

Geschiedenis in de Nederlandse school *

D. J. ROORDA

Een korte bijdrage, in het kader van ons congres, over 'Geschiedenis in de Nederlandse school', moet óók, en misschien wel allereerst, een informatief karakter hebben. Als wij spreken over de aard en de functie van historische kennis in onze samenleving, dan kan de school telkens in de gesprekken opduiken. Het niet-universitair geschiedenisonderwijs vormt immers geen onbelangrijk deel van de arbeidsmarkt voor historici, en bovendien wordt daar in tamelijk belangrijke mate bepaald of en hoe er in de maatschappij over geschiedenis wordt nagedacht.

Bezorgdheid over het niveau van de historische kennis in de Nederlandse school is dus wellicht op zijn plaats. Maar ik wil niet te vroeg beginnen uiteen te zetten waarom ik kennis van ons vak in die school een hachelijk, gemakkelijk bedreigbaar bezit acht. Het ligt immers evenzeer voor de hand bezorgd te zijn over de kennis die historici buiten de school hebben over het onderwijs en de plaats van hun vak daar. De misverstanden en de misvattingen zijn hier legio, en als de laatstgenoemde soms uitkristalliseren als onverstandige of onjuiste formuleringen in rapporten en beleidsadviezen komt het belang van het vak in de knel. Zulke kortsluitingen zijn doorgaans te herleiden tot de omstandigheid dat iedereen allerlei levendige herinnering blijft meedragen aan het eens zelf genoten onderwijs, terwijl de-voorstelling van wat er de laatste jaren precies in dat onderwijs van bovenaf veranderd en van onderop in beweging gebracht is veel minder scherp en levendig is. Ik zie het dus als mijn taak daar informatie over te verstrekken, te schetsen welke problemen er aan de orde zijn, ook enkele risico's, verlangens en mogelijkheden te inventariseren, en al doende bij te dragen tot het thema van het congres.

Ik vind niet dat ik voor de school overvraag als ik daar graag zou zien: kennis die niet alleen beklijft maar ook functioneren kan. Kennis dus die gebruikt kan worden voor zelfstandig voortdenken, zó dat de volwassene er wat 'Erkenntnis' aan ontleent, inzake de 'Jubel und Jammer' van het verleden niet alleen, maar ook inzake zijn eigen plaats in de veranderende kaders waarmee de tijd hem omringt. Die kennis zij voorts kennis van redelijk wetenschappelijk gehalte, kritisch getoetst en behoedzaam geïnterpreteerd. Met andere woorden: kennis die niet al te schril is bijgekleurd door modieus-ondoordachte eenzijdigheden.

* Als voordracht gehouden op het congres van het NHG te Utrecht/Amersfoort, 25 oktober 1974.

Mij dunkt, aan zulke 'kennis van zeker niveau' heeft in de school vrijwel steeds het een en ander ontbroken. Het oudste schoolboek voor ons vak dat ik bezit is een boek waarvan het manuscript na een prijsvraag door de 'Bataafsche Maatschappij tot Nut van 't Algemeen' is bekroond en in 1801 uitgegeven¹. Dat boek heeft die bekroning zeker wel verdiend, maar toch, schril bijgekleurd in Patriotse zin is het hier en daar zeker. Bindingen van schoolboekauteurs en lesgevers aan onze partijen, aan onze zuilen, en niet minder aan ons 'lieve' vaderland brachten soms sterke accenten van ideologische bevangenheid en vooringenomenheid aan in leermiddelen en lessen. Natuurlijk werden die telkens wel wat weggeretoucheerd... en weer door andere vervangen. Mythen werden 'entmythologisiert' en onhoudbare chauvinismen werden weggesneden, al dan niet op instigatie van de kant van internationale schoolboekconferenties. En het voortgaand debat tussen historici over de zuilgrenzen heen had ook voor de school uiteindelijk zijn nut. Men heeft hier toch nooit zozeer, noch zo bij voortduring, zijn kracht in het isolement gezocht als bijvoorbeeld in Ulster het geval was en is². Al duurde het soms heel lang voordat leerboeken overnamen wat in het wetenschappelijk verkeer gemeengoed geworden was, tenslotte sleep men vooringenomenheden af en stereotypen bij. Dat alles blijft nodig. Het is gemakkelijk schrille bijkleuringen te ontmaskeren aan oude teksten die stijf staan van gedateerde ideologie, het is veel moeilijker zulks objectief te doen met hedendaagse bijkleuringen, ingegeven door overtuigingen en verwachtingen waar wij vandaag zelf of deel aan hebben of ons tegen keren. Dwaas-optimistisch zou het zijn te menen dat op dit gebied de bijkleuringen allengs zijn weggebleven, dat ideologische bevangenheid en vooringenomenheid alleen maar van gister zijn en niet ook weer van vandaag of morgen. Ik kom daar nog op terug.

