

GESCHIEDENISONDERWIJS EN NATIONALE IDENTITEIT IN NEDERLAND IN DE LANGE 19E EEUW (1789-1914)

MA Thesis Geschiedenis

5 mei 2015

Scriptiebegeleider: Dr. D. Bos

Peter Rigtering

06-47488878

rigtering@hotmail.com

Stud.nr.9514430

Inhoudsopgave:

Inleiding.....	3
Hoofdstuk 1 Nationale identiteit in theorie	10
1.1 Theorieën rondom nationale identiteit en collectief geheugen	10
1.2 Modernisten en primordialisten	11
1.3 Synthese: nationaal denken	12
Hoofdstuk 2: Nederlandse nationale identiteit in de lange 19e eeuw	14
2.1 Vervalsdiscours als impuls voor een herwaardering van het verleden	14
2.2 Uitvinding van de ‘characterkunde’ en ‘de ander’	16
2.3 Van bezadigde natie naar productieve deugd	17
2.4 Van Opstand en Gouden Eeuw naar ‘Oranje boven’.....	18
Hoofdstuk 3 Geschiedenis van het onderwijs.....	20
3.1 Algemene geschiedenis van het onderwijs in de lange 19e eeuw	20
3.1.1 Onderwijs vóór de 19e eeuw	20
3.1.2 Nationaal onderwijs.....	21
3.1.3 De schoolstrijd	22
3.1.4 Middelbaar onderwijs.....	23
3.1.5 Schoolbezoek in cijfers	25
3.2 Geschiedenis op school in de lange 19e eeuw.....	26
3.2.1 Geschiedenisonderwijs op de lagere school	26
3.2.2 Geschiedenisonderwijs op de middelbare school	27
Hoofdstuk 4: Onderwijsgeschiedenis en nationale identiteit.....	30
4.1 Onderwijs ten dienste van moreel-cultureel burgerschap en vaderlandsliefde	30
4.1.1 Maatschappij tot Nut van ‘t Algemeen.....	32
4.1.2 De vertaalslag naar onderwijswetten en -vernieuwingen.....	33
4.2 Verschillende identiteiten binnen het onderwijs.....	34
4.3 Van burgerlijke deugden naar vrijheid en autonomie en weer terug.....	35
5. Secundaire bronnen over geschiedenisonderwijs en nationale identiteit.....	37
5.1 Eerste helft van de lange 19e eeuw	37
5.2 Tweede helft van de lange 19e eeuw	38
5.2.1 Nationalisme	38
5.2.2 Burgerdeugden en veranderende identiteit in het geschiedenisonderwijs.....	39
5.2.3 Een eigen nationale identiteit.....	40
Hoofdstuk 6. Begin 19e eeuwse denkers over geschiedenisonderwijs en nationale identiteit.....	42
6.1 Lastdrager over het oorspronkelijk Nederlands karakter	42
6.2 Groen van Prinsteren over ‘wat de kracht des geloofs vermag’	46

Hoofdstuk 7: Schoolboeken vaderlandse geschiedenis en nationale identiteit in de late 19^e eeuw.....	48
7.1 Schoolboekkeuze en methode.....	48
7.1.1 Selectie.....	50
7.1.2 Inhoudskeuze	51
7.1.3 Methode	52
7.2 Bevindingen schoolboekenanalyse	56
7.2.1 Stofkeuze en titel.....	56
7.2.2 Identificerend perspectief en het algemeen belang.....	58
7.2.3 De Nederlander en zijn identiteit.....	59
7.2.4 Vrijheid als bindend element.....	60
7.2.5 Burgerdeugd en waardeoordelen.....	61
7.2.7 De ander.....	62
7.3 Nationale identiteit in 19^e eeuwse geschiedenis­schoolboeken	63
Conclusie	65
Bijlage I - Schoolboekanalyse.....	72
Schoolboeken 1860-1880	72
L. Mulder, Handleiding tot kennis van de Vaderlandsche geschiedenis	72
J.A. Wijnne, Geschiedenis van het Vaderland	78
A.M. Kollwijn, Leerboek der vaderlandse geschiedenis	84
Schoolboeken 1900-1910	90
J.W. Pik, Beknopt leerboek der Vaderlandsche geschiedenis	90
C.P.A. Willems, Onze geschiedenis. Leerboek der Vaderlandsche geschiedenis	94
M.G. de Boer, Beknopt leerboek der geschiedenis van het Vaderland	98
Literatuur:.....	103

Inleiding

‘Kom op man, dit is de 17^e eeuw! Alles kan!’ roept Johan de Witt mij en mijn 4-havoklas toe vanaf het enorme bioscoopscherm op een gure woensdagavond in februari 2015. De 16^e eeuwse helden Heemskerk en Kenau Simonsdochter gingen hem de afgelopen jaren al voor, maar nu heeft ook Michiel de Ruyter - dé nationale held van de 17^e eeuw - met de film *Michiel de Ruyter*, eindelijk zijn eigen hedendaagse blockbuster.

