

## **Vederlandse Geschiedenis in de onderbouw. Een noodzakelijke aanvulling op de Romeinse geschiedenis van klas 6**

De aanleiding tot het schrijven van dit stuk is de zorg over de ‘onveranderlijke onaangepastheid’ van ons leerplan. In het verleden heeft ondergetekende zich sterk gemaakt voor de introductie van het vak dierkunde in klas zes. Nu is de geschiedenis aan de beurt. We kunnen het ons gewoonweg niet meer permitteren dat onze leerlingen van de basisschool verdwijnen zonder ook maar iets over de Vaderlandse historie te hebben gehoord. De zesde klas is het eind van de ‘vrijebasisschool’ en het wordt de hoogste tijd daar elementen en thema’s in op te nemen die de school qua lesinhouden ‘bij de tijd’ maken. De inspectie heeft ons al genoeg op de huid gezeten. Zitten we inmiddels gewoon te wachten tot er naast het rekenen en de taal ook de burgerschapskunde en de Vaderlandse Geschiedenis met nieuwe leervoorschriften bijkomen?

Het is bekend dat het thema van de Vaderlandse Geschiedenis in de vrijeschool tot het leergoed van de 7<sup>e</sup> klas behoort. Maar de 7<sup>e</sup> klas is voor de meeste ouders van onze school non-existent. En dat zou het daarom ook ten principale voor de onderbouw leerkrachten moeten zijn. Er zal daarom een weg gevonden moeten worden om beide te respecteren: De Vaderlandse Geschiedenis als deel van de periode Ontdekkingsreizen en Hervorming in klas zeven en een bepaald soort kennismaking met de Vaderlandse Geschiedenis in klas zes. Voor dit laatste biedt zich om meerdere redenen onze Gouden Eeuw aan. Daartoe wordt in dit artikel een voorstel gedaan. Het lijkt mij ook niet dat de ouders bezwaar zouden aantekenen als er naast het leren van het Wilhelmus een blik op de achtergrond en de ontstaansgeschiedenis daarvan zou worden geworpen.

Dit artikel wil niet meer dan een voorzet zijn om de discussie hierover, die zeer zeker ook binnen het gesprek over de identiteit van de vrijeschool een plaats zal moeten krijgen, aan te zwengelen.

### **I Twee soorten interesse**

Het is al weer enige tijd geleden, dat mijn zoontje uit de zesde klas naar huis kwam met een verhaal dat ‘meester’ in de klas verteld had. Om kort te gaan ging het over zand, maar vooral ging het erover of ik wel wist dat het zand bij ons uit Zwitserland kwam! Ja, want daar waren de bergen en het water in de bergen had het zand meegenomen en de rivieren hadden het hier naar toe gebracht.

Iets in de jongen was geraakt; hij was kennelijk ook min of meer overweldigd door dit weten. Iets was er in hem tot een vraag geworden en had kennelijk een (voorlopig?) antwoord gekregen. Dat was een eerste kennismaking met iets waarvan ik later besepte dat dit dus een prachtig voorbeeld was van wat Steiner noemt de causaliteit die in de zesde klas aan bod kan en moet komen. Een verband wordt gelegd tussen dingen die aanvankelijk ogenschijnlijk niets met elkaar te maken hebben. Daartoe schept de leraar een kader, hij schildert het, beschrijft de daarin aanwezige actief handelende, in het proces ingrijpende factoren en schildert het passieve element dat deze werking van buiten ondergaat. Bergen en water, rivier en zand.

Causaliteit, verbanden leggen, is niet meer alleen beschrijvend, inlevend, een beeld oproepen, het schept tegelijk een kader waarin de daarin werkzame factoren worden beschreven. Misschien is dit wel voor het eerst dat er iets van de werkelijkheid buiten het kind zichtbaar wordt gemaakt. In dit geval een stuk levende aardrijkskundige werkelijkheid. De verbinding met deze werkelijkheid resulteerde in een nieuw gewonnen ‘inzicht’, waardoor een blijvende binding met een stuk van de wereld ontstond.