Intussen zal niemand eisen dat men zich in het onderwijs van eigen overtuiging en verwachting volkomen bevrijdt. Wel mag geëist worden dat men bereid is ze ter discussie te stellen. Waar dat te weinig gebeurde - en er werd nogal eens indoctrinerend lesgegeven - kwam een essentieel kenmerk van goed functionerende historische kennis in de school in het gedrang. Het zelfstandig denken werd onvoldoende bevorderd. Ook de overdreven beklemtoning van hei- en stampwerk, het inhameren van de leerstof, moedigde de zelfstandigheid weinig aan. Tenslotte kan men de epische methode ervoor verantwoordelijk stellen dat het geschiedenisonderwijs op dit gebied lange tijd onvoldoende stimulerend heeft gewerkt. Toen men voor aanstaande docenten de hele vakdidaktiek nog kon samenvatten in de ene imperatief: 'wees boeiend', werden leerlingen allicht soms zozeer geboeid dat ze aan eigen gedachtenvlucht te weinig toekwamen. Toch is dit laatste oordeel

1. H. Wester, *Schoolboek der geschiedenissen van ons vaderland* (Leiden-Deventer-Utrecht, 1801).

2. Men zie wat Bernadette Devlin schrijft over het geschiedenisonderwijs daar (B. Devlin, *The Price of my Soul* (Londen, 1969) 62).

wellicht te negatief-eenzijdig. Docenten die thans na een wat moderner en uitvoeriger vakdidaktische opleiding over een veel rijker sortering werkvormen beschikken, en die ook weten in welke klassen en bij welk soort problemen en onderwerpen de oude vertelvorm nog altijd van elementair belang kan zijn, die slaan deze vorm doorgaans vrij hoog aan. Zij kunnen immers, door vergelijking, ervaren dat leerlingen vooral door een vertelling die is gebracht met evocatief talent een goede notie kunnen krijgen van het patina van een tijdvak of het eigenaardige van een situatie. Dat goede vertellers onder de schoolmeesters van weleer de fantasie hebben weten te prikkelen en liefde hebben gewekt voor het vak, wie zou het betwijfelen?

Maar toch, het vak bleef allereerst een leervak, in al die jaren waarin de roosterpositie ervan even vanzelfsprekend was als de leerstof. Als 'maar een leervak' had het, ondanks die vanzelfsprekendheid, een bescheiden positie. Het vak werd minder moeilijk geacht dan het is, en ook minder problematisch. De leerstof, vrij hecht gekoppeld aan een statisch geacht pakket 'algemene ontwikkeling', moest afvraagbaar zijn. Ook daardoor behield de politiek-militaire geschiedenis met haar harde feiten binnen het onderwijs de overhand, bijvoorbeeld boven de moeilijker grijpbare cultuurhistorie.

De opmerking van Huizinga, te vinden in één van zijn specifiek cultuurhistorische geschriften: 'Elk Nederlandsch kind krijgt zijn vroegste historische noties uit de zeventiende eeuw'³, gaat na vijftig jaar beslist niet meer op. Het geschiedenisonderwijs legt bij die eeuw geen zwaar accent meer. We moeten op de consequenties van de bredere spreiding van de stof over de tijdvakken nog terugkomen, maar we mogen ook constateren dat een bredere spreiding van de leerlingen over alle sociale milieu's het geven van wat oriëntatie inzake de cultuurgeschiedenis bij het voortgezet onderwijs tot een moeizamer karwei gemaakt heeft. Moeizamer, maar in de grond niet minder nodig. De aandacht voor het goede, het schone en het ware uit het verleden, ook van ander erf dan het Nederlandse en voortgebracht ook in andere eeuwen dan de zeventiende, mag uit het onderwijs niet door overwegingen van actualiteit en utiliteit worden weggedrukt. Er komt te veel ongezonde druk op de begroting van CRM te staan als het beleid bij O. en W. te weinig op cultuurspreiding wordt gericht. Voor het voortgezet onderwijs betekent dat wel dat een samenspel van vakken nodig is, een fantasierijk beleid dat zich keert tegen de overdreven systeemscheiding, de te grote barrières tussen de afzonderlijke schoolvakken. Of zou het echt zó zijn dat ook bij het onderwijs inzake literatuur en kunst de aandacht al zo zeer van wat klassiek mocht heten naar het actuele is verlegd dat deze wens van geschiedeniszijde daar nauwelijks meer weerklank zal kunnen vinden?

