te treffen, kan de historicus zich - veelal onbewust - moeilijk neerleggen bij het feit, dat zijn wetenschap het eenmalige tot object heeft. Veelvuldig kan men dan ook de mannen der geschiedenis horen praten over de „grote lijnen” die zij daarin ontdekken; men krijgt dan de indruk, dat zulke „grote lijnen” het stramien van de geschiedenis vormen en erde eigenlijke verklaring van zijn. Daarom zeggen geschiedenisleraren voortdurend, dat zij hun leerlingen de grote lijnen willen laten zien. Wanneer zij die hebben laten zien, dan is hun taak goed volbracht, dan hebben zij hun leerlingen inzicht in de geschiedenis gegeven. Maar het gevaar is groot, dat deze „grote lijnen” niets anders zijn dan de aflegger van een evolutionistisch schema, dat, aan een andere wetenschap ontleend, inde geschiedenis geïntropeleerd wordt, endaar in gehanteerd geeft het de voldoening, dat de dingen weldegelijk reeksen schijnen te vormen, dat het een uit het ander voortkomt en dat die reeksen opklimmende reeksen zijn, dus ontwikkeling vertonen.

Of men denkt aan anderen, die erop uit zijn in de geschiedenis het algemeen menselijke, het eendere te ontdekken. Zijn zij - meestal zonder het zelf te weten - niet geboeid door het feit, dat het genus homo sapiens - waar en wanneer het ook voorkomt - onderworpen is aan dezelfde biologische wetten? En laten zij zich daardoor niet verleiden om in het menselijke nu ook uniformiteit van psyche en cultuur te vinden? Waarbij zij vergeten, dat vragen naar

het eendere in de mensen van alle tijden een „petitio principii” is: geschiedbeoefening is alleen mogelijk, doordat wij overal en altijd met mensen zoals wij te doen hebben. Waarbij zij vergeten, dat de historische mens die wij zoeken, niet alleen een mens is zoals wij, maar ook en vooral de andere mens: het is niet naar het eendere, maar naar het andere dat onze belangstelling uitgaat, het is de vraag naar het andere, die de wezenlijke motivatie van ons historisch werken is.

Als wij in de beoefening van de wetenschappelijke geschiedenis uitgaan van onze eigen tijd en van onszelf, dan lopen wij het gevaar in de geschiedenis niet meer te vinden dan de rechtvaardiging van ons eigen bestaan. Dan lopen we het gevaar, dat we elke historische periode en elk historisch gebeuren gaan zien als de voorbereiding van ons zelf en ons eigen bestaan, waardoor de historische mens en het gebeuren van andere tijden feitelijk gedenatureerd worden tot functies van onze eigen tijd.

Maar als de historicus dan niet naar zijn zin mag ordenen, wat moet hij dan? Het antwoord is eenvoudig genoeg: dan moet hij de ordening van de historische mens aanvaarden. De mens leeft immers wel van moment tot moment, van detail tot detail, van keuze tot keuze, maar hij beleeft ze niet als onverbonden. Hij brengt ze met elkaar in verband door de zingeving aan zijn eigen bestaan. De kategorische eis tot zinvolle beleving van het eigen bestaan brengt de mens tot het aanvaarden van kaders, levenspatronen en gedragswijzen binnen welke en door welke hij zijn bestaan als zinvol ervaart. En daar de mens een sociaal wezen is, beleeft hij zijn bestaan altijd met anderen. In de kaders van gezin en geslacht, van dorp en stad, van beroep, klasse en stand, van staat en politieke richting, van natie en volk, van kerk en religie - en in de levenspatronen en gedragswijzen ervan - doorleeft de mens zijn historie, en door de mate van zijn aanvaarding of verwerping ervan geeft hij inhoud aan zijn bestaan en daarmee zin aan zijn geschiedenis. Op deze wijze ordenen de mensen, die in een bepaalde tijd en in een bepaalde, meestal ook geografisch bepaalde, gemeenschap bijeenhoren, hun geschiedenis. Het is deze ordening en deze zingeving, die het object van de moderne historicus hoort te zijn.

De studie en beschrijving van dit object eisen van de historicus zeer veel. Want naast het vermogen tot analyse en kritiek, naast vermogen tot synthese en literaire beschrijving, naast diepgaande kennis van al wat de historische mens en zijn tijd betreft, worden nog eigenschappen gevraagd, die niet strikt wetenschappelijk zijn: de historicus moet zichzelf en zijn bestaan kunnen vergeten, hij moet zich zoveel mogelijk in een andere wereld kunnen inleven, en hij moet zich ook van de grenzen van zijn inlevingsvermogen bewust zijn. Bovenal moet hij een grote liefde voor de mens en voor het leven bezitten: zonder liefde komt geen leven tot stand en kan ook de herschepping van historisch leven niet tot stand komen.

II De doeleinden van het geschiedenisonderricht V. H. M. O. (v. w. o.)

Het is niet de specifieke taak van het geschiedenisonderricht de leerlingen, met welk doel dan ook, met geschiedenis in aanraking te brengen. Ook zonder geschiedenisonderricht komt elk mens, ook de jonge mens, met geschiedenis in aanraking. Aan elk mens wordt geschiedenis aangeboden door de kaders waarin hij leeft, en wel omdat dit historische kaders zijn. Organisatievormen en rituelen, ceremoniën en symbolen, dansen en spelen, maskers en totems, graven en voorouderaltaren plaatsen hem in de historie. De mens kan de historie niet ontlopen, ze is overal.

Maar hij wil de geschiedenis ook geenszins ontlopen, hij aanvaardt ze ten volle en gebruikt ze bij de zingeving aan zijn eigen bestaan. Dit doet hij omdat mens-zijn wil zeggen „historisch-zijn”, of anders uitgedrukt: het historische is een zijnskategorie van de mens. Dit betekent, dat de mens de zin van het bestaan alleen maar kan vervullen in relatie tot het verleden. Geboren in kaders die hij zelf niet heeft opgericht wordt hij gaandeweg voor de vraag gesteld of hij die kaders zinvol acht in zijn eigen bestaan, of hij ze aanvaardt, verwierpt of er een nieuwe zin aan geeft. Daarbij handelt hij „onmittelbaar zu Gott”, d.w.z. vrij.

Dit gebeuren speelt zich ook bij onze leerlingen af en het zou zich ook bij hen afspelen, als zij geen geschiedenisonderwijs ontvingen. Het heeft zich immers altijd afgespeeld, ook bij die volken en culturen die geen eigenlijk geschiedenisonderricht kennen. Geen eigenlijk geschiedenisonderricht, maar toch wel introductie in de geschiedenis op andere wijze: door mythe en legende, door traditie en folklore, door stambomen en voorouderverhalen, en - in cultureel wat verder gevorderde gemeenschappen - ook door kronieken en heilige boeken. Het ontbreken van wetenschappelijke geschiedenis en van geschiedenisonderricht in onze zin wil nog niet zeggen, dat er geen kennis van de geschiedenis is. Ook de mensen van deze tijd, ook onze leerlingen, bezitten zulke niet-wetenschappelijke historische kennis.

Als men mensen van deze tijd echter zou vragen hoe ze aan hun historische kennis zijn gekomen, dan zouden ze antwoorden: door school en onderwijs, door geschiedenisboeken en lezingen, door uitzendingen van radio en t.v., door films. Zij zouden niet vermelden, dat zij geschiedenis kennen doordat zij er in existentieel verband mee leven, en evenmin dat zij door mythe, legende en vooroordeel reeds van hun vroegste kinderjaren af historische voorstellingen hebben opgedaan. Deze omissie betekent dat de moderne mens onder „geschiedenis” alleen wetenschappelijke geschiedenis verstaat - in de ruimste zin genomen, daar hij veelal niet direct met het wetenschappelijke werk in aanraking komt.

In het feit dat het bewustzijn van de moderne mens alleen wetenschappelijke geschiedenis kent, openbaart zich een eigenschap die zich bij deze mens in de loop van de laatste eeuwen heeft ontwikkeld. De geestelijke ontwikkeling

heeft de mens op groter afstand van zijn bindingen, zijn kaders gebracht, hij is zich daardoor meer van zichzelf bewust geworden als afzonderlijke persoonlijkheid; men zou kunnen zeggen; zijn bewustzijnsniveau is gestegen, en een van de gevolgen daarvan is, dat hij zijn bindingen met de kaders en zijn identiteit als objecten kan beschouwen: grondvoorwaarde van alle wetenschap. Dit heeft niet alleen geleid tot het ontstaan der wetenschappen in moderne zin, het heeft ook geleid tot een nieuwe benadering van de werkelijkheid door de mens: objectief en kritisch, op de wijze van de wetenschap, alsof de werkelijkheid de beschouwer niet aanging (maar ze gaat hem tegelijk ten zeerste aan), en met de bereidheid de consequenties van de aldus beschouwde werkelijkheid te aanvaarden. Daarom zoekt de mens van deze tijd zijn historische noties op de eerste plaats bij de historische wetenschap, die hem geschiedenis aanbiedt op het niveau van zijn gestegen zelf-bewustzijn.