Daarbij ontstond tevens iets wat niet anders benoemd kan worden, dan met het begrip interesse. Interesse kennen we natuurlijk van het luisteren naar een interessant verhaal, het 'erin' zijn, het inter-esse, maar in dit geval krijgt het begrip interesse voor het eerst een andere kleur. Hier vond namelijk een afscheid plaats van het inlevende, verwachtingsvolle luisteren naar het overweldigende verhaal. Een verhaal overrompelt altijd door de verteller, het palmt een kind in. Het kind geeft zich eraan over en wil aan de hand genomen worden. Het wil aan de hand van de leraar door en uit het labrynt van de vertelling worden geleid. Iedereen kent het gevoel, de zucht, de ontspanning van het moment 'dat het verhaal uit' is. We zijn uit het labrynt, we zijn weer buiten. Maar hier werd voor het eerst op een andere manier geluisterd. Niet de leraar vertelde het verhaal, maar het zand vertelde over zichzelf! De wereld tilde zelf een sluier op die vóór die tijd een mysterieus gedeelte van haar eigen bestaan aan het zicht van de mensen/kinderen had onttrokken. Op dat moment werd er iets 'onthuld'. Een geheim. De interesse die was ontstaan gaf een omgekeerd beeld. Het erin-zijn wilde nu eerder zeggen, dat een fenomeen van de wereld *in* de leerling zelf had plaatsgenomen. Dat onthullen ging tegelijk met een weten gepaard. Bij het vroegere verhaal speelde het weten geen rol van betekenis. Dat het kiemblad ontspruit is het verhaal van de lente. Dat de piramides zo hoog zijn is het verhaal van de slavernij. Maar nu begint de *wereld* te spreken. En interesse is het welkomstwoord waarmee dit nieuwe weten wordt begroet.

## II Causaliteit en geschiedenis

Nu is het zo, dat het hier boven geschilderde voorbeeld van het zand betrekking heeft op een causaal gebeuren. Rudolf Steiner wijst op verschillende plaatsen op dit moment in de zesde klas, waarop de gevoeligheid voor het causale ontstaat. Rond het twaalfde jaar zijn de kinderen zo ver dat zij het causale als verklaring bij de samenhang van verschijnselen beginnen te begrijpen en dus ook nodig hebben. Steiner geeft daarbij zelf het voorbeeld van een bal die wordt gegooid en waarop na de worp, behalve de kracht van de beweging, ook de zwaartekracht begint in te werken, waardoor de mechanische beweging (de kogelbaan) als een resultante van beide krachten ontstaat. Ook Kranich maakt duidelijk hoe bij scheikundige processen de eigenschappen van twee stoffen op elkaar beginnen te werken en hoe het uiteindelijke resultaat van een verbinding ook een verklaring vindt in het fenomeen van de causaliteit, in dit geval: de werking van twee stoffen op elkaar.

Maar als we nu denken dat we in de Geschiedenis, waar we hier mee te maken hebben, een ideaal gebied van causaliteit voor ons hebben, een gebied dat vol is van 'reacties' op eerdere, duidelijk traceerbare 'acties', dan hebben we het mis. Hier stukt het denken in causaliteiten namelijk.

D.w.z. het stukt niet, maar Rudolf Steiner laat het hier niet toe. Het sterkst gebeurt dat in de openbare voordracht van 7 mei 1920 (Die Erneuerung der Pädagogisch-Didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft, GA 301). De 'gewone' geschiedschrijving is inderdaad vol van het zoeken naar dit soort causale verbanden. Maar Steiner wijst op andere verbanden die wezenlijker zijn en niet 'abstract', want zo noemt hij de uiterlijke verbandingen en verbanden die de gewone geschiedwetenschap probeert zichtbaar te maken. Het primaire verband dat Steiner legt is namelijk een soort 'omgekeerd causale beweging'. Waar het hem om gaat is de vraag naar dat wat ons op dit moment nog, dus *vanuit het heden*, met de geschiedenis (van een bepaald volk of bepaalde cultuur) verbindt.