3. J. Huizinga, 'Hugo de Groot en zijn eeuw', *Verzamelde werken*, II (Haarlem, 1948) 389.

Een soortgelijke accentverlegging dreigt soms ook het geschiedenisonderwijs zelf parten te gaan spelen. Toen Huizinga's opmerking nog hout sneed lagen er accenten op de zeventiende en de zestiende eeuw, maar in de gebruikelijke globaal-cursorische methoden behandelde men toch in principe de 'hele' geschiedenis. De leerling doorliep de 'ontwikkelingsgang der historie', hij beleefde het allemaal, als het goed was, 'van oermens tot staatsburger', omdat de horizon naar de wereldburger toen nog te weinig openlag. Ik herhaal met nadruk: in principe de 'hele' geschiedenis. Want de docent kreeg zijn verhaal in feite nooit af, hij kwam vrijwel nooit toe aan contemporaine geschiedenis. G. W. Kernkamp heeft daar in 1903 in zijn Utrechtse oratie, getiteld 'Van Wagenaar tot Fruin'⁴, al een pleidooi voor geleverd. Maar voor mij en vele van mijn tijdgenoten - ik deed eindexamen in 1940 - reikte het voortgezet onderwijs nog niet veel verder dan het jaar van Kernkamps oratie. Pas enkele jaren na 1945, toen bezinning en heroriëntatie allengs op gang kwamen, volgde in dezen een duidelijke omslag, die trouwens niet op zich zelf stond. Want mede door de verlenging van de tijdslijnen en weldra ook door de beperking van de beschikbare roostertijd, maar tevens door veranderingen in de opvattingen over het vak en over het lerende kind werd de strakke globaal-cursorische behandeling allengs vervangen door een lossere aanpak, de thematisch-exemplarische.

Na die trage aanloop, die tenslotte wat contemporaine geschiedenis in het onderwijs bracht, is het wellicht geen wonder dat men thans soms in een ander uiterste schijnt te vervallen. Daarmee wil ik niet zeggen dat de actualiteit te veel aandacht krijgt, wel dat de aard van die aandacht vaak nog te onhistorisch is. Er is een vorm van aandacht die ongestructureerd en kaleidoscopisch inhaakt op alles wat zich toevallig maar opdringt. Het is de aandacht die zozeer de opperhuidse dingen van de dag heilig verklaart dat het krantenkop-citaat 'Nietzsche heeft niets met de actualiteit te maken'⁵ er kenmerkend voor mag heten. Nu werd die uitspraak gedaan door een bibliotheekambtenares, maar ik ben er niet gerust op dat geschiedenisleraren in hún omgang met de actualiteit altijd voldoende duidelijk maken hoe sterk bijvoorbeeld het denken van Nietzsche, het doen van zijn tijdgenoten en de omstandigheden van zijn levensjaren daarin nog doorwerken.

Met andere woorden: het is wél zinvol in het onderwijs de historiciteit diep open te ploegen van enkele zaken die voor de mensen van onze dagen belangrijk schijnen, ook al kan schijn in dezen bedriegen. Als men dat doet biedt men die mens bitter nodige steun bij zijn vragen hoe hij is gekomen tot waar hij staat, en waarheen hij nu verder moet. Want in de pogingen tot plaatsbepaling en koersbepaling die het historisch perspectief verwaarlozen worden thans maar al te vaak illusies gevoed en mogelijkheden over het hoofd gezien. Een denken op te korte tijdslijnen lijkt

4. Herdrukt in zijn *Van mensen en tijden* (Haarlem, 1931) 1 vlg. Men zie daar, voor dat pleidooi, p. 23-28.

5. *NRC-Handelsblad* (13 juli 1974).

zeker bevorderlijk voor overspannen verwachtingen en soms ook voor overtrokken wanhoopsgevoelens. Onevenwichtig en vol innerlijke tegenspraak is maar al te vaak het oordeel over de rol die ethische krachten en economisch-sociale factoren in het gebeuren spelen. Mensen die zeggen naar verandering te haken en die tezelfdertijd wanhopen omdat de verandering die intreedt de verkeerde is, hebben ze zich niet te veel gewend tot wetenschappen die verandering op wat langere termijn nog te weinig tot object van hun studie hebben gemaakt? Veel beoefenaren van die wetenschappen beseffen dat allengs zelf, maar de publieke opinie loopt in dezen achter, en een deel van de onderwijsvernieuwers ook.

Hier ligt, dunkt mij, tussen betere waar, iets van de modieus-ondoordachte eenzijdigheden die bijkleuring gaan aanbrengen in de leermiddelenproductie van een kritische generatie, die ideologie-gevoeliger is dan de skeptische die ze bezig is af te lossen. Men mag voor die kritische generatie hopen dat men haar niet eens spottend, vanwege haar overtrokken gevoel een volstreekte breuklijn in de tijd te beleven, de krisische zal noemen, men mag van haar eisen dat ze waarlijk kritisch is, ook jegens zichzelf.