Dit soort geschiedenis acht de moderne mens ook pedagogisch een eis voor de jeugd van het V.H.M.O.: in alle typen ervan is geschiedenis een vak, en bij monde van de wetgever eist de maatschappij dat de bedienaren van dit vak wetenschappelijk geschoold zullen zijn (ook de m.o.-man is wetenschappelijk opgeleid). Het V.H.M.O. brengt de leerling dus niet in aanraking met geschiedenis; het brengt hem in aanraking met wetenschappelijk voorbereide geschiedenis, aangeboden door de wetenschappelijk gevormde docent en het wetenschappelijk verantwoorde leerboek. Dit soort geschiedenis is, bij de opleiding van jonge mensen, cultuurhistorisch gezien een novum.

Waarom zoekt de moderne maatschappij, ook voor de jeugd, de confrontatie met de wetenschappelijke geschiedenis? Is het haar om kennis te doen? Ik geloof eerder, dat de maatschappij de school juist verwijt te zeer op kennis uit te zijn: smalend spreekt ze alom over „weetjes” en „dorre feiten”. Haar existentieel karakter getrouw verwerpt ze de kennis van de feiten om de feiten en vraagt ze eerder naar de zin van zulke kennis. Zoekt de moderne mens dan zichzelf in de geschiedenis? Wil hij tot de ontdekking komen, dat de mensen altijd hetzelfde zijn geweest? Dan zou toch al de moeite met een mager resultaat beloond worden, n.l. met datgene wat men tevoren ook al wist. Reeds Goethe die zijn Faust tot drager van het moderne levensgevoel maakte, laat zijn held zeggen: „Soll ich vielleicht in tausend Büchern lesen/ dass überall die Menschheit sich bemüht/ dass hie und da ein Glücklicher gewesen?”

Als men wil weten wat de mens van heden door de confrontatie met de geschiedenis zoekt, dan moet men zich in herinnering brengen wat ik al eerder opmerkte: historie is zijnskategorie van de mens. En omdat het bestaan van de mens in iedere cultuurhistorische periode anders van aard is, een andere tonaliteit bezit, komt bij ontwikkeling van die categorie daarin tot uiting wat het bestaan in die periode het meest bepaalt. Men zou de aard van het moderne bestaan – meen ik – voorlopig met drie woorden nader kunnen bepalen: bewust zijn, betrokkenheid, mede-mens-zijn.

Dat de moderne mens de ontmoeting met de geschiedenis vooral beleeft op

het niveau van een verhoogd zelf-bewust-zijn is al eerder uiteengezet. Als we nu opmerken dat de mens van heden een sterk besef heeft van betrokkenheid, dan dienen we allereerst uiteen te zetten wat onder dit begrip verstaan moet worden. Onder betrokkenheid verstaan we de notie dat de mens zijn bestaan beleeft in en door betrekkingen, relaties, met anderen. Dit leidt onmiddellijk tot de volgende algemene notie vande moderne mens: dat mens-zijn betekent mede-mens-zijn. De mens van heden raakt er meer en meer van overtuigd, dat de waarde van zijn mens-zijn wordt bepaald door zijn vermogen tot mede-mens zijn. Dat dit het gevaar inhoudt, dat hij zijn bestaan dan ook geheel en al laat bepalen door anderen, erkent de maatschappij reeds, getuige haar vrees voor de massa.

Van de drie genoemde bepalingen lijkt ons die van de betrokkenheid de belangrijkste voor de beantwoording van de vraag wat de moderne mens in de geschiedenis zoekt. De ervaringen van deze eeuw hebben de mens tot in het diepste van zijn wezen geschokt. Wat eeuwig leek bleek zeer tijdelijk, wat vaststond bleek op drijfzand te staan, wat algemeen-geldig scheen bleek een uiting van een bepaalde groep in een bepaalde tijd. De mens kan moeilijk meer geloven dat zijn zingeving aan het bestaan de zingeving aan het bestaan is waaraan al de anderen en al het andere van welke tijd of welke groep ook getoetst kunnen en moeten worden. Voorbij is de tijd van de autoritaire, apologetische apodictische uitspraken, voorbij de tijd van het zich onbewust en onbekommerd conformeren aan een bepaald patroon dat als algemeen-geldig wordt opgevat, voorbij de tijd van het parochialisme waarin het deel zijn van de eigen groep het bestaan volledig bepaalde. Zich bewust van de betrekkelijkheid van zijn eigen situatie, doordrongen van zijn wezenlijke medemenselijkheid, in voortdurende dialoog met alle anderen zet de mens zijn zoeken naar waarheid en echtheid voort.

Ook de historische zijnskategorie beleeft hij thans als medemenselijkheid en als betrokkenheid. Hij beseft dat in het historische de medemens tot hem spreekt en dat hij in zijn antwoord aan de geschiedenis de medemens van het verleden antwoordt. Om zijn bestaan als echtheid en waarheid te beleven heeft hij ook de dialoog met de historische medemens nodig. Deze existentieel historische dialoog bevestigt in hem de gedachte, dat hij niet alleen tot de mensen van nu, maar ook tot de mensen en de mensengemeenschappen van het verleden in betrekking staat. Hij zoekt in het verleden de ontmoeting met de andere mens, met de historische mens die anders is dan hij. In deze ontmoeting - misschien meer nog dan in de ontmoeting met de actuele medemens - bepaalt hij - „il luogo di tutti i rapporti” (volgens Carlo Levi: het middelpunt van alle betrekkingen) - zijn eigen plaats in de vrijheid van de „Unmittelbarkeit zu Gott”. De geschiedenis kan de mens niet leren welke zin hij aan zijn bestaan moet geven, de geschiedenis kan de mens wel leren, dat besef van betrokkenheid en kennis van betrekkingen grondvoorwaarden zijn voor de zingeving aan het bestaan.

Het is om deze redenen dat geschiedenis in de leerplannen van het V.H.M.O. voorkomt. In dit V.H.M.O.-vak ontmoeten de kinderen geschiedenis op het niveau van modern zelf-bewust-zijn, als wetenschappelijk voorbereide geschiedenis. Deze geschiedenis ontwikkelt in de kinderen de historische zijns-kategorie. Het doel van het geschiedenisonderwijs op dit niveau is de leerlingen door de ontmoeting met het herleefde verleden tot de dialoog met anders-mens-zijn van de historische mens te brengen, opdat de jonge mens zich bewust wordt van zijn eigen historische situatie als betrokkenheid en hij zo leert aan zijn eigen bestaan in echtheid en waarheid zin te geven.

Dr. P. F. M. Fontaine

Wetenschappelijk

DE INDUSTRIËLE ONTWIKKELING VAN NEDERLAND IN DE TWEEDE HELFT VAN DE 19e EEUW

Een discussie in de historiografie

In 1813 kwam Nederland ontluisterd uit de Franse Tijd te voorschijn.

De stapelmarkt, in de 17e eeuw een gouden hoorn van overvloed, was in de 18e eeuw door haar artificieel karakter en door de moordende concurrentie en protectionistische politiek van het buitenland in verval geraakt. Een gevolg daarvan was dat mede de trafieken en de textielnijverheid wegwijnden. 1) Terwijl gedurende de Franse overheersing in België juist een dynamische kapitalistische klasse was ontstaan, kenmerkte ons land zich op industrieel gebied als old-fashioned en achterlijk. De stoommachine was hier vrijwel onbekend. 2)

De neo-mercantilistische politiek van Koning Willem I beoogde opheffing van zijn land en volk „uit de modderige poel der decadentie”. 3) Doch zijn pionierswerk, de nijverheid te mechaniseren en te rationaliseren, werd slechts door epigonen voortgezet.

De enquêtes van 1819 en 1843 gaven hiervan een treffend voorbeeld 4): het klein bedrijf prevaleerde, mechanisatie was vrijwel niet te bespeuren, van een rationele bedrijfsleiding was geen sprake.

Aan geen enkel kenmerk, waaraan volgens H. Sée de kapitalistische maatschappij te herkennen is, zoals de expansie van de internationale groothandel, de bloei van de grootindustrie en triomf van het machinewezen, voldeed onze vaderlandse economische structuur. 5) Door de scheiding met België in 1830 en de status quo politiek van Willem I kwamen wij aan de rand van de afgrond te staan. Mede door het aangroeiende pauperisme in de veertiger jaren

ontstond hier een defaitistische stemming. Men twijfelde aan een zelfstandig volksbestaan en stemmen werden vernomen, die pleitten voor een aansluiting bij Duitsland. 6) Er was wel veel kapitaal, doch dit werd belegd in buitenlandse fondsen. De industriële lokroep van de Koopman-koning vond geen gehoor. „In Noord-Nederland kan men een blad horen vallen: alles is zo doodsch mogelijk”. 7) Op de wereldtentoonstelling van 1851, gehouden in Hyde Park te Londen, sloegen wij zo een belabberd figuur „dat iedere Nederlander in het glazen paleis zijnen naam van Dutchman verloochende”. 8)

De oorzaken van deze industriële achterlijkheid, van de dufheid en geboorneerdheid der ondernemers, van het zich afwenden van het gewoel der wereld werd door tijdgenoten gezocht in de mentaliteit van de Nederlandse bevolking. 9) Dat alle ondernemerslust uitgeblust was, kwam doordat hier een ziekelijke rust heerste. Men was verstrikt in het traditionalisme. Mos zegevierde over een vooruitziende blfk. 10)