Een van de voorbeelden die Steiner geeft zijn de politieke grondbegrippen. Wij spreken daar niet zo graag over, en zelfs bij tijden van verkiezingen (in de eigen school nota bene!) houden we dit wereldse gebeuren liever verre van onze zesde klassers. Maar de politieke grondbegrippen die voor ons bepalend zijn gaan terug op de Grieks-Romeinse tijd. Als wij over die begrippen spreken, komen we op een zinvolle manier de cultuur van de Grieken en de Romeinen binnen. Bovendien zijn die elementen ook in hoge mate bepalend

geweest voor het hele karakter van die twee culturen. Voor een begrip van het burgerschap gelden hier vooral de Romeinen als de schenkers. De insteek van Rudolf Steiner ligt dus bij de geschiedenis anders, die ligt voor deze leeftijdsperiode in het *heden*. Vanuit het heden krijgt geschiedenis zijn betekenis, tenminste voor zover de leerlingen daar, in dat verleden, ook werkelijk de wortels van bepaalde eigentijdse fenomenen kunnen ontmoeten. Alleen vanuit een dergelijke verbinding tussen heden en verleden is het mogelijk om bijvoorbeeld het begrip *bijdrage aan de cultuur van de mensheid* of de *opgave van een bepaalde cultuur* ter sprake te brengen. Dat biedt een totaal nieuw tijdoverstijgend, boven-historisch perspectief. Daarmee tillen we de hele geschiedenisles naar een ander niveau: geschiedenis wordt zo wereldgeschiedenis waarmee we ons nog op een levende manier mee verbonden kunnen voelen.

### III De Middeleeuwen?

Bovenstaande beschouwing over een doorbrekend ontwikkelingsmoment dat zijn zin vanuit het verleden krijgt, zou een prachtig vervolg kunnen krijgen als we ons in Nederland bij deze geschiedenisperiode konden ‘verlossen’ van de nasleep van de Romeinen. Wat zou het mooi zijn om de verhalen over de Romeinen na een periode Romeinse geschiedenis en de daarbij horende cultuurhistorische beelden, te kunnen afsluiten met de noodzakelijk geworden inslag van het christendom en verder de volksverhuizing de volksverhuizing te laten. Mohammed mag dan naar de oriëntatielessen (net zoals Bonifatius) en wat we met de Kruistochten aanmoeten weet ik ook niet, maar wie komt er ooit zover...? De geschiedenis van de Middeleeuwen zou voorlopig eens een tijdje mooi opgeborgen mogen worden. Veel verder dan Nijmegen zijn die Middeleeuwen bij ons ook niet doorgedrongen en van dat kasteel staan ook nog maar enkele muren overeind, verder zien we hier vooral plaggenhutten. Ik wil maar zeggen: is het misschien zo, dat de hele directe betekenis van de Middeleeuwen (die sowieso in de elfde klas op een waardiger manier aan de orde zullen komen) in de zesde klas een typisch overblijfsel is van een Germaanse-Duitse visie op de eigen cultuurontwikkeling? Oftewel, van een specifiek Duits vrijeschoolleerplan? Natuurlijk hebben de Middeleeuwen in Duitsland een totaal andere belevingswaarde, ze hebben er namelijk een (nog steeds navoelbare) uitwerking gehad op de ontwikkeling van volk en staat(jes). Daar bestond een feodale inrichting, een hoogstaande ridderscultuur, het bijzondere van de stedenstichtingen om maar enkele dingen te noemen. Daar zijn de Middeleeuwen in hoge mate mede bepalend geweest voor de eerste vorming en aanleg van de (Duitse) volksziel. De Middeleeuwen vormden in Midden-Europa een uiterst herkenbaar onderdeel van een ononderbroken historisch groei- en incarnatieproces; ze hebben de Duitse cultuur ontzagwekkende monumenten op het gebied van taal en architectuur geschonken. Ze zijn daar in feite een onmisbare spirituele schakel in een ononderbroken tijdsgebeuren, de eerste wekroep van het zelfbewustzijn van het Duitse volk.

In Nederland is dat bij lange na niet zo en dus moet het ook niet verbazingwekkend gevonden worden om, in plaats van onze leerlingen met een bagage Middeleeuwen de nieuwe (moderne) wereld in te sturen, naar iets anders om te kijken. Dan blijkt dat wat hier nodig is en wat bovendien aan zou sluiten bij het hier bovenbeschreven denken van Steiner (dat op zoek is naar de verborgen verbanden en samenhangen met het verleden), bij uitstek bij onze (ouderwetse) Vaderlandse Geschiedenis kan worden gevonden.