Toch herhaal ik: tussen betere waar. Want aan een aantal thema's waarvoor zij aandacht vraagt valt niet te ontkomen. Het geschiedenisonderwijs kan niet en mag niet terug naar de tijd toen het van zulke lichtontvlambare contemporaine vraagstukken nog niet hoefde te weten. Nostalgie is, als halfhistorische, ook een onhistorische geesteshouding. Probleemgerichte thema's als ontwikkelingssamenwerking, industrialisatie, bureaucratisering, urbanisatie en veranderende maatschappij-opbouw behoren in de school voor leerlingen die daar aan toe zijn aan de orde te worden gesteld, maar dat kan niet gebeuren zonder serieuze bijdrage van historische zijde. Maar er is onder deze handvol titels ook een aantal waarvoor men naast de historicus bijvoorbeeld de geograaf of de econoom nodig zal hebben. Weer doet zich het probleem van de systeemscheiding voor. En nog een aantal andere problemen van onderwijskundige aard bovendien. En het lijkt hier zowaar al weer alsof de oplossingen die de meer doctrinaire en doordrivende sectoren van de kritische generatie voor ons gereed houden, in wezen meer reactionair dan waarlijk vooruitstrevend zijn.

De gedachte dat niet alleen de vakwetenschap beslissend is over leerstofopbouw en leerstofpresentatie, maar ook de gesteldheid van het lerende kind, is niet van vandaag of gisteren. Ook bij eenzijdig 'sachgerechte' stofopbouw was althans de stofpresentatie in wezen 'kindesgemäss'. Zo lag het voor de hand bij de behandeling van de Oudheid in de eerste klas over Griekse filosofie, als men er al iets aan deed, niet meer dan enkele vage generalisaties te debiteren. Het lag óók voor de hand de chronologische opbouw in de presentatie aan jonge kinderen niet of althans niet nodeloos te verstoren, omdat het tijdsbesef bij zulke kinderen nog zo zwak ontwikkeld is. Veelal is een conflict tussen een 'sachgerechte' en een 'kindesgemässe'

aanpak niet meer dan een schijnconflict, en op allerlei essentiële punten is men er in een thematisch-exemplarische stofbehandeling allengs in geslaagd de beide aspecten met elkaar te verzoenen.

Maar wanneer thans, met een beroep op het recht tot zelfontplooiing van het kind, de aanval op de hinderlijke systeemscheiding tussen de vakken zó ver gaat dat men de vakken zelf volledig wil opheffen, dan spoelt men zeker het kind met het vakwater weg. De vakvijandigheid gaat bij velen zo ver, dat het in deze kring ook tot een doordenking van de wetenschapstheoretische problemen achter de eigen toekomstvisie nog niet of nauwelijks gekomen is. Dat het twee dingen zijn een kind te leren denken in ruimte en in tijd, beide verwarrend genoeg om ze niet voortijdig doorheen te klutsen, er wordt niet over gesproken. Want men wil alleen nog van het vragende kind uitgaan, en neemt op grond daarvan aan dat niet vakken, maar alleen grote belangstellingsgebieden in de school gepresenteerd moeten worden.

Dat men hier veel van de winst die verworven psychologisch inzicht in de ontwikkeling van het kind, bij behoedzame hantering voor het geschiedenisonderwijs bieden kan en reeds geboden heeft, weer overboord gooit, zal duidelijk zijn. Men meent op grond van de hiervoor geschetste gedachtengang zeer jonge kinderen te moeten confronteren met actuele politieke problemen waarover doorgaans zonder kennis van vrij ingewikkelde samenhangen weinig zinnigs te zeggen valt. En men sleept voor die problemen soms ook nog, met minachting voor de moeite die het kind heeft bijvoorbeeld met de chronologie, wat vergelijkingsstof uit het verleden aan. Dit alles zal velen, die de discussies rond het Ledo (leren door te doen)-project⁶ min of meer gevolgd hebben, wel opgevallen zijn. Hier heten de vakken niet eens meer geïntegreerd, maar overstegen, wat dat dan ook betekenen mag. Ook nog in een ander opzicht is dit project als een stap terug te beschouwen. Van de rijkdom aan werkvormen die men de laatste tijd in het geschiedenisonderwijs is gaan ontwikkelen, is hier niet veel meer te bespeuren.