Stastok, de creatie van Hildebrand, was wel de incarnatie van deze kleffe rentenierslamlendigheid. Liever klotste hij zijn buik vol thee dan zich op de hoogte te stellen van de nieuwe industriële ontwikkeling. 11) „Hij behoorde alzoo tot die mensen, die hun zaken aan kant gedaan hebben en het uitzicht op verdere winsten opgevende, zich met een vrij aardig inkomen, een onverzettelijken afkeer van stoommachines, en de Haarlemsche Courant tevreden stellen”. 12) Potgieter wilde met zijn oudejaarsverpeinzing: Jan, Jannetje en hun jongste kind op 31 december 1841 zijn tijdgenoten confronteren met de geest van Jan Salie, om hen daardoor te bezielen en op te wekken tot energie. Doch deze Elyzeese dreven van rust en serene gemoedelijkheid werden voorlopig nog niet door gedruis verstoord, hoewel hier endaar een critisch geluid opklonk. De Nederlandse ondernemer werd gebrek aan werklust verweten. Hij was traag en technisch vaak onbekwaam, bovendien afkerig van invoering van machines „en als men er eindelijk toe is overgegaan, dan zijn ze soms reeds verouderd”. 13) Onkunde en gebrek aan energie werden vooral door de Maatschappij voor Handel en Nijverheid gehegeld. Volgens een rapport van het departement van Rotterdam was de opvatting, dat er voor een bedrijf slechts weinig kapitaal, een oude meesterknecht en geringe arbeidzaamheid nodig was, veel verbreid. 14)

Van doorzettingsvermogen of gevoel voor toepassing van nieuwe middelen was de ondernemer gespeend. „Bijna in alle nijvere steden onzes lands zag men de eigenaars van fabrieken en trafieken liever de ongelijke kamp met een wakkere nabuur opgeven dan de werktuigkracht op het van ouder op ouder overgeleverde bestaansmiddel toe te passen”. 15)

Niet alleen de tijdgenoten, maar ook latere historici zagen de psychische oorzaken als primair voor het uiterst langzame economische herstel. Blok weet dit eveneens aan de Jan Salie geest. Mansvelt beschreef de Hollandse koopman als een „zelfgenoegzame thuisblijver”. 16) Huizinga noemde de mentaliteit van 1813 een retrospectieve, een terugverlangen naar de „klare, effen gemoedelijkheid van het laat 18e eeuwse ideaal”. Men wilde de 18e eeuw

nog eens overdoen. 17)

Ook I. J. Brugmans en W. J. Wieringa signaleerden deze verslapping van de morele kracht. Volgens Brugmans bleef men bij de pakken neerzitten, handel en bedrijf kregen, zoals in de 16e en in de 17e eeuw, geen injectie van buitenlandse emigranten. De sociale stratificatie was die van een dichotomie. Aan de ene kant stond het volk of de armen, aan de andere kant de gegoeden of aanzienlijken. Een krachtige middenstand schitterde door afwezigheid. Voor homines novi was in deze maatschappelijke structuur geen plaats. 18)

In 1949 viel door de oratie van Van Dillen een nieuw geluid te beluisteren. 19) Voor hem was het psychologische oorzakencomplex slechts van secundaire betekenis voor een verklaring van de traagheid en starheid van de economische ontwikkeling in de 19e eeuw. Volgens hem ontleende men dit aan de 18e eeuwse spectatoriale geschriften, die echter door hun moraliserende tendensen als historische bron niet betrouwbaar zijn.

De Moralisten zagen slechts zwart en wit. Zwart waren bij hen de tijdgenoten, het stralende wit: hun hemelbestormende voorouders. Dat daartussen veel grijs lag, viel hun niet op. De diepste oorzaak voor de onderontwikkelde toestand van ons land ziet Van Dillen in de omstandigheden, nl. in de concurrentie en het protectionisme van het buitenland. Verder: „dat een land, dat weinig grondstoffen opleverde en geen ijzer en steenkool produceerde en waar in plaats van een tekort juist overvloed van arbeidskrachten bestond, een land welks producten van de buitenlandse markten werden geweerd, geen haast maakte met de aanschaffing van kostbare machines, is m.i. geen bewijs van futloosheid, doch eerder van verstandig beleid”. 20) Is wat betreft de achterlijkheid en conservatisme in de economische opgang van Nederland het oorzakencomplex slechts aan gradatie van visie onderhevig, scherper lopen de meningen uiteen over wat I. J. Brugmans reeds in tal van publicaties heeft genoemd het tijdvak van de industriële revolutie (1850 - 1870).

Zoals reeds boven geponeerd, was het kleinbedrijf in de jaren veertig overheersend en de Nederlandse nijverheid „nauwelijks door de adem van de nieuwe tijd beroerd”. 21) Doch omstreeks 1850 vangt volgens Brugmans een nieuwe aera aan.

Het tijdvak 1850 - 1870 is een periode waarin gerukt wordt aan alle tomen, een tijdvak van ongebreidelde energie. De vroeg-kapitalistische mentaliteit verdwijnt, een expansieve opgang van industrialisatie, mechanisatie en rationalisatie vangt aan. „De oude vormen beginnen af te sterven en de jonge ontkiemen”. 22) De bestaande industrie, als de textiel-, schoenen-, tabaks-, kledingnijverheid alsmede de broodbakkerijen en ijzergieterijen, ondergaat en intensieve verjongingskuur. Suikerraffinaderijen, aardappelmeel-, strokarton-, en gasfabricage worden gemechaniseerd. De handel wordt bevrijd van de mantel van het protectionisme ende liberalen ontplooiën een grandioos vrijhandelsbanier. Het cultuurstelsel verschaalt, het particuliere initiatief ontbot. Water- en spoorwegen banen het pad dat leidt naar ongekende horizons. De banken, die alom gesticht worden, vergezellen en ondersteunen

deze jonge industriële Icaros in zijn grenzenwijkende vlucht. In 1870 is deze industriële roes verstild, de overgang naar het moderne kapitalisme heeft plaatsgevonden, de achterlijkheid is gesmolten als sneeuw voor de zon en Nederland is nu in geen enkel opzicht de mindere van de grote naties. 23) Het fundament is gelegd. Hierop zal tussen 1870 en 1914 „het machinale grootbedrijf en de kapitalistische geest tot wasdom komen”. 24)

Met de industriële revolutie gaat gepaard een omwenteling in de sociale structuur van de maatschappij. De boerenstand verliest zijn aloude isolement. Het twee-standenstelsel wordt doorbroken. Een nieuwe stand voegt zich daarbij. De trichotomie verrijst ter kimme. 25)

Het gezag van Brugmans is groot te noemen. Zijn rigoreuze maatschappelijke indeling en vooral zijn scherpe caesuur vóór 1850 en ná 1870 wordt nog eens vlot overgenomen. Zo schrijft de Nijmeegse hoogleraar Rogier dat ± 1870 „het proces van Nederlands overgang naar het moderne productiestelsel welhaast voltooid is”. 26)

Eveneens is Verberne van mening dat in de periode 1850 - 1870 de metamorfose van de vroeg- naar de zuiver kapitalistische maatschappij voltrokken wordt. 27) Hoefnagels beweert dat in 1870 het Bedarfsdeckungsprinzip verlaten is voor het Erwerbsprinzip. 28)

Voor de laatste jaren is scherpe kritiek geleverd op de visie van I.J. Brugmans. Hoewel hij zelf eens verklaarde dat in 1870 het grootbedrijf vrijwel niet aanwezig was 29), lanceert hij in zijn bijdrage voor de Algemene Geschiedenis der Nederlanden de these van de industriële revolutie als nieuw en niet algemeen aanvaard.

In het in 1961 van zijn hand verschenen werk „Paardenkracht en Mensenmacht” houdt hij hieraan vast.

Voor de Amsterdamse hoogleraar Wieringa is hiertegen te velde getrokken. Wel is er in de periode 1850 - 1870 veel nieuws tot stand gekomen, doch dit wettigt volgens Wieringa niet het begrip „industriële revolutie”. Ook wijst hij Brugmans' volte face in de maatschappelijke stratificatie naar het rijk der fabelen. In de sociale structuur komt geen verandering. Van een twee-standenstelsel vóór 1870 is niets te bespeuren. Evenals de Utrechtse hoogleraar J.C. Boogman is Wieringa ervan overtuigd, dat termen uit de tijd zelf als gegoeden, armen, volk, werkende stand aan nuanceringen onderhevig zijn. 30) Zijn kritiek slaat de spijker vooral op de kop wanneer hij Brugmans' begrippenapparaat: nadagen van het vroegkapitalisme, industriële revolutie, modern kapitalisme, afwijst als typisch finalistisch en ontleend aan Sombart. „De critiek heeft hem (= Sombart) als een afgesloten hoofdstuk in het archief gezet”. 31)

De uitspraak dat tussen 1870 en 1914 „het machinale grootbedrijf en de kapitalistische geest” tot wasdom is gekomen, acht Wieringa extreem, want zowel de agrarische sector als het ambachtelijk bedrijf vallen hier buiten. 32) Met Z.W. Sneller is hij van mening, dat ook na 1870 de industriële ontwikkeling zich heeft voltrokken langs geleidelijke banen.