Dit heeft met het geloof in of het zwichten voor een bepaalde ‘canon’ in de geschiedenis weinig of niets te maken. Het is zeer wel te verdedigen dat, wat de Middeleeuwen betekenden voor het aanleggen van de Duitse volksziel, in Nederland een andere parallel heeft, namelijk de parallel met onze Gouden Eeuw. Hier vinden we dezelfde betekenis voor het ontstaan van *onze* volksziel terug in de ontplooiing die het Nederlandse volk meemaakt tijdens deze ‘roemrijke’ periode. Nu weet ik ook wel dat die periode van de

Vaderlandse Geschiedenis in de zevende klas (uitgebreid?) aan de orde komt, ingebed in ontdekkingsreizen en reformatie, maar het gaat hier ook niet om een historisch-staatkundige benadering van deze periode, maar om een sociaal-culturele blik op onze identiteit die hier nog voor een groot deel in verhalende vorm herkenbaar moet worden gemaakt.

Daar komt nog iets bij. Als we terugkijken naar de *allereerste* dag waarop Rudolf Steiner met de leraren sprak over hun toekomstige school en over de lessen die ze daarin zouden moeten geven, dan vallen verschillende dingen op. We beperken ons hier tot de instelling van het Verteluur (1<sup>ste</sup> Werkbespreking – Seminarbesprechung op 21.08.1919). Aan het eind komt Steiner tot een bepaalde indeling per klas en daarbij verschijnt voor de 6<sup>e</sup> klas *Scènes uit de Nieuwere Geschiedenis*. Nu is er uiteraard in de loop van de tijd veel gebeurd met deze indeling en de verdeling van de vertelstof over verteluur en periodeles, resp. periodeleerplan, maar Rudolf Steiner heeft dit op deze eerste cursusdag niet à la minute staan te verzinnen. Bij de 6<sup>e</sup> klas staat ‘Scènes uit de Nieuwe Geschiedenis’!

#### **IV De drie thema's uit deze voordracht.**

Misschien is het na deze terugblik op de betekenis van de Middeleeuwen mogelijk naar drie elementen te kijken die Rudolf Steiner in de hierboven genoemde voordracht bespreekt. Drie elementen die willen duidelijk maken wat causaliteit op het gebied van de geschiedenis eigenlijk wil zeggen.

##### *a) Het ‘Völkerwillensleben’*

Een woord om van te schrikken, maar het betekent in deze voordracht ‘het leven van de wil van de verschillende volkeren’. De volkeren [van Europa] treden nu op de voorgrond en doen dat, doordat zij economisch over de wereld beginnen na te denken. De verschillende volkeren in Europa beginnen die wil manifest te maken aan de hand van hun gedachten over het economische leven, want nu, na de eerste 1000 jaar na Chr. is de fase van het naïeve, onbewuste regelen van het economische leven voorbij. Dit nieuwe, economische denken is zoals we weten in belangrijke mate medebepalend geweest voor het ontstaan van de Nederlandse natie en het Nederlandse volkskarakter.

##### *b) De diepzeestroming*

De diepzeestroming is het beeld dat Rudolf Steiner gebruikt om te laten zien welke krachten eigenlijk voor de diepgaande veranderingen in de geschiedenis verantwoordelijk zijn. Daarbij gaat het niet om de krachten van de ene golf die op zijn beurt een andere golf in beweging brengt (en dat ad infinitum), maar om de bewegende krachten die onzichtbaar in de diepten van de zeeën werken en plotseling met hun kracht ook het oppervlaktewater sterk in beroering kunnen brengen. Dat zijn dus in zekere zin ‘anti-causaliteits’ krachten.

##### *c) Begrippen die ten opzichte van het leven een bepaalde objectiviteit brengen*

We weten allemaal hoe Rudolf Steiner erop hamert bij het rekenen niet uit te gaan van wereldvreemde sommen. De oefeningen mogen niet los van de werkelijkheid komen te staan. De sommen moeten zin hebben, ze moeten een inhoud hebben die ‘een mens tot denkend mens doet opgroeien’ en dat zijn sommen die uit een herkenbare, concrete situatie worden genomen (19.10.1922). Het lijkt of Rudolf Steiner hier ook in deze voordracht bij aansluit. Op nieuw verwijst hij hierbij specifiek naar de Nieuwere Geschiedenis. ‘Dan zou het niet slecht zijn, als de kinderen vanuit de Nieuwere Geschiedenis bepaalde begrippen worden bijgebracht die [de mens] ten opzichte van het [huidige] leven objectiever maken’. Over de inhoud daarvan zou verder van gedachten gewisseld moeten worden.