Het lijkt me overigens niet juist aan dit project al te grote aandacht te besteden, omdat het meer kenmerkend is als een symptoom van bepaalde in tamelijk brede kring levende gedachten, dan dat het op zich zelf zo belangrijk zou zijn. In de redevoering bijvoorbeeld, die de voorzitter van de Algemene Bond van Onderwijzend Personeel in 1973 als gastspreker op de jaarvergadering van de Vereniging van leraren in Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland (VGN) op even bescheiden als resolute wijze gehouden heeft⁷, vinden we tal van elementen die ik hiervóór aanstipte terug. Naast een uiterst behoedzame, wat aarzelende verdediging van het Ledo-project treft een onvermogen om over maatschappijverandering historisch-

6. Een eerste oriëntatie over deze discussie geeft het stuk waarmee het debat begon: I. Schöffers, 'Het Ledo-project', *Kleio*, XIII (januari 1972) 1.

7. E. Steenberg, 'School en sociale bewustwording', *Kleio*, XIV (mei 1973) 270.

verantwoord te spreken, en het eenzijdig 'child-centered' denken gaat ook hier hand in hand met vakvijandschap die zich over toelevering van verantwoorde kennis aan de school, panacee tegen ongewenste bijkleuring, geen zorgen schijnt te maken. De opmars van de 'Gewerkschaftsstaat', waarvoor deze rede in sommige opzichten symptomatisch mag heten, ze imponeert hier door ideëel-politieke glinstering van de getoonde wapenrusting, maar in doordachtheid schiet ze tekort.

Na deze aanval zal men wellicht nog een tweede charge, tegen de middenschool, verwachten, maar die blijft achterwege. De gedachte aan een middenschool is, in de kern, de voorstanders ingegeven door andere overwegingen dan de hiervóór beschrevene. Ik ben er gelukkig mee dat uit een verslag over een recente bespreking⁸ tussen de Raad van Vakgroepen en de Innovatiecommissie Middenschool blijkt dat er in de kring van de laatste wel wordt gedacht aan 'een zekere integratie', maar daar wordt dan tenminste aan toegevoegd: 'Natuurlijk moet per vak het nodige gebeuren'. Het is een eerste, voorzichtige uitspraak van die - officiële - zijde over wat de vakken in een eventuele middenschool te wachten staat, en ze is bepaald vertrouwenwekkender dan de geluiden die men van andere zijden soms verneemt. Ik kan mij dus een middenschool indenken - en ben bereid daarover mee te denken - waarin hoe-dan-ook de vakken, en ook het onze, reëel aanwezig zijn. Ik kan mij een middenschool indenken waar men kinderen, als zij daar in hun ontwikkeling aan toe zijn, leert dat en hoe belangrijke dingen aan en door mensen in de tijd gebeurden en gebeuren. Ik wil hier nog aan toevoegen dat met deze gedachte niet per se in strijd hoeft te zijn het doceren van wereldoriëntatie, die hier en daar - in zeer verschillende vormen overigens - in het lager onderwijs in de plaats van geschiedenis en aardrijkskunde aan het treden is⁹.

Daarbij blijkt dan ook hoe ingewikkeld de problemen inzake de toelevering van kennis aan de school geworden zijn. Toen handboeken en monografieën nog werden uitgetrokken ten behoeve van globaal-cursorische methoden voor geschiedenis, stond alles er eenvoudiger voor. Het indertijd in boekvorm uitgegeven uittreksel uit Fruins 'Tien jaren', met aanwijzingen voor de hoofdactestudie, laat wel zien dat niet alleen het voortgezet, maar ook het lager onderwijs uitging van de gedachte dat men, in vereenvoudigde vorm, 'het' product van 'de' wetenschap in 'de' school diende te brengen. Het produkt van de wetenschap is intussen zelf veranderd. Voor ons vak is die term zeker niet meer kortweg gelijk te stellen aan het woord geschiedschrijving. Een ook naar de vorm tamelijk vertechniseerd verslag van onderzoekingen en onderzoeksresultaten, dat is in veel gevallen thans misschien een juiste omschrijving. En dat produkt is soms wel, maar niet altijd,

8. *Ons Mavo-blad* (9 oktober 1974) 701 vlg.

9. Die veelvormigheid, gevolg van onvoldoende theoretische doordenking, leidt er overigens toe dat de term wereldoriëntatie, die elk officieel karakter ontbeert, heel weinig praktische bruikbaarheid bezit.

nog voor de school van belang. Maar als het van belang is mag het daar slechts binnengebracht worden in een eenvoudige vorm die zich meer dan eens niet makkelijk construeren laat.