‘Met de Ruyter trots op Nederland’ kopte de NOS dan ook op 26 januari jongstleden.¹ Een opiniestuk in de NRC van 7 februari jl. stelt dat de film ‘de kijker [leert] dat de kern van de Nederlandse natie ligt in pragmatisch koopmanschap’. De film verleidt de kijkers volgens deze auteurs ‘tot de conclusie dat commercieel denken en handelen bij uitstek “typisch Nederlands” zijn, en wil hen zo doen geloven in een eenduidig Nederlandschap waarop geen kritiek mogelijk is.’² Elke tijd creëert dan ook zijn eigen versie van Michiel de Ruyter, betoogde scheepshistoricus en conservator Remmelt Daalder na de voorvertoning in het Scheepvaartmuseum.³ Een historische persoon, film of verhaal als verpersoonlijking van een hedendaags land en volk, een manier om je te identificeren met het grotere geheel, een instrument voor de versterking van ‘nationale identiteit’. Recentelijk populair, maar zeker niet nieuw.

Nationale identiteit als boodschap, doel of wens is al eeuwen een belangrijk fenomeen. Het onderwerp eiste de afgelopen jaren ook regelmatig aandacht op in het publieke en wetenschappelijke debat. Vaak hing dit samen met maatschappelijk onbehagen rondom de multiculturele samenleving en bijbehorende integratieproblematiek, de toenemende invloed van de Europese Unie en de steeds sterker globaliserende cultuur en economie.

Dé Nederlandse identiteit?

Het concept nationale identiteit blijkt keer op keer discussies uit te lokken. Een tamelijk recent voorbeeld wordt gevormd door de felle maatschappelijke reacties op het rapport *Identificatie met Nederland* dat de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR)

¹ J. Wielaart, 'Met De Ruyter trots op Nederland' NOS 26 januari 2015 <<http://nos.nl/artikel/2015467-met-de-ruyter-trots-op-nederland.html>> 12 april 2015

² F. Dietz e.a. 'Michiel de Ruyter is een reclamespot BV Holland' NRC 7 februari 2015 <<http://www.nrc.nl/handelsblad/van/2015/februari/07/michiel-de-ruyter-is-een-reclamespot-bv-holland-1463606>>

³ Geciteerd in J. Wielaart, 'Met De Ruyter trots op Nederland'

in 2007 publiceerde.⁴ De WRR stelde in dit rapport vraagtekens bij het begrip nationale identiteit en bepleitte een verschuiving van dit concept naar een concept van ‘identificatie met Nederland’. Dit nieuwe concept zou namelijk veelzijdiger en opener zijn en daarmee meer ruimte bieden aan het steeds meervoudiger karakter van het begrip nationale identiteit. Een benadering die vertrekt vanuit identificatieprocessen bood volgens de WRR meer mogelijkheden voor een toekomstgerichte beleidsstrategie dan een benadering die de nationale identiteit centraal stelde.

De WRR deelde de bedoelde identificatieprocessen op in drie soorten identificatie: functionele, normatieve en emotionele identificatie. Ze pleitte ervoor in eerste instantie meer nadruk te leggen op functionele identificatie (die uitgaat van gedeelde belangen) en van normatieve identificatie (waarbij het volgens de WRR zou moeten gaan om zowel aanpassing *aan* als aanpassing *van* de in Nederland geldende juridische en sociale normen). Dit zou er aan kunnen bijdragen dat mensen met uiteenlopende achtergronden en opvattingen zich uiteindelijk ook op emotioneel vlak wilden en konden identificeren met Nederland.⁵