## V Het ontstaan van de Nederlandse volksziel

Als we er van uitgaan, dat het belangrijk en zinvol is, dat een zesdeklasser juist door zijn klassenleraar voor het eerst in contact gebracht wordt met de wortels van de Nederlandse natie en cultuur, dan sluit dat m.i ook zeker aan bij wat Rudolf Steiner voor ogen stond. Hij kijkt namelijk in deze 12<sup>e</sup> voordracht van de ‘Vernieuwing van de pedagogisch-didactische kunst door middel van de Geesteswetenschap’ niet alleen naar een historisch, culturele bespreking van een cultuur en evenmin naar een feitelijke behandeling van enkele wezenlijke historische momenten, maar in deze voordracht, wordt duidelijk dat door hem aan de hand van een uitgebreide bespreking van de Griekse cultuur gekeken wordt naar de *betekenis die een cultuur voor onze tijd heeft*.

Dat principe kan vanzelfsprekend ook toegepast worden op de Gouden Eeuw, en met hoeveel recht! In de laatste tijd zijn er uitgebreide discussies geweest over het al of niet bestaan van een canon (zowel in de literatuur als in de geschiedenis). Het is nog maar de vraag in hoeverre die ook binnen het (basis)onderwijs verplicht zal worden voorgeschreven. En als we dat niet willen, zal er op zijn minst een alternatief aangeboden moeten worden. Daarnaast heeft er binnen de vrijeschool en in Nederland in het algemeen eigenlijk al van oudsher een gedachtevorming plaatsgevonden over de betekenis van de Europese volkszielen (Zeylmans van Emmichoven, Max Stibbe, Arnold Henny, W.F.Veltman, Maarten Ploeger). Daarbij is door een aantal van deze personen ook eerder aanzienlijke aandacht besteedt aan het Nederlandse volkskarakter. De band met dit sociaal-pedagogische werk is praktisch verloren gegaan. Hoe komt dat? Is er in deze tijd niet alle reden om hier opnieuw bij aan te sluiten? En valt een dergelijke interesse behalve met de canon niet tegelijk samen met een algemene vraag omtrent de nationale identiteit en met een feitelijke crisis binnen het multiculturele denken? Het lijkt binnen deze situatie juist van eminent belang dat de kinderen op een Vrijeschool hun school niet verlaten zonder hier gehoord te hebben over de culturele wortels van de Nederlandse natie, waarbij behalve het historische ontstaan van de staat zelf (voornamelijk behorend tot de stof van de 7<sup>e</sup> klas), waarschijnlijk met nog meer nadruk gekeken moet worden naar onze ‘typisch Nederlandse’ zielekwaliteiten als: tolerantie, ondernemingsgeest, gevoel voor kapitalistisch winstbejag, zuinigheid etc. En daarbij hoeven we niet te vergeten dat ook deze eigenschappen zich uiteraard in de loop van de tijd hebben veranderd.

Het gaat ondergetekende hierbij uiteraard niet om een idealisering van onze ‘nationale deugden’ of om een opgeklopt patriottisme. Maar wel kan het voor de kinderen van betekenis zijn om hier met een bijzonder gevoel van eerbied en enthousiasme over te horen vertellen. Daarbij speelt in deze leeftijd het ‘objectieve’ nog een totaal andere, kleinere rol. Als Nederland in de wereld nog een rol heeft te spelen, dan ligt die vooral in de sociaal verbindende mogelijkheden waarover de Nederlander kennelijk blijkt te beschikken, in het helpen overbruggen van tegenstellingen. En ook dat vermogen is met deze begintijd van onze staatsvorming verbonden.