Ik schreef opzettelijk: soms wel, niet altijd. Want in een thematisch-exemplarische behandeling, die, ook nog iets nieuws, graag gebruik wil maken van bronnen en bronfragmenten, liggen grillige en veranderlijke accenten. Met bepaalde terreinen van wetenschapsbeoefening onderhoudt de school daardoor een tamelijk druk verkeer, met andere niet of nauwelijks. Maar het netwerk van dat verkeer is ook vrij wat ingewikkelder geworden. Enerzijds kan de school, bijvoorbeeld voor haar duidelijke en dringende wensen tot mondialisering van de nieuwe en nieuwste geschiedenis, die moet uitmonden in zicht op de hedendaagse ontwikkelingsproblematiek, het adres van de wetenschap soms moeilijk vinden. Moet ze die verlangens leggen op de stoep van de historische secties der afzonderlijke universiteiten, of moet ze ze liever deponeren bij interuniversitaire instituten die zich met bepaalde continenten bezig houden? Anderzijds beseft de wetenschap nog te weinig dat haar produkten van belang zijn niet alleen voor de basisscholen en het op universitaire studie voorbereidende onderwijs. Het is bekend dat de universiteit haar bemoeienis heeft gekregen met de nieuwe lerarenopleidingen. Maar er is ook zo iets als een bemoeienis met terugwerkende kracht nodig. Bij de in 1973 gestarte applicatie-cursus voor geschiedenis en staatsinrichting, bestemd voor docenten bij het middelbaar algemeen vormend onderwijs (MAVO) en het lager beroepsonderwijs (LBO), is gebleken hoe lang en hoe zeer men in die MAVO- en LBO-kringen van toelevering van kennis van een zeker niveau verstoken is gebleven. In die cursus, een twee-jarig wekelijks bedrijf, dat in een vijftigtal cursusplaatsen een totaal van omstreeks duizend cursisten bereikt, haalt men de opgelopen achterstand nu weer wat in.

Nu kan men het de wetenschap nauwelijks aanrekenen dat zij deze hoogst koopgrage klanten lange tijd onvoldoende heeft weten te bereiken. Ook binnen de afzonderlijke sectoren van het niet-universitaire onderwijs had men lange tijd nauwelijks zicht op datgene wat in de belendende compartimenten omging. Niet alleen door de veranderde wetgeving, maar ook, en voor ons vak vooral door het eigen initiatief der docenten is die compartimentalisering al wat minder hinderlijk geworden. De reeds genoemde VGN heeft bijvoorbeeld al vroeg haar lidmaatschap opengesteld voor MAVO-docenten en is broodnodige activiteiten gaan ontplooiën inzake het geschiedenisonderwijs aan Pedagogische Akademies. Ook de instelling van een Commissie Modernisering Leerplan voor Geschiedenis en Staatsinrichting (CML-GS) voor het gehele pre-universitaire onderwijs kan wellicht bijdragen tot een ruimer zicht op de problemen en perspectieven van het vak in de verschillende schoolsoorten. Toch blijkt uit het inventarisatierapport van deze commissie, in

oktober 1974 gepubliceerd¹⁰, allereerst dat de compartimentalisering nog allerm minst is opgeheven. De resultaten van het beraad over de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs bijvoorbeeld zijn vooral in het hoger algemeen vormend onderwijs (HAVO) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (VWO) verwerkt. Terwijl nieuw beraad en onderzoek in dezen, ten dele voortbordurend op het rapport van 1967¹¹, op gang komt, verkeren in dit opzicht het lager onderwijs, het MAVO en het LBO nog vrijwel in een vacuüm. De problemen rond het vak in die drie schoolsoorten zijn van hoogst verschillende aard, maar het merkwaardigst is wel de positie ervan bij dat lager beroepsonderwijs, dat na een recente herstructurering twee jaar algemene vorming geeft, waarbij in beide jaren twee uren per week voor geschiedenis en aardrijkskunde zijn uitgetrokken. Deze vakkencombinatie levert voor dat onderwijs tal van problemen op, met name bijvoorbeeld al bij de reeds genoemde applicatiecursus, die ene her- en bijscholing die LBO-leerkrachten doorlopen samen met docenten bij het MAVO, een schoolsoort waar de beide vakken, als gebruikelijk, afzonderlijk op het rooster staan.