Pas $\pm$ 1895 is te spreken van een expansie en een kentering: De kapitaalbezitters krijgen dan pas vertrouwen in het Nederlandse bedrijfsleven. 33) Ook Van Dillen signaleert $\pm$ 1895 een hevige ontwikkeling van de vaderlandse bedrijvigheid. Een weergaloze expansie ontstaat dan „zoals wij sinds de 17e eeuw niet gekend hadden”. 34)

Het beeld dat Van Tijn ons geeft steekt als een kerkhof af bij de bonte bedrijvigheid welke Brugmans in 1870 aanwezig acht. Volgens hem is de toestand $\pm$ 1870 volslagen archaïsch. De modernisering is nauwelijks de kinderschoenen ontgroeid. Uit de statistiek van Brinckmann (over het jaar 1871) blijkt duidelijk dat het kleinbedrijf prevaleert. De Nederlandse economie is eenzijdig agrarisch en koloniaal. Zowel sociaal als economisch is de tuin der Nederlanden een tabula rasa. „De geringe moderne kapitalistische ontwikkeling van industrie en credietwezen liet hier in rustige rust wat elders werd omgewoeld”. 35)

Notenapparaat

- 1) W. J. Wieringa - Economische heroriëntering in Nederland in de 19e eeuw. 1955, p. 4.
- 2) Z. W. Sneller - Economische en sociale denkbeelden in Nederland inden aanvang der negentiende eeuw (1814 - 1830). 1922, p. 13.
- 3) H. Roland Holst - Kapitaal en arbeid in Nederland. Bijdragen tot de economische geschiedenis der 19e eeuw. 1909, p. 4.
Zie ook: I. J. Brugmans - Welvaart en historie. Tien Studiën. 1950, Koning Willem I als neo-mercantilist. Passim.
- 4) I. J. Brugmans - Statistieken van de Nederlandse nijverheid uit de eerste helft der 19e eeuw. Rijks Geschiedkundige Publicatiën, (R.G.P. 98 en 99). 1956, afdeling Haarlem 1819 en 1843.
- 5) H. Sée - Ontstaan en ontwikkeling van het moderne kapitalisme. 1952, p. 9-10.
- 6) J. C. Boogman - The Dutch crisis in the Eighteen-Forties, Britain and the Netherlands, papers delivered to the Oxford-Netherlands historical conference 1959. London 1960.
- 7) I. J. Brugmans - Paardenkracht en mensenmacht. Sociaal-economische geschiedenis van Nederland, 1795 - 1940. 1961, p. 86.
- 8) E. H. von Baumhauer - Voorlezingen over de Nederlandsche nijverheid en de middelen om haar te ontwikkelen. 1856, p. 40.
Zie ook: Wieringa - Economische heroriëntering p. 95 en I. B. Bury - The idea of progress, an inquiry into its origin and growth. 1955², p. 329.
„The great Exhibition of London in 1851 was in one of its aspects a public recognition of the material progress of the age and the growing power of man over the physical world”. Dit gold wel niet voor Nederland.
- 9) Wieringa - Heroriëntering, p. 6.
- 10) D. A. Portielje - De handel van Nederland in 1844 en middelen tot opbeuring voornamelijk in betrekking tot de wetgeving. 1844, p. 123 - 129.

- 11) Sneller - Economische en sociale denkbeelden, p.4.
- 12) Hildebrand - Camera Obscura. 1864⁶, p. 50.
- 13) I. Bierens de Haan - Van oeconomische tak tot Nederlandse Maatschappij voor Nijverheid en Handel, 1777 - 1952. 1952, p. 109 en 113.
- 14) a.w. no.13, p. 115.
- 15) H.J.Koenen - Voorlezingen over de geschiedenis der nijverheid in Nederland. 1856, p. 140.
- 16) J.G. van Dillen - Omstandigheden en psychische factoren in de economische geschiedenis van Nederland. 1949, p. 14.
- 17) J. Huizinga - De betekenis van 1813 voor Nederland's geestelijke beschaving, verzamelde werken II. 1948, p. 534.
- 18) Brugmans - Paardenkracht, p. 86 - 88.
Zie ook zijn Standen en klassen in Nederland gedurende de negentiende eeuw. Bijdragen en mededelingen van het Historisch Genootschap, 74 dl. 1960, p. 30 - 52.
- 19) van Dillen - Omstandigheden, p. 14.
- 20) a.w. no.19, p. 18.
Zie ook: J.de Vries - De problematiek der Duits-Nederlandse economische betrekkingen in de negentiende eeuw. T.v.G. 1965, 78¹ p.37,38.
- 21) I. J. Brugmans - Economische en maatschappelijke verhoudingen in het Noorden, 1840 - 1870, Algemene Geschiedenis der Nederlanden X. 1955, p. 253 - 254.
- 22) I. J. Brugmans - De arbeidende klasse in Nederland in de 19e eeuw, 1813 - 1870. 1961⁵, p. 214.
- 23) Brugmans - Welvaart en historie, p. 122 - 123.
Arbeidende klasse, p. 201 - 212.
Paardenkracht, p. 201.
Zie ook: W.J.Wieringa - Een lang verwacht handboek. Tijdschrift voor Geschiedenis 75². 1962, p. 171.
- 24) Brugmans - Paardenkracht, p. 353.
- 25) Brugmans - Standen en klassen, p. 45 - 50.
- 26) L. J. Rogier - Katholieke Herleving. Geschiedenis van Katholiek Nederland sinds 1853. 1956², p. 298.
- 27) L. G. I. Verberne - De Nederlandsche arbeidersbeweging in de negentiende eeuw. 1940, p. 12.
- 28) H. Hoefnagels, s. j. - Een eeuw sociale problematiek van sociaal conflict naar strategische samenwerking. 1957, p. 33.
- 29) Brugmans - Welvaart en historie, p. 116. Arbeidende klasse, p. 33.
- 30) Brugmans - Standen en klassen, p. 52.
- 31) Wieringa - Lang verwacht handboek, p. 167 - 170.
- 32) a.w. p. 172.
- 33) Wieringa - Heroriëntering, p. 19 en Lang verwacht handboek, p. 172.
Zie ook: Z.W.Sneller - Anderhalve eeuw stoomwezen in Nederland. De Ingenieur 52. 1937, p. A. 396.
- 34) van Dillen - Omstandigheden, p. 22 en 23.

- 35) Th. van Tijn - Op de drempel van de nieuwe tijd: Nederland omstreeks 1870. Algemene Geschiedenis der Nederlanden X. 1955, p. 292 - 296.

Drs. F. A. M. Messing

Didactica

HET NUT VAN DE ANEKDOTE

Ernest Mignon, Alzo sprak de Gaulle (Les mots du Général, vert. D. A. Levenbach), Kosmos Amsterdam/Antwerpen;
Bill Adler, The Kennedy Witt, Bantam Book;
Booton Herndon, The Humor of JFK, Gold Medal Book;
Adam Sykes-Iain Sproat, The Wit of Sir Winston, Leslie Frewin London.

Anekdoten zijn niet identiek met geestige gezegden, bon mots, ironische of sarcastische opmerkingen. Het begrip anekdote is veel ruimer. Maar misschien mag men zeggen: al is een anekdote geen bon mot, een bon mot is echter wel een anekdote. Wie met deze omschrijving accoord wil gaan, kan in zijn geschiedenislessen veel nut trekken uit bovenvermelde boekjes, het genoeg dat hij er persoonlijk aan zal beleven nog buiten beschouwing gelaten. De verklaring die als praenotandum het boekje betreffende de Gaulle voorafgaat, doet hier niets aan af - misschien mag men zelfs zeggen: integendeel - „De verhalen in deze bundel liggen op de grens van mythologie en werkelijkheid. Noch Generaal de Gaulle, noch Ernest Mignon kunnen er dus aansprakelijk voor worden gesteld”.

Puntige uitspraken kunnen op de allereerste plaats een helder licht werpen op de persoon van wie ze afkomstig zijn. Biografische gegevens kunnen wij bij het geschiedenisonderwijs niet missen. Maar groter waarden dan data of allerlei levensomstandigheden kunnen karakteristieke woorden hebben, wanneer zij in heel pregnante vorm bepaalde handelingen of gebeurtenissen belichten. Dat kan ook gelden van een karakteristiek die de een over de ander geeft. Toen president Kennedy Frankrijk bezocht bleek, dat de Gaulle zelfs een absoluut gezag uitoefende over de fotografen. Men vroeg Kennedy of hij zijn collega die macht niet benijdde. Het antwoord luidde: „You must remember that I wasn't recalled to office as my country's savior”.

Treft men uitspraken die getuigen van een zekere zelfspot - eerder te zoeken bij Churchill en Kennedy dan bij de Gaulle - dan vindt men gemakkelijk de gelegenheid nuances aan te brengen in het beeld, dat men zijn leerlingen voorhoudt. Elke menselijke grootheid is betrekkelijk. Verdienstelijke, grote, zelfs geniale mensen blijven mensen.