Nadat de WRR zijn rapport had gepubliceerd en prinses Maxima in haar speech bij de uitreiking van het rapport, de conclusies ervan van harte had onderschreven, brandde de kritiek los. Nog dezelfde dag noemde Geert Wilders de WRR ‘een club van wereldvreemde mensen die politiek correct bezig is, maar beter opgedoekt kan worden’. Ook VVD-er Halbe Zijlstra trok tegen het rapport van leer door van ‘multicultigeneuzel’ te spreken en zich hardop af te vragen of de WRR nog wel bestaansrecht had.⁶ En dag later noemde hoogleraar sociologie Ruud Koopmans in een groot artikel in NRC het rapport ‘een karikatuur van de Nederlandse omgang met culturele verschillen’.⁷ De zaterdag daarop velde de hoogleraar geschiedenis Frank Ankersmit in Trouw zijn oordeel: ‘Dit is politiek, geen wetenschap’⁸. En omdat Maxima niet alleen de conclusies van het rapport van harte onderschreef, maar in haar speech ook nog had toegelicht waarom volgens haar ‘de Nederlandse identiteit niet bestaat’,

⁴ P. Meurs e.a., *Identificatie met Nederland. WRR Rapport 79* (Den Haag/Amsterdam, 2007) 23-30;

⁵ P. Meurs e.a., *Identificatie met Nederland* 13-18

⁶ J.J.A. van Doorn ‘Het droeve lot van het WRR rapport’ *Trouw* 13 oktober 2007

<<http://www.trouw.nl/tr/nl/4324/Nieuws/article/detail/1667786/2007/10/13/Het-droeve-lot-van-het-WRR-rapport.dhtml>> 12 april 2015

⁷ R. Koopmans, ‘Cultuur maakt wel verschil, beste WRR’ *NRC* 26 september 2007

<http://vorige.nrc.nl/binnenland/article1545893.ece/Cultuur_maakt_wel_verschil_beste_WRR> 12 april 2015

⁸ F. Ankersmit, ‘Dit is politiek geen wetenschap’, *Trouw* 29 september 2007

<<http://www.trouw.nl/tr/nl/4324/Nieuws/article/detail/1317996/2007/09/29/Dit-is-politiek-geen-wetenschap.dhtml>> 12 april 2015

moest zelfs premier Balkenende komen opdraven om in een kamerdebat zijn ministeriële verantwoordelijkheid te nemen voor de volgens velen ongepaste stellingname van de toenmalige kroonprinses.

In het WRR-rapport en de maatschappelijke discussie die erop volgde, was ook veel aandacht voor de rol van het geschiedenisonderwijs bij het versterken van nationale identiteit. Het rapport wees er op dat er voor de invulling van het concept nationale identiteit vaak wordt gekeken naar het vak geschiedenis omdat ‘onder verwijzing naar een roemrucht verleden, mede [wordt] bepaald wat Nederlanders tot Nederlanders maakt.’ De WRR zag dit als een ‘onvermijdelijke, maar vaak ook politiek gemotiveerde, selectieve omgang met de nationale geschiedenis’⁹. De WRR gaf in dit kader opdracht tot een deelrapport over de rol van de geschiedenis en het geschiedenisonderwijs bij het ‘vaststellen’ en overdragen van de nationale identiteit.¹⁰

Canon

Het was waarschijnlijk geen toeval dat een van de auteurs van dit WRR-deelrapport, hoogleraar maatschappijgeschiedenis Maria Grever, een van de meest prominente critici was in het publieke debat rondom de ontwikkeling en invoering van de ‘canon van Nederland’, dat rond dezelfde tijd speelde. Deze canon was een jaar voor de publicatie van het WRR-rapport tot stand gekomen als reactie op een adviesrapport dat in 2005 werd gepubliceerd door de Onderwijsraad, het belangrijkste adviesorgaan van het Ministerie van Onderwijs.¹¹

In dit rapport stelde de Onderwijsraad dat er te weinig aandacht was voor een ‘canon’ als uiting van de Nederlandse identiteit. Het ging hierbij volgens de Onderwijsraad ‘om die waardevolle onderdelen van onze cultuur en geschiedenis die we nieuwe generaties via het onderwijs willen meegeven’.¹² Zo’n canon zou volgens de auteurs de socialisatietaak van het onderwijs kunnen versterken, zeker gelet op de actuele integratieproblematiek. Dit advies kwam natuurlijk niet toevallig tot stand in een periode van maatschappelijke onrust die volgde op de moord op politicus Pim Fortuyn (mei 2002) en filmregisseur Theo van Gogh (november

⁹ M. Grever e.a., *Nationale identiteit en meervoudig verleden. WRR-verkenning nr. 17* (Den Haag/Amsterdam, 2007) 9

¹⁰ *ibidem* 9

¹¹ A.M.L. an Wieringen e.a., *De stand van educatief Nederland; advies van de Onderwijsraad* (Den Haag 2005) 13

¹² *ibidem* 13

2004). Nederland dreigde in hoog tempo te polariseren: de maatschappelijke spanningen waren om te snijden. Het ministerie van Onderwijs verzocht naar aanleiding van dit adviesrapport een commissie onder leiding van hoogleraar Nederlandse letterkunde Frits van Oostrum een ‘canon van Nederland’ op te stellen. Deze canon kwam in 2006 gereed en werd in augustus 2009 ingevoerd in het basisonderwijs.¹³

Knus verhaal of meerstemmige dogma’s?