Ik stipte reeds aan dat het onderwijs van bovenaf veranderd is en van onderop in beweging is gekomen. En dat laatste slaat niet in de eerste plaats op beweging bij de onderwijsvragers, maar vooral bij de onderwijsgevers. Ik zinspeelde er al op dat de nog vrij jonge VGN daarbij een belangrijke rol heeft gespeeld. Natuurlijk was er over die verandering en die beweging ook telkens wel wat contact tussen het Departement en de docenten. Een voorbeeld ervan vindt men in de totstandkoming van het thans geldende eindexamenprogramma, de 'laatste halve eeuw' en de 'onderwerpen', waar men niet ongelukkig mee hoeft te zijn, al zijn nog lang niet alle later opgedoken moeilijkheden inzake het eindexamen opgelost. De officiële Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis en Staatsinrichting (CEGES) zal nog tot het einde van de jaren zeventig aan haar opdracht¹² dienen voort te werken. Er is intussen bij dit contact tussen de beleidsbepalers en wat men tegenwoordig zo fraai het onderwijsveld noemt ook meermalen storing opgetreden. Wensen van de ene kant geuit leidden nogal eens tot vrees aan de andere of ook wel tot het categorisch uitspreken van het woord onmogelijk. De bereidheid bij geschiedenisdocenten tot meedenken en inspelen op - groter dan bij docentencorpsen van veel andere vakken - werd ook nog wel eens wat ingedeukt doordat er soms het nodige schortte aan de vertaalbaarheid of ook wel aan de beschikbare vertaalcapaciteit die nodig zijn om algemeen-onderwijskundige gedachten en wensen om te zetten in termen die een zo concreet mogelijk houvast bieden op specifiek vakgebied. In sommige opzichten is het voor de leerplancommissie, de CML-GS

10. Mededelingen van de CML-GS, *Kleio*, XV (oktober 1974) 721 vlg.

11. Rapport van de doelstellingencommissie, *Kleio*, VIII (augustus 1967) 161 vlg.

12. De kern van die opdracht luidt: 'De CEGES moet nagaan of een centraal schriftelijk eindexamen voor geschiedenis en staatsinrichting mogelijk is'. Men zie *Kleio*, XIII (februari 1972) 81.

die vanuit de doelstellingen voor het geschiedenisonderwijs een tunnel gaat graven naar leerplannen, een spannende vraag waar zij diegenen die vanuit algemeen-onderwijskundige wenselijkheden in dezelfde richting opereren, tenslotte zullen ontmoeten. Uiteraard doet men dat alles niet in een geïsoleerde laboratorium-situatie. Contact met het veld en wat uitzicht op het lerarentype van komende jaren zijn nodig. Men is het er wel over eens dat de docent door zijn vastliggende rechtspositie en zijn mechanisch carrièreverloop, en ook door zijn taak, die steeds omvangrijker dreigt te worden, te weinig wordt geprikkeld tot voortgaande zelfontplooiing. En bovendien dringt zich in toenemende mate de vraag op of er, wellicht mede door de diversiteit en de massaliteit der opleidingen, geen bedreiging zou kunnen ontstaan voor de onderlinge eensgezindheid en de band met het vak, die beide tot dusverre onder geschiedenisleraren in het algemeen heel hecht gebleven zijn.

De belangrijkste zorg op dit gebied echter vloeit voort uit het feit dat men staat voor de noodzaak een docentenopleiding vorm te geven die enerzijds waarschijnlijk korter van duur zal zijn dan de tegenwoordige, zeker niet langer, en die anderzijds rekening houdt met de hogere eisen die men terecht èn inzake het leraarsambt, èn op vakgebied aan de docent mag stellen. De gedachte dat men betere leraren zou kweken door ze langduriger op hun docentschap en korter op hun vakmanschap voor te bereiden wordt gelukkig vrij algemeen als een drogreden afgewezen. Het is ook duidelijk dat men op de wegen die het geschiedenisonderwijs gedurende de laatste jaren heeft ingeslagen alleen kan voortgaan met een docentencorps gekenmerkt door goed vakmanschap. Een leraar moet in staat zijn tot een verantwoorde aanpak op eenvoudig niveau, ook inzake wetenschapsgebieden waarover hij tijdens zijn opleiding geen of weinig specialistische kennis heeft opgedaan. Wie als studiebegeleider moet optreden bij door leerlingen zelf gekozen bijzondere onderwerpen voor het eindexamen, wie informatie en lesmateriaal moet kunnen bijeenharken inzake een soms abrupt in de actualiteit opduikend historisch thema, die moet als vakman niet zo maar een schaap met vijf poten, die moet een soort duizendpoot zijn.

Te veel van zulke aspirant-duizendpoten ploeteren maar wat in eenzaamheid voort, nog te weinig beseffen zij dat collega's elders voor precies dezelfde of bijna dezelfde vragen staan. De leermiddelenmarkt heeft zich aan de afzonderlijke thema's nog te weinig gelegen laten liggen. Ook in andere opzichten is het mogelijk docenten meer steun te geven. Er is op leermiddelengebied, op het terrein van de scholing en de her- en bijscholing, alsook inzake de vertaling van bruikbare onderwijskundige gedachten met het doel ze te operationaliseren voor de historicus in de school, een duidelijke arbeidsmarkt aan het groeien voor historici die misschien ten dele in, maar vooral voor het onderwijs werkzaam zijn. Het zou dwaasheid zijn te denken dat alles wat de onderwijskunde produceert onvertaalbaar of onverta-

lenswaard is. Het lijkt me juist er van uit te gaan dat die onderwijskunde in sommige opzichten een scheefgegroeid bedrijf is, waar, tussen betere, ook wel ongezonde gedachten naar voren zijn getreden van het soort dat ik hiervóór bestreden heb. Maar die opmars van ongezondheden is mede mogelijk geworden doordat de snel in de breedte uitgegroeide onderwijskunde met de vakdidaktiek, die in mankracht nog veel te zwak is, nog te weinig in wisselwerking is getreden.