Het kan moeilijk zijn aan de jeugd een logische gang van zaken duidelijk te

maken, het is nog lastiger verstaanbaar te blijven wanneer alle logica zoek is, wanneer er sprake is van wat wij kunnen noemen een toevallige samenloop van omstandigheden. De mogelijkheden waren natuurlijk aanwezig, zij werden gerealiseerd tegen de normale verwachtingen in. Een uitgangspunt kan men vinden in het antwoord, dat Kennedy gaf aan een kind, dat hem vroeg hoe hij een oorlogsheld geworden was: „It was absolutely involuntary. They sank my boat”.

Is men ervan overtuigd, dat het geschiedenisonderwijs niet meer europa-centrisch mag zijn, maar dat men verder moet zien, dan zou men die mening kunnen toelichten met een uitspraak van de zo franciacentrische de Gaulle. Toen adjudanten van de generaal te Londen over een kaart van Europa gebogen stonden hoorden zij de hun bekende stem zeggen: „Dat is tijdverlies. U zou er beter aan doen na te denken met een wereldkaart voor Uw neus”.

Wie er behoefte aan heeft voor de klas lessen uit de geschiedenis te trekken - de geschiedenis is immers „magistra vitae” - kan een bijzonder vruchtbaar gebruik maken van aforismen. Hier zijn er een paar van de Gaulle: „Standvastigheid van karakter is de deugd der moeilijke tijden” en „Om te winnen moet men niet alleen weten wat de vijand wil; men moet vooral goed weten wat men zelf wil”.

Ik meen dat in het bekende boekje Bint van F. Bordewijk alle didactische desiderata samengevat worden in deze éne imperatief: „Boei”. Dat geldt natuurlijk - of zelfs speciaal - voor de geschiedenisleraar. Wij dienen dus variatie, afwisseling, elementen van verrassing in onze lessen te brengen. Eén van de mogelijkheden is ongetwijfeld de anekdote. Het liefst: de geregeld nieuwe anekdote. Het doet nogal pover aan wanneer de doubleurs in de klas al weten te voorspellen, welk grapje de leraar nu te berde zal brengen omdat zij het vorig jaar in hun boek aantekenden.

Er kwam eens een deskundige voor het eindexamen onze school binnen met de opmerking: „Ik ben benieuwd welke stokpaarden hier staan opgesteld”! Vooral vanwege de denigrerende toon heb ik toen een apologie voor stokpaarden ten beste gegeven. De docent heeft het recht zijn leerlingen deelgenoot te maken - mits andere onderdelen niet tekort komen - van zijn eigen vondsten en specialismen. Het lijkt mij zelfs bijzonder profijtelijk voor de pupillen. Maar het verdient wel aanbeveling, dat deze stokpaarden getraind blijven, dat ze telkens goed gepoetst en opgedoft hun entree maken. Dat vraagt om geregelde vernieuwing en verfrissing van materiaal.

Ons geheugen is een merkwaardig vermogen. Zonder er een psychologische verklaring van te kunnen geven, meen ik te mogen constateren, dat wij vaak gemakkelijker details onthouden dan de grote lijn. Van de beroemde redevoering die Churchill in het Parlement hield toen in 1940 de Duitsers meester waren van het Westeuropese vasteland, waarin hij op dramatische wijze uiteenzette, hoe de Engelsen een eventueel Duitse invasie zouden bevechten, onthouden wij het gemakkelijkst een „terzijde”, dat niet bestemd was voor het publiek: „En als dat ook niet helpt, dan slaan we hen op hun schedel met flessen”. Het lijkt mij niet twijfelachtig, dat kinderen nog sterker dan

volwassenen getroffen worden door het schilderachtige detail. Het kan ons spijten dat zij zo spoedig de grote lijn uit het oog verliezen, wij hebben er maar rekening mee te houden. Dat de onthouden anekdote hen weer op het rechte spoor kan brengen, mag ons een troost zijn. Men profiteer er dus van, om zowel zijn leerlingen als zijn eigen lessen recht te doen.

P. A. M. Geurts

* * *

DE JAREN 1940 - 1945 IN HET GESCHIEDENISONDERWIJS

In verschillende artikelen die bij gelegenheid van de twintigste verjaardag der bevrijding in dagbladen en tijdschriften verschenen, werd de plaats die oorlog, verzet en bevrijding in het geschiedenisonderwijs innemen, aan de orde gesteld. Hieronder volgt een florilegium, dat zelfs geen schijn van volledigheid pretendeert; dat wordt doorgegeven zonder kritisch commentaar. Het wordt de collega's-docenten ter overweging aangeboden.

De directies van de middelbare scholen kregen in april een tweetal lesbrieven van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen toegezonden. In de begeleidende brief van staatssecretaris Grosheide komen de volgende passages voor:

„In de laatste tijd worden regelmatig klachten vernomen over de te geringe aandacht die de eigentijdse geschiedenis bij het onderwijs krijgt. Mij hoedend voor het gevaar te generaliseren, meen ik toch wel te kunnen constateren, dat deze klachten niet steeds ongegrond zijn. Nu de viering van de 20ste herdenking van de bevrijding van ons land in zicht is - doch niet uitsluitend daarom, al is het wel de directe aanleiding - zou ik Uw bijzondere aandacht willen vragen voor het onderwijs in de geschiedenis over de periode van 1940 tot 1945”.

„Voor enkele vormen van voortgezet onderwijs zijn wettelijke maatregelen in voorbereiding, die tot doel hebben het onderwijs in de eigentijdse geschiedenis beter tot zijn recht te laten komen. De leiding van de scholen voor welke deze maatregelen niet zullen gelden, zou ik gaarne in overweging willen geven de omschrijving van het vak geschiedenis in het leerplan der scholen eens te bezien en zo nodige bijzondere betekenis van de laatste 50 jaren te accentueren”.

Het maandblad Jeugd in School en Wereld, onder katholieke onderwijzers ruim verspreid, verscheen in april als „thematisch nummer over Oorlog en Vrede”. De redacteur C. M. A. Bakker hield een enquête onder een aantal onderwijzers betreffende hun lessen over de bezettingstijd. Naar aanleiding van het resultaat meende hij te

„mogen spreken... van een problematiek. Men kan er niet mee volstaan de bezettingstijd in de les te behandelen zoals men bijvoorbeeld de 80-jarige oorlog behandelt. Dan wordt het geschiedenis zonder meer. Maar het gaat juist om dat meer. En daar ligt precies de moeilijkheid, nu het nog zulke

kinderen betreft" (154).

Bakker geeft verslag van een causerie door Dr. L. de Jong gehouden in de maand februari of maart voor een inspectievergadering te Utrecht. Daarin komt het volgende voor:

„Een onder leiding van Dr. de Jong voor het Vrije Volk ingesteld onderzoek, 1959, onder 1300 middelbare scholieren, gaf deze uitkomst:

De vraag wie Mussert was werd door 50% foutief beantwoord.

De aanleiding tot de februaristaking was slechts bij 19% bekend.

Op de vraag naar de namen van enige illegale bladen bleef 71% het antwoord schuldig.

Gevraagd naar de namen van drie verzetshelden wist 83% geen enkele naam te noemen.

Dr. de Jong gaf als conclusie: „Het onderwijs draagt te weinig kennis over. Het accent moet verlegd worden (thuis steken de kinderen er meer van op). Wanneer geen maatregelen genomen worden dreigt de levende herinnering te vervagen. En dat terwijl de belangstelling onder de jeugd toch groeiende is. Dit laatste mede omdat zij zich thuis wenst te voelen in de wereld-van-vandaag" (154 - 155).

In meerdere gevallen werd gebruik gemaakt van een enquête door het dagblad Trouw enkele jaren geleden op een H.B.S. te Utrecht gehouden:

„Van de 29 geënquêteerde leerlingen (1e en 2e klas) bleken er slechts enkelen op de L.S. iets over de bezetting vernomen te hebben.

Op de vraag: waarom vierden we 5 Mei? konden 14 l.l. geen goed antwoord geven. De naam Johannes Post was maar bij 19 van de 29 bekend.

De vraag: wie was Mussert? kreeg de zotste antwoorden, o.a. „leider van het Italiaanse communisme" (154).

In de Tijd-Maasbode van 1 mei hield de onderwijs-redacteur Ton Elias zich uitvoerig bezig met de gebrekkige kennis over de bezettingstijd bij de jeugd. Hij zocht de schuld beslist niet alleen bij de school, die maar al te vaak als zondebok moet fungeren.

„Toch blijft het een vraag of in het onderwijs voldoende het besef aanwezig is, dat het van belang is de nieuwe generatie te doordringen van de betekenis van hetgeen in een zeer recent verleden gebeurd is. Dit geldt voor de school in haar geheel. Het is namelijk niet juist hierin alleen eentaak voor de leraar geschiedenis te zien.

De leraar Duits zal bij Heine kunnen vertellen, dat de bladzijden, die aan deze dichter gewijd waren, in de bezettingstijd uit de literatuurboeken verwijderd moesten worden omdat de man een Jood was. De aardrijkskundeleraar zal bij de behandeling van Polen melding kunnen maken van de verschrikkingen van de oorlog; de Duitse vernietigingskampen in dit land. De godsdienstleraar zal, als hij over het geweten komt te spreken, de kwestie „Befehl ist Befehl" kunnen aansnijden enz."