De invoering van de canon gaf ook weer aanleiding tot een interessant en breed gevoerd debat onder historici en opiniemakers over de vormende rol van geschiedenis en het geschiedenisonderwijs. Tegenstanders van de canon struikelden vooral over de noodzakelijke onvolledigheid en eenzijdigheid van de canon, die hand in hand zou gaan met een onwetenschappelijke en onrealistische benadering van de geschiedenis. Volgens Grever ontstond door de invoering van de canon ‘een situatie waarbij in de klas het oude knusse nationale verhaal wordt verteld, terwijl buiten de boze globaliserende wereld regeert’.¹⁴ Grever verweet pleitbezorgers van de canon te handelen uit angst voor vreemde culturen, en wreef hen ‘een neo-nationalistische politieke agenda’ aan. In haar optiek werd met de canon het geschiedenisonderwijs ‘afhankelijk gemaakt van de grillen van de politieke actualiteit’ terwijl het in haar ogen zo noodzakelijke vergroten van empathie en wederzijds begrip in de samenleving alleen konden worden bereikt ‘door geschiedenis te presenteren als een debat tussen verschillende, soms conflicterende representaties.’¹⁵

Volkscrant redacteur en historicus Hans Wansink verklaarde Grever op grond van deze stellingname tot ‘een ernstig geval van multicultureel postmodernisme, dat ‘meerstemmigheid van het verleden tot dogma verklaart’. Zelf vond Wansink dat de canon van Nederland verplicht gesteld moest worden, omdat dit heilzaam zou zijn voor het geschiedenisonderwijs en leerlingen behalve kennis ook orde en samenhang bij zou brengen.¹⁶ De meeste historici die voorstanders waren van de invoering van de canon

¹³ F. van Oostrum e.a., *Entoen.nu. De Canon van Nederland. Deel A* (Schiedam, 2006) 17-19.

¹⁴ M. Grever e.a. *Controverses rond de Canon* (Assen, 2006) 1-3

¹⁵ ibidem 1-3

¹⁶ H. Wansink, ‘Stel de historische canon verplicht’ *Volkscrant* 8 november 2008 <<http://www.volkscrant.nl/opinie/stel-de-historische-canon-verplicht~a2452017/>> 12 april 2015

motiveerden dit standpunt met behulp van vergelijkbare argumenten: de invoering zou ten goede komen aan het historisch begrip van leerlingen en aan de kwaliteit van het onderwijs.

Bij de pro-canon pleiters onder politici leek echter veel vaker sprake van de opvatting dat de canon en het geschiedenisonderwijs expliciet de nationale saamhorigheid diende te bevorderen. Om de Nederlandse identiteit in de samenleving te versterken, wezen politici op het onderwijs als belangrijk instrument om (hernieuwd) bewustzijn van de geschiedenis van de natiestaat en wellicht zelfs trots op de nationale identiteit bij Nederlandse burgers en nieuwkomers te bevorderen.¹⁷ Toenmalig VVD-fractievoorzitter Van Aartsen stelde dat in het onderwijs ‘de grondtoon van de natie [moet] worden onderwezen’ en dat ‘je (...) een samenleving [moet] vullen met emotie’. Hij stelde dat op scholen ‘de inhoud van de geschiedenislessen [moet worden] aangescherpt. Vrijheid en tolerantie moeten aan bod komen, maar ook de Deltawerken, Cruijff en Van Basten.’¹⁸

Nationale identiteit en geschiedenisonderwijs in de 19e eeuw

De bovenstaande schets van discussies die begin deze eeuw plaatsvonden rondom de samenhang tussen geschiedenisonderwijs en nationale identiteit, vormen een (lange) aanloop naar het eigenlijke onderwerp van mijn scriptie. De hierboven beschreven redeneringen en discussies zijn namelijk zeker geen louter hedendaags verschijnsel. Ook in eerdere eeuwen zijn interessante parallellen te vinden met deze manier van denken en discussiëren over geschiedenisonderwijs. In deze scriptie wil ik dan ook de volgende onderzoeksvraag centraal stellen:

Op welke manier hingen het thema nationale identiteit en het geschiedenisonderwijs in Nederland met elkaar samen in de lange 19e eeuw (vanaf circa 1789 tot 1914)?