In dit verband tot slot nog een enkel woord over die arbeidsmarkt voor historici, waarover zeer velen zich zeer begrijpelijke zorgen maken. Ik ben daar iets minder pessimistisch over dan anderen. Het Nederlandse onderwijs is er mee gediend als de verzorgingssector, die geschiedenisdocenten ten dienste staat, spoedig een verantwoorde omvang krijgt. Ik kan niet hard maken hoeveel arbeidsplaatsen dat na hoeveel jaar zal opleveren. Wel weet ik dat er bij het geschiedenisonderwijs thans, tegen de indertijd berekende verwachtingen in, nog steeds veel arbeidsplaatsen onervuld zijn onder meer doordat die verzorgingssector reeds groeiende is. Maar ik zou haar graag verder zien groeien, want er komt op dit terrein steeds meer werk op ons af dat verricht moet worden, wil ons vak zijn plaats in het onderwijs behouden en zich daar gezond ontplooien. Ik zal mijn studenten die belangstelling in die richting hebben, beslist aanraden waar mogelijk wat onderwijskunde in hun keuzepakket te doen en zeker voldoende vakdidaktiek. En als het voorafgaand betoog ietwat heeft kunnen overtuigen vindt dit voorbeeld misschien hier of daar nog wel navolging ook.

Some Intellectual and Political Influences of the Huguenot Emigrés in the United Provinces, c. 1680-1730*

G. C. GIBBS

In 1686 Petrus Francius, professor at the Illustrious School of Amsterdam, in an oration entitled *De usu et praestantia linguae Graecae*, delivered a warning against the dominance of French culture and, in a passage which has attracted the attention of Dutch historians, referred to the danger that spiritual annexation by France might bring in its wake political subjection to France¹. The warning, though it came somewhat ironically from a doctor of Angers, articulated the fears of the embattled Latinists of the Netherlands - of whom Francius was one - that the advance of French culture was being made at the expense of Latin, and of the classical, humanist tradition in general². If, as has been asserted, the particular enemy that Francius had in mind was Cartesianism, then his attack had come too late, because Cartesianism had sunk too deep into the basic assumptions of Dutch intellectual life, and was too widely dispersed, to be rooted out³. Nevertheless, there was a sense in which an attack on French cultural dominance, which enlisted as its ally fears of a French imperium, could not have come more appropriately than in 1686, and in which, far from having been over-taken by events, Francius displayed a fine sense of timing, indeed, a remarkable prescience. I refer of course to the fact that in 1686 the Dutch Republic was experiencing a massive infusion of French influences. The Huguenot exodus from France, consequent upon the revocation of the edict of Nantes by Louis XIV in the previous year, seems to have reached its first and greatest peak in 1686, judging at least from the establishment

* This is a revised, corrected and somewhat enlarged version of the lecture delivered to the general meeting of the Nederlands Historisch Genootschap on 25 October 1974 at Utrecht. I have profited from the questions and comments of Professors Boogman, Kossmann, Roorda and Swart, and I hope that I have been able to remove some of the inadequacies of the original paper.

1. J. G. Gerretzen, *Schola Hemsterhusiana. De herleving der Grieksche studiën aan de Nederlandsche universiteiten in de achttiende eeuw van Perizonius tot en met Valckenaer* (Utrecht, 1940) 9; Th. J. Meijer, *Kritiek als herwaardering. Het levenswerk van Jacob Perizonius (1651-1715)* (Leiden, 1971) 84, 107. For some particulars on Petrus Francius, see Jan Wagenaar, *Amsterdam in zyne opkomst, aanwas, geschiedenissen...* (3 vols; Amsterdam, 1765) iii, 236.

2. Meijer, *Kritiek*, 99, 107; Gerretzen, *Schola Hemsterhusiana*, 39.

3. Gerretzen, *Schola Hemsterhusiana*, 41; Rosalie L. Colie, *Light and Enlightenment. A Study of the Cambridge Platonists and the Dutch Arminians* (Cambridge, 1957) 66. But for Cartesianism in the Dutch Republic, see C. L. Thijssen-Schoute, *Nederlands Cartesianisme*. Verhandelingen der Koninklijke Akademie van Wetenschappen, afdeling Letterkunde N.K., LX (Amsterdam, 1954) *passim*.