Voor het lager onderwijs ziet Elias misschien nog groter moeilijkheden dan bij het middelbaar. Maar ook daar moeten er mogelijkheden liggen.

„Bij dit alles blijft er het algemene probleem, dat de lagere school eigen-

lijk alleen maar een inleiding op het echte geschiedenisonderwijs kan geven. Er is evenwel geen enkele reden om bij die inleiding het jongste verleden te veronachtzamen. Integendeel. D-day is toch werkelijk belangrijker geweest dan de tocht naar Chatham”.

Wanneer men spreekt over hetgeen buiten schoolverband aan inlichtingen wordt gegeven over de jaren 1940 - 1945, denkt men allereerst aan de directeur van het Rijksinstituut voor Oorlogsdocumentatie Dr. L. de Jong. Over hem schreef Jan Rogier in De Volkskrant van 1 mei:

„Geen Nederlandse historicus - nee, ook Huizinga niet - is een zo bekende figuur geworden voor een heel groot publiek. Dat betekent niet, dat de historicus De Jong wetenschappelijk verheven is boven mannen als Fruin, Huizinga, Geyl, Romein en Presser, maar alleen dat hij op zeer bijzondere wijze zijn publiek benadert. Hij is de grootste schoolmeester van Nederland geworden, bij wie heel het land college loopt. Meer dan de voetbalhelden, de gaande en komende sterren van de show-business, misschien zelfs langer dan de meeste politici in deze lage landen, is hij een huiskamergenoot van iedere Nederlandse burger”.

P. A. M. Geurts

Polemica

DE GESECCULARISEERDE PARADIJSVLOEK

Tweede Wereldoorlog en Onderwijs

„Op stelling no. 14 van Uw proefschrift is zeer emotioneel gereageerd. U werd niet de gelegenheid gegeven Uw stelling nader toe te lichten. De redactie biedt U ruimte aan om in het blad *Kleio* Uw visie nader toe te lichten”.

Aldus de aanhef van een door de redactie van *Kleio* aan mij gerichte brief van 11 mei 1965, waar ik gaarne op inga. Weliswaar heeft de dagbladpers mij intussen de kans tot een eerlijke uiteenzetting ruimschoots geboden, of, voor zover ik ze een bijdrage of gesprek geweigerd had (*Telegraaf*) mijn mening uit andere bron achterhaald en overgenomen, maar het is prettig om tenslotte ook nog tot vakgenoten te spreken en dieper op enkele aspecten in te kunnen gaan, waarvan het belang m.i. ver uitgaat boven de objectieve inhoud van de stelling sec.

Om de nog oningewijde een indruk te geven, van alles wat er met deze stelling intussen gebeurd is, kan ik het best verwijzen naar het overzicht dat het *Alg. Handelsblad* van 11 mei 1965 daarvan gaf:

COMMOTIE OM EEN PROMOTIE

„Het uitweiden over de 2e wereldoorlog bij het geschiedenisonderwijs is niet het aangewezen middel tot het wekken van historisch bewustzijn bij de schoolgaande generatie en werkt bovendien op gevaarlijke wijze op de sensatiezucht en de gevoelens van valse romantiek bij de leerlingen”.

Bovenstaande woorden vormen de veertiende en laatste stelling, welke Mej. L. Dasberg heeft geponeerd bij haar promotie tot doctor in de letteren begin maart van dit jaar. Het proefschrift luidde: „Untersuchungen über die Entwertung des Judenstatus im 11 Jahrhundert”. Op de promotie zelf is met geen woord over deze stelling gerept. Enige dagen later evenwel kwam het Nieuw Israëlitisch Weekblad met een lang artikel, waarin de stelling van redactiewege werd aangevallen en waarin tevens de opvattingen werden gepubliceerd van verschillende personen, die door het NIW om commentaar op deze stelling waren gevraagd. Verreweg de meeste commentaren waren sterk veroordelend. Wij vermelden er hier enige:

Prof. J. Presser, hoogleraar geschiedenis Amsterdam: „Deze stelling lijkt mij volstrekt onhoudbaar. Zeker van een joodse a.s. doctor betreur ik als jood dat zij zulk een uitspraak voor haar verantwoordelijkheid heeft genomen. De enigen die hier werkelijk met genoeg van kennis zullen nemen zijn de antisemieten hier en elders”.

Dr. L. de Jong, dir. Rijksinstituut voor Oorlogsdocumentatie: „Het is goed gebruik dat de laatste stelling van een dissertatie een nonsensicaal karakter draagt. Deze promovenda is daar uitstekend in geslaagd”.

H. Wielek, voorzitter van de 5 mei-commissie: „Uit deze stelling spreekt wantrouwen ten opzichte van de schoolgaande jeugd, wantrouwen ten opzichte van haar collega's... Deze stelling heeft slechts één nut en wel voor de propagandisten van het vergeten en vergeven...”

Dr. I. Lipschits, politiek commentator NIW en wetenschappelijk medewerker aan de Universiteit van Amsterdam: „Men had de Duitse lezer een groot plezier gedaan door deze stelling juist zoals het proefschrift in de Duitse taal af te drukken”.

In het laatste nummer van het weekblad Vrij Nederland heeft H. U. Jesserun D'Oliveira een felle aanval gelanceerd op genoemde commentatoren. Met name Prof. Presser verwijt hij dat deze bij de promotie zelve geen woord van kritiek heeft laten horen, waar dit toch de enig juiste gelegenheid zou zijn geweest voor een hoogleraar. Volgens D'Oliveira had Presser, ook wanneer hij niet aan het woord zou hebben kunnen komen door bijv. te lange spreektijd van de andere opponenten, zo chic moeten zijn geweest zijn commentaar voor het NIW te laten vervallen. Wat de inhoud van de reacties betreft zegt D'Oliveira: „Zij vormen een serie insinuaties, waarvan het oogmerk alleen kan zijn, de originatrix van de stelling beschaamd te doen

zwijgen. Zij speelt het antisemitisme in de kaart, geeft blijk van Deutschfreundlichkeit, is vervuld van domheid en wantrouwen en toont zich aanhangster van het „zanderover”. Kortom een reeksje van verdachtmakingen en diskwalificaties...”

Dr. Dasberg heeft een stelling geformuleerd op een wijze die gebruikelijk is bij dissertaties, d.w.z. kort, zonder toelichting, de gecompriëerdste denkbare samenvatting van een gedachtengang. Wanneer zij er bij de promotie over zou zijn aangevallen zou zij onmiddellijk haar stelling geadstrueerd hebben. Het gaat niet aan de bewoordingen, die voor een wetenschappelijke gedachtenwisseling zijn bestemd, voorwerp te maken van een kortzichtige demagogische afblafferij, waarbij zelfs niet de geringste poging is gedaan om de bedoeling van de steller te achterhalen.

Vandaar dat wij dr. Dasberg hebben gevraagd voor ons op schrift te stellen wat zij zou hebben geantwoord indien haar stelling ter promotie zou zijn betwist. Haar toelichting treft men hieronder.

TWEEDE WERELDOORLOG EN HISTORISCH BEWUSTZIJN

In het eerste deel van mijn stelling staat, voor wie goed lezen kan, dat er perioden zijn, die zich méér lenen tot het wekken van historisch bewustzijn dan de 2e wereldoorlog. Er staat niet dat deze periode niet behandeld zou moeten worden. Ik zelf, verbonden aan het VHMO, behandel grondig opkomst en ideologie van het fascisme, de oorzaken van een democratisch vacuüm, de „democratische” opmars van Hitler naar de macht, de kenmerkender dictatuur, enz. Dat vind ik nodig om de kinderen alert te maken voor gelijksoortige gevaren in hun eigen tijd, al mogen we nooit vergeten, dat zij die tijdens de 2e wereldoorlog aan de juiste kant stonden, vaak met inzet van hun leven, dat dikwijls deden zonder enige kennis van historie of politiek, maar uitsluitend vanuit een zuiverheid van gevoel, terwijl vele geleerden fout kozen.

De boven door mij genoemde onderwerpen stip ik echter ook al aan, wanneer ik perioden behandel als Duitsland 1648, het falen der Duitse liberalen 1862-1866, Rusland 1927 of de chaos der Z.-Amerikaanse staten. De leerlingen hebben t.a.v. deze onderwerpen, wel of niet in verband gebracht met de 2e wereldoorlog, vaak meer vertrouwen dan t.a.v. de 2e W.O. sec, want de verhalen over 1939-1945 voelen ze al gauw als een overdreven gepreoccupeerd zijn van de vorige generatie met haar eigen tijd, wat elke volgende generatie door alle tijden heeft geïrriteerd en irriteren moet.

Het woord „uitweiden” duidt op het verschijnsel, dat zij, die de 2e W.O. in hun lessen behandelen, dit vaak doen buiten alle proporties in vergelijking met de overige stof, waardoor het verband tussen de 2e W.O. en de tijd ervoor en erna volkomen uit het gezichtsveld van de leerlingen verdwijnt. Al weten ze dan veel feiten over de oorlog zelf, de oorzaken, achtergronden, sociale samenhangen en de gevolgen tot op heden ontgaan hun dan geheel. Dat betekent dat ze de stof tot zich hebben genomen zonder a n h i s t o r i s c h

bewust zijn te hebben gewonnen. Want historisch bewustzijn wil zeggen: de dingen zien in een verband en zo greep op dat heden te krijgen en perspectief op de toekomst. Zonder dat is elk geschiedenisonderwijs zinloos.