De 19e eeuw was voor Nederland namelijk een periode van opkomend nationalisme waarin de staatsrechtelijke eenwording van Nederland een feit werd en waarin ook de eerste nationale onderwijswetten werden ingevoerd. Het was bovendien ook de periode waarin het schoolvak

¹⁷ F. Sleegers, *In debat over Nederland: veranderingen in het discours over de multiculturele samenleving en de nationale identiteit*, (Amsterdam 2007), 51.

¹⁸ Geciteerd in F. Sleegers, *In debat over Nederland* 51

geschiedenis verplicht werd gesteld door de overheid. Het is daarom aannemelijk dat er in deze periode sprake is geweest van een sterke verweving van het (denken over) geschiedenisonderwijs en nationale identiteitsvorming. Of, en zo ja op welke manieren en in welke mate, dit inderdaad het geval is geweest, zal ik in de volgende hoofdstukken onderzoeken.

Opbouw van het onderzoek

Om mijn onderzoeksvraag te beantwoorden ga ik in hoofdstuk 1 eerst in op het concept nationale identiteit. Ik begin met een bespreking van de meest toonaangevende hedendaagse theorieën over dit onderwerp en maak op basis daarvan een keuze voor de manier waarop ik dit concept zelf zal hanteren binnen mijn onderzoek. Vervolgens bespreek ik in hoofdstuk 2 hoe het denken over Nederlandse nationale identiteit zich in Nederland heeft ontwikkeld in de lange 19e eeuw. In hoofdstuk 3 schets ik vervolgens de historische achtergrond van mijn onderzoek door een beschrijving van de geschiedenis van het Nederlandse onderwijs in het algemeen en het Nederlandse geschiedenisonderwijs in het bijzonder.

In hoofdstuk 4 tot en met 7 onderzoek ik de samenhang tussen nationale identiteit en het (geschiedenis)onderwijs gedurende mijn onderzoeksperiode. Ik maak in deze hoofdstukken veelal een onderscheid tussen de eerste en de tweede helft van de lange 19e eeuw. In hoofdstuk 4 bestudeer ik de samenhang tussen de nationale identiteit en onderwijs in het algemeen en in hoofdstuk 5 kijk ik specifiek naar de samenhang met het geschiedenisonderwijs. Dit doe ik in deze hoofdstukken op basis van secundaire literatuur van auteurs die zich al eerder gebogen hebben over de rol van nationale identiteit bij de vormgeving van het onderwijs in de 19^e eeuw en de totstandkoming van het (vaderlandse geschiedenis)onderwijs.

Vervolgens zoom ik verder in op de samenhang tussen het geschiedenisonderwijs en de nationale identiteit in de lange 19e eeuw aan de hand van diverse primaire bronnen. In hoofdstuk 6 gebruik ik teksten van toenmalige opinie- en beleidsmakers die direct of zijdelings betrekking hebben op mijn vraagstelling. Vervolgens analyseer ik, in hoofdstuk 7, op basis van een selectie van 19e eeuwse geschiedenisboekjes de rol van de nationale identiteit in de praktijk van het vaderlandse geschiedenisonderwijs op de middelbare school. Tenslotte breng ik in de conclusie alle voorgaande hoofdstukken en bronnen samen voor de

uiteindelijke beantwoording van mijn onderzoeksvraag. De bijlage I bevat de achtergrond van mijn schoolboekanalyse waarvan belangrijkste bevindingen en conclusies in hoofdstuk 7 zijn weergegeven.

De kleurschakeringen van het geschiedenisonderwijs

De maatschappelijke en wetenschappelijke discussie die in de tweede helft van het vorige decennium losbarstte naar aanleiding van de canon van Nederland en het WRR rapport over identiteit, wekten bij mij als geschiedenisstudent uiteraard veel belangstelling. Als eerste- en tweedejaars student koesterde ik destijds nog zekere ‘Rankiaanse’ ambities dat ik als historicus zou gaan beschrijven *wie es eigentlich gewesen was*. Inmiddels geef ik alweer vijf jaar geschiedenisles aan middelbare scholieren en ben ik