Samenvattend kom ik voorlopig tot 6 redenen waarom de behandeling van de Gouden Eeuw in de hier aangeduide vorm in de zesde klas van belang zou kunnen zijn. Hier wordt dus niet in de eerste plaats aan het staatkundige proces van natievorming gedacht of aan een bespreking van het historisch proces als zodanig, maar alweer, aan de band die wij nog steeds met deze periode hebben. Daartoe zou bijvoorbeeld de nadruk kunnen liggen op onze ‘vaderlandse’ deugden en vooral ook op het humane karakter van deze deugden.

1. Het eigene van onze nationale deugden en eigenschappen, onze nationale identiteit, heeft voor een groot deel zijn wortels in de 17<sup>e</sup> eeuw.
2. De aandacht voor deze deugden als zodanig maakt het ook mogelijk die te zien als een verdere ontwikkeling (in de vorm van een gedeeltelijk vrouwelijke pendant) die naast

de typische mannelijke cultuur-deugden van de Romeinse periode een eigen plaats verdienen. Er wordt hier een stap naar binnen gezocht. In ieder geval naar een soort evenwicht.

3. Onze maatschappij goochelt met begrippen die ons niet verder helpen (b.v. multiculturalisme). Steiner wijst bijvoorbeeld ook op het volkomen lege gebruik van het begrip 'kapitalisme'. Zou een dergelijk thema niet tevens een typisch vrijeschoolse bijdrage aan het integratiedebat kunnen zijn?
4. Het ontbreken van enige kennis van deze nationale bloeiperiode is gewoon een sociale handicap voor onze leerlingen en plaatst de vrijeschoolbeweging als serieuze onderwijsrichting buiten spel. Bovendien: hoeveel kinderen brengen juist in deze leeftijd bezoeken aan de indrukwekkende historische plaatsen als het Prinsenhof in Delft, slot Loevestijn, het Muiderhof, het Binnenhof of de Bataviawerf in Harderwijk? En die zijn voor ons leerplan allemaal non-existent?
5. De klassenleraar is als persoon ook iemand die een vertegenwoordiger is van de krachten van het volk. Hij is bij uitstek geschikt om deze brug naar een 'levend verleden' te bouwen. Uiteindelijk zal de weg over deze brug naar wereldoriëntatie moeten leiden, maar hij moet wel een duidelijk begin hebben. Een dergelijke brug mag niet zomaar worden overgeslagen. De natuurlijk aanwezige 'kosmopolitische' interesse van de Nederlander moet ook een fundament krijgen. Dat wil zeggen moet bewust geënt worden op onze nationale geschiedenis, want daar is hij ook uit voortgekomen.
6. Wanneer in de 7<sup>e</sup> klas later de volkenkunde om de hoek komt kijken (al of niet eurocentrisch) is het toch juist van eminent belang dat daaraan eerst een oriënterende kennismaking met het eigene aan vooraf is gegaan? Daarop kan dan later worden voortgebouwd.

## VI Vier voorbeelden

Hieronder vier voorbeelden om de gedachten voorlopig te bepalen. Hoe zouden dit soort nationale verworvenheden (en welke) bijvoorbeeld geïntroduceerd kunnen worden?

Verhaal 1: (over inventiviteit en ondernemingsgeest)

'Amsterdam onderscheidt zich van bijv. Haarlem, Leiden, Delft en Dordrecht. Deze laatste steden waren echte industriesteden. Daar werden grondstoffen verwerkt. 'In Amsterdam werden vooral de waren die er in ruwe of gedeeltelijk bewerkte staat werden ingevoerd, afgewerkt en veredeld. Het ging hier bijv. om het verven en appreteren (?) van Engels laken en saai (wat is dat?), om leerbereiding zoals gems (?) en marokijn (?) en het bewerken en vergulden daarvan (waarom?), de bewerking en het verven van zijdegarens, het bleken van was en het raffineren van oliën, kleurstoffen en farmaceutische vloeistoffen, de toepassing van oosters hout- en lakwerk in de schrijnwerkerij en het bedrukken van Oostindische calicots (?)'. (genoeg interessants te bespreken zou je zeggen). Uit: Het Amsterdams kapitalisme in de 17<sup>e</sup> eeuw van Violet Barbour. Wat een indrukwekkende ontplooiing van ambachtelijke nijverheid!