Het tweede deel van de stelling berust op eigen ervaring bij het onderwijs en op die van collegae aan andere scholen. Tijdens het Eichmannproces kwamen jongens van de eerste en tweede klas naar me toe met de opgewonden mededeling: „Juffrouw, we maken een plakboek over Eichmann, kijkt u eens!” Alle gruwelijke verhalen met foto's en al hadden ze verzameld en ingeplakt. In de pauze ruilden ze: „Heb jij dat plaatje uit de Wereldkroniek dubbel? Mag ik het, dan krijg je van mij een foto uit de Telegraaf”, net postzegels. Ze wisten er alles van, maar met historisch bewustzijn had dat net zo veel te maken als hun enthousiasme over een Hitchcock. Ik heb er een paar uur aan besteed om ze dit uit te leggen.

De verhalen over de illegaliteit wekten bij diverse jongens, op andere scholen, het jaloerse gevoel van: „In de tijd dat wij tam huiswerk zitten te maken, gingen onze leeftijdgenoten tijdens de 2e W.O. bonkaarten rondbrengen, geheime zenders installeren, liepen met revolvers op zak en mochten zomaar schieten en stelen en dan was 't nog mooi ook”.

Het is net zo moeilijk les te geven over Hitler zonder ongewild bewondering te wekken voor zijn aanpak en succes, als dat het geval is t.a.v. Talleyrand en Bismarck, maar t.a.v. de twee laatstgenoemden is de lesgevende historicus meer op zijn hoede, omdat hij deze reactie van de kinderen verwacht, terwijl hem de reacties met betrekking tot de misdadiger Hitler, wiens waanzin hij aan eigen lijf te voelen heeft gekregen, onmogelijk en onbegrijpelijk voorkomen.

Ik heb groot vertrouwen in de nu schoolgaande generatie. Ze zijn politiek fel geïnteresseerd. Vanaf de 3e, soms al 2e klas spellen ze de kranten en de tv doet de rest. Dat was radicaal anders toen ik op het gymnasium was. Dit levendig meeleven met de eigen tijd geeft je als leraar de mogelijkheid, verschijnselen als fascisme, discriminatie, dictatuur enz. te onderwijzen aan de hand van de krant van elke dag. Dan vragen ze nooit: „Wat hebben wij er mee te maken”, dan komen ze zelf met parallellen met W.O. II naar je toe.

Modern onderwijs is gelukkig niet meer inpompen van feiten, maar zelf laten ontdekken. Wanneer ik van mijn 6e klas Gym., n.a.v. een aantal lessen over de fascistische „ideologie” Menno ter Braaks „Van oude en nieuwe Christenen. De nieuwe elite” cadeaukrijg, dan weet ik dat dit straks waakzame staatsburgers zullen zijn. Als ze me Eisenhowers Kruistocht in Europa of Anne Franks Dagboek hadden gegeven was ik daar nog niet zo gerust op geweest.

En nu mijn speciale uiteenzetting voor Kleio. Het gaat hier niet alleen om het boven beschreven didactische probleem, maar tevens om het probleem van

een algemene ideële luchtvervuiling. Want met welk doel suggereert men zo ernstige verdachtmakingen als die t.a.v. mij geuit, wanneer men weet dat ze geen basis van waarheid hebben, wanneer men ze ook niet verzonnen heeft om een oude vete te wreken, want die bestaat niet en wanneer men bovendien met de beste wil van de wereld niet kan aantonen, redenen te hebben de bloedjes van kinderen te moeten verlossen van een onbevoegd, onbekwaam of gevaarlijk docent? Welk doel of welke bedoeling blijft dan over?

Over dat doel wil ik en kan ik het hier hebben, omdat het niets met mijn persoon te maken heeft, - dan zou de zaak niet interessant zijn - maar alles met een hoogstgevaarlijke atmosfeer, waarin het geschiedenisonderwijs, en niet alleen het middelbare maar ook een deel van het hogere, ja waarin elk onderwijs waar in dan ook zal moeten verstikken. De atmosfeer die het autoriteitsgeloof stelt boven zelfstandigdenken, emotionaliteit boven rationalisme, conformisme boven oprechtheid. Die elk verzet hiertegen de mond tracht te snoeren, door het te bestempelen als nonsensicaal, politiek verdacht, harteloos. Deze stelling XIV verbrak een sfeer, die men zo zorgvuldig had opgebouwd naar die 20ste herdenking van de bevrijding toe, naar het verschijningsmoment van Presser's boek Ondergang toe. Ik heb pas door de aard der reacties gemerkt, hoe broodnodig het was, dat deze stelling, die ik bij het opstellen uitsluitend nuchter technisch op het onderwijs gericht had, er kwam en dan tevens als detector van een soort voze zwoelheid, een massapsychose, die de hemel wete waar kan eindigen.

Wat is er namelijk gebeurd in Nederland? Men heeft een jaar lang, met koortsachtige haast, het volwassen publiek maar vooral de kinderen voorbereid op die 4e en 5e mei, omdat het 20 jaar geleden was. Volgend jaar hebben diezelfde kinderen 5 mei geen vrij omdat het te duur is en alleen wie niet voor de klas staat kan zich vermeien in de illusie dat een nuchter kinderbrein zo'n discrepantie slikt. Zeggen ze er wat van dan worden ze monddood gemaakt met de schrobbering: „Foel! Wij spreken hier over zo een Heilig Goed als De Vrijheid en jij besmeurt dat met je materialistische hang naar een vrije dag!” Jantje af met rode konen. Men vertoont ze de film „De Overval”. Liesje en Bert moeten om een bepaald gegeven lachen en doen dat ook vrijmoedig. Als het licht weer op is worden ze voor het front der troepen beschaamd gemaakt, dat ze dáár om lachten. Ze zijn harteloos en dom. Anderen die ook gelachen hebben zijn blij dat hun stemmen niet herkend zijn. De moraal: je moet je gevoelens niet laten blijken vóórdat je weet of ze comme il faut zijn. Zo voeden we op tot vrije meningsvorming en eerlijkheid van gevoel. Toen ik klein was en een slechte eetster, hield men mij voor, dat die arme Chinese kindertjes zaten te snakken naar mijn bordje eten. Dan propte ik soms alles in mijn wangzakken, tot ik er bijna in stikte, deponeerde het na tafel in het toilet en vervloekte die Chinese kindertjes, die zo gelukkig waren dat ze niet hoefden te eten en dan nog zielig deden ook.

Onder het mom van de kinderen bij te willen brengen het besef van de rijkdom der vrijheid berooft men ze van hun vrijheid van voelen en spreken. Ze moeten voelen wat de ouderen voelen, zeggen wat de ouderen zeggen en dan juichen

over de vrijheid die hun, in tegenstelling tot hun arme ouders vroeger, ten deels is gevallen. Maar die ouders hadden tenminste nog de innerlijke vrijheid om de moffen te haten, terwijl zij, op straffe van als harteloos te worden uitgekreten, niet mogen haten die doordrensende leraar met zijn gezeur van „in mijn tijd”, die uitgemergelde kindertjes op 't doek, die hen van hun voetbal afhouden, die brandende steden, die ze niet als vuurwerk mogen waarderen, die miljoenen joden, waar hun generatie zich schuldig voor zou moeten voelen omdat die mensen zelf niet teruggeslagen hebben.

Met de volwassenen gaat het niet veel anders. Ze zien op T.V. ook liever de Flintstones dan de Bezetting (en er schijnt vervloekt nog aantoe nog een 1ste W.O. ook te zijn geweest); ze zijn eigenlijk erg blij met de verbreding van de Weesperstraat, maar dat mag niet van Meyer Sluyser vanwege al die arme joden die daar zijn weggevoerd en waar hij zich vóór de oorlog nooit mee wilde identificeren; ze vervloeken die kranten vol oorlogsherinneringen, die hun dochttertje tot de vraag brachten, waarom pappie en mammi eigenlijk elk jaar naar Tirol of langs de Rijn of 't Schwarzwald gaan; ze hebben last van hun buurman, die viool studeert, maar durven niets te zeggen omdat het een jood is en nou ja...

Zo heeft men systematisch gewerkt aan de secularisering van het zondenbesef, men heeft - o ironie van de geschiedenis! - een op wetenschappelijke gronden gebaseerde paradijsvloek over de mensenkinderen geslingerd: „Met pulp-smaak op Uw tong zult gij de roomboter eten, het geronk der bommenwerper zal in Uw oren zijn wanneer ge op Uw brommer heen suist, in 't angstzweet Uws aanschijns zult ge Uw T.V. genieten, omdat ge de zonde hebt begaan in vrijheid en welvaart te zijn geboren en er van te genieten”. Opnieuw weerklinkt een machtig memento mori en een ieder die meer geporteerd is voor het carpe diem is een ketter en gaat de brandstapel op. Opnieuw donderen de preken over bezinning op het Laatste Oordeel en wie even nuchter komt attenderen op de feilen en desiderata van het hic et nunc tegen deze onverlaat wordt een kruistocht ondernomen.

Totdat op zekere dag al deze verdrongen gevoelens en gefrustreerde levensdrang naar buiten zullen barsten in één grote golf van haat en opgekropte rancune tegen deze Vrijheid die niet als en in vrijheid mag worden genoten. En wat we er dán voor in de plaats krijgen... misschien is dát nu een van de weinige dingen, die we werkelijk uit de geschiedenis van het fascisme zouden kunnen leren!

Lea Dasberg

* * *

ONS VAK IN TELEAC

Op woensdagavond 26 mei vermeldde het programma van Teleac: Modern geschiedenisonderricht door Drs. D. de Boer. Daags daarna heb ik ijverig in verschillende televisierubrieken gespeurd naar een bespreking; tevergeefs: men vond dit programmapunt kennelijk geen vermelding waard. Liever dan mijn eigen oordeel te geven, had ik een ander geciteerd. Nu voel ik mij gedrongen - *salva reverentia et amicitia*, collega de Boer - te zeggen, dat ons vak er helaas geen eer mee heeft ingelegd.

Het onderwerp: moderngeschiedenisonderricht werd zeer ten onrechte beperkt tot een bespreking van de thematische methode. Maar ook deze kwam alles-behalve duidelijk voor het voetlicht. Ik kan mij onmogelijk voorstellen, dat de leek hiervan veel wijzer is geworden. En voor hem moet deze uiteenzetting toch bedoeld zijn geweest. De toelichting in beelden was al heel schamel: een paar statistiekjes, enkele teksten van de collega's Fontaine en Jousma, die ook nog een keer werden opgelezen. De manier van voordragen beantwoordde geenszins aande didactische eisen. De spreker was heel kennelijk in tijdnood. De enige verdienste in dit opzicht was misschien, dat collega de Boer los-van-papier sprak. Hoe indringend hij de cursusleider, Drs. A. Oosterbaan, ook telkens toesprak, hij ondervond van die zijde even weinig weerklank als van een leerling, die de draad kwijt is geraakt: ja-knikken als de meester kijkt! Deze heer kwam pas tot enig leven toen hij - voortijdig, leek het mij - aankondigde, dat het over was. Wie heeft er nog naar de herhaling op zaterdag 29 mei gekeken?

Geurts

* * *

REFLECTOR ?

Doorgaans doe ik het zo: eerst met een paar woorden de artikelen van het nieuwe nummer inleiden; dan komt er een flinke tijd leeszaalstilte, en tot slot stel ik over één of enkele artikelen een paar vragen, waaruit, als het goed gaat, wel een klasseggesprek voortkomt.

Ditmaal moest het anders, want ik had een deel van het uur voor iets anders nodig. Nu was het: in dit nummer zit ergens een blunder, erger dan een gewone zetfout. Wie hem vindt krijgt een reep chocola. Dertig lang niet domme vijf-bèta's hebben het niet gevonden. Jammer. Over Claude Henri graaf de Saint Simon (1760 - 1825) en zijn Saint-Simonisten had ik anders in de les wel wat verteld. Over de aanhang van deze negentiende-eeuwer ging het hooggeleerd Reflector-betoog. Maar de hooggeleerde heeft vast dat plaatje niet uitgezocht, van Louis, duc de Saint Simon (1675 - 1755), met zijn fraaie allongebruik allerm minst een man uit de negentiende eeuw, en ook zeker geen filosoof, maar mémoireschrijver in de nadagen van Lodewijk XIV.

Vijf bèta mocht dan de blunder niet vinden, zelf was ik echt even boos op de

Reflector-redactie. De historicus, die zijn vak ernstig neemt, was beledigd. Even maar. Daarna brak bij de schoolmeester, gewend aan menselijke vergissingen, een glimlach door: Reflector? ... Nee: Lachspiegel.

D. J. Roorda

Actualia

GESCHIEDENIS OP STAATSEXAMEN

Examenverslagen vormen over het algemeen weinig opwekkende lectuur. Dit geldt ook waar er sprake is van het onderdeel geschiedenis. In 1964 vermeldt het verslag van het staatsexamen Gymnasium het volgende:

„De subcommissie voor de geschiedenis heeft 191 kandidaten geëxamineerd. Daarbij waren er 3, die een schoolexamen aflegden. Alle overige kandidaten kregen afzonderlijke cijfers voor de vaderlandse en voor de algemene geschiedenis. Van de 191 kandidaten behaalden er 71 geen voldoende cijfer voor de gehele afdeling geschiedenis, dat is 37% (vorig jaar 40%). Deze vooruitgang heeft niet zo veel te betekenen. Er valt namelijk, als men de gegevens van 1964 vergelijkt met die van het vorig jaar, een relatieve toename van uitgesproken slechte resultaten te constateren.

De oorzaken van de onbevredigende resultaten zijn, als gewoonlijk, te zoeken zowel in onvoldoende alsook in onjuiste voorbereiding. Opnieuw bleek bij een aantal kandidaten een volstrekt onvermogen om met historische kaarten om te gaan. Zij konden soms Oostenrijk of de Duitse Bond niet aanwijzen. Anderen bleken volkomen onbekwaam in de omgang met jaartallen, waardoor ze faalden bij pogingen tot het geven van enige tijdsaanduiding. Ook kwam het weer te vaak voor, dat een kandidaat onvoldoende voorbereid was op het voeren van een gesprek over de bestudeerde stof. Bijzonder opmerkelijk was het veelvuldig ontbreken van enig begrip van het gebeuren kort vóór en tijdens de Tweede Wereldoorlog, zelfs bij kandidaten, die redelijk op de hoogte bleken van kwesties die na 1945 zijn voorgevallen. Evenals het vorig jaar wordt de commissie geïntrigeerd door de relatief slechte resultaten voor de vaderlandse geschiedenis. In 78 gevallen waren de voor de vaderlandse geschiedenis behaalde cijfers lager dan die voor de algemene, bij slechts 27 examens deed het omgekeerde zich voor. Is het soms eenvoudiger enige kleurrijke verhalen over het Europese of buiten-europese verleden te reproduceren, dan blijkt te geven van wat kennis en inzicht in de zo nabije politieke, parlementaire en staatsrechtelijke verhoudingen in Nederland?”

Geurts

oog in oog met de historie

NOVEM / WERELD IN WORDING

De methode die historie maakt(e)

DEEL I / PREHISTORIE, OUDHEID, MIDDELEEUWEN [6e druk]

26 kaarten, 145 afbeeldingen, 4 kleurplaten op het thema: mens en dier.

Omvang: 224 blz. Geb. f 7,35.

DEEL II / NIEUWE GESCHIEDENIS [5e druk]

18 kaarten, 178 afbeeldingen, 5 schema's,

4 kleurplaten op het thema: het landschap.

Omvang: 248 blz. Geb. f 7,35.

DEEL III / NIEUWSTE GESCHIEDENIS [9e druk]

30 kaarten, 190 afbeeldingen, 30 grafieken en schema's,

8 kleurplaten op de thema's: boom en stad.

Omvang: 508 blz. Geb. f 12,75.

Novem, de negen schrijvers:

pater W. Beemsterboer S.J., C. J. Canters, mr. A. C. Henny, mej. M. Jacobs,

dr. J. A. J. Jousma, drs. H. J. Nannen, dr. L. C. Suttorp,

drs. G. J. de Voogd, dr. H. F. Wessels.

Voor ieder van de drie delen gelden de volgende beginselen:

- Elk tijdvak vangt aan met een of meer culturele hoofdstukken.
De cultuurgeschiedenis krijgt dus een (ruime) plaats in het geheel.
- De leerstof is afgedrukt in grote letters, toelichtingen en uitbreidingen in een iets kleinere (leesbare!) letter.
- Gebeurtenissen buiten Europa hebben ruimschoots aandacht.
- De Vaderlandse Geschiedenis is – waar mogelijk – ingevoegd in het grote geheel.
- Elk deel heeft aan het slot talrijke interessante, relevante leesteksten – zeer bruikbaar b.v. voor het opgeven van taken.

De methode biedt docenten voldoende bewegingsvrijheid,

ook op het stuk van de volgorde van behandeling.

De illustraties vormen een wezenlijk, functioneel bestanddeel van het boek.

Zij sluiten aan bij de tekst. De typografische vormgeving? Doelmatig.

Zo brengt Novem / Wereld in Wording uw leerlingen

oog in oog met de historie

VAN GOOR ZONEN DEN HAAG

In de boekhandel verkrijgbaar

Er zijn
nu reeds
zes
deeltjes van onze succesreeks
Kleio geknipt
beschikbaar
voor uw geschiedenisles.
Voor een dieper doorleven
en blijvender verwerken
van het historie-onderwijs
zijn deze bescheiden
maar briljante boekjes ideaal.
Stimuleert ook ú
reeds de aandacht
van uw leerlingen met
Kleio geknipt?
Dit zijn de enige 'hulpboekjes'
die het programma
niet verzwaren, maar verlichten
en aantrekkelijker maken.
Tot nu toe verschenen:
De oude beschavingen
De klassieke wereld
Middeleeuwen
De zestiende en zeventiende eeuw
De achttiende eeuw
De negentiende eeuw
Van Goor Zonen Den Haag