Verhaal 2: (kosmopolitisme)

Nu reizen de Nederlanders de havens uit en bevaren de wereldzeeën. Naar de Oost en naar de West worden nieuwe (handels)contacten gelegd. Maar als ze terug komen worden er niet alleen handelswaar meegenomen, ook kennis, tekeningen van de vaartroutes, van de kustlijnen, van de kustgebieden en handelscentra die gesticht werden, enz. En in Amsterdam wordt die kennis in uiterst secure kaarten opgetekend. Geweldige atlanten ontstaan. Zeekaarten en globes! De mooiste en beroemdste drukker van zijn tijd: Willem Blaeu, die wel negen persen in zijn werkplaats had staan. Er werd gedrukt in alle cultuurtalen van Europa. Zijn kaarten vonden over de hele wereld aftrek. Ook kaarten van het heelal, sterrenkaarten verschenen (Cellarius! We bespreken die kaarten). Kennis van de hele wereld wordt er gezocht en verzameld, op bepaalde plaatsen opgehoopt en in druk beschikbaar gemaakt.

Verhaal 3: (Vrijheid van het geestesleven en kosmopolitisme)

Daarnaast zien we de drukkers hun ambacht verfijnen: nieuwe letters worden ontworpen die over de hele wereld aftrek vinden en dan worden er boeken gedrukt, ook voor buitenlandse afnemers; en vooral ook boeken die elders verboden zijn. Bovendien drukken ze in de meest verschillende talen. Daarvoor worden de letters gemaakt (lettergieters). Mooie letters, Griekse, Hebreeuwse, Arabische, Perzische en Chinese. Dat gebeurde allemaal in Amsterdam.

Kijk, dat is nu wat we tegenwoordig kosmopolitisme zouden noemen.

Verhaal 4: (opvoeding; tussen burgerlijke braafheid en innerlijk godsbesef)

In alle eeuwen zijn kinderen opgevoed, hebben ouders hun kinderen tot grote volwassen mensen willen opvoeden waardoor zij later een speciale taak in de maatschappij op zich zouden kunnen nemen. En natuurlijk zouden die via de Latijnse School en veel zedegepreek tot respectabele burgers moeten opgroeien. Onze eerste vaderlandse opvoeder was 'vadertje' Jacob Cats (ja, die van het Catshuis). Wat interessant om van hem enkele spreuken en versjes te horen over hoe toen naar kinderen en opvoeding werd gekeken. En daarnaast als tijdeloos tegenbeeld misschien een gedicht geciteerd van Johannes Luyken. (Bijvoorbeeld: 'De ziel betreucht de Schepper uit de Schepselen'). En trouwens wat goed om dat nieuwe historische bewustzijn ook eens naar de geschiedenis van de taal uit te bereiden!

Dit wordt hier niet verder uitgewerkt.

Hetzelfde zou ook voor vele andere 'typisch Nederlandse deugden' kunnen worden gedaan en bovendien uitgebreider dan hier boven. Bijvoorbeeld: het sparen, de zuinigheid, de koopmansmoraal met de burgerlijke deugden beheersing, matigheid en tevredenheid; het gevoel voor zindelijkheid, tolerantie, huiselijkheid etc.

Waarom zou er niet op een DVD materiaal verzameld kunnen worden, waarbij de leraar een aantal zeventiende-eeuwse schilderijen laat zien die een aantal van deze deugden in kaart brengen?

Daarnaast zou ook bij de bewondering voor het vernuft van die tijd stil gestaan kunnen worden. Wat betekende het om in acht maanden een schip als de Zeven Provinciën te bouwen?! Zou het niet ook interessant zijn om (op diezelfde DVD) een aantal tekeningen en ontwerpen van uitvindingen te zien van Simon Stevin, Anthonie van Leeuwenhoek, Leeghwater (Beemster), over de bloembollenteelt (Clusius), en de chirurgie-anatomie (Boerhave) etc. etc.?

Uiteraard betreft het hier een eerste tastende en hopelijk enigszins enthousiasmerende gedachtebepaling, bedoeld om hier met meerdere collega's naar te kijken. Het zou niet moeilijk moeten zijn hier tot een stuk gemeenschappelijke leerplan ontwikkeling te komen, en een lesmodel voor een periode van twee weken samen te stellen.

winter 2007

*(Geschreven tijdens het werk aan de Materiaalmap Vaderlandse Geschiedenis en Cultuur, Nr.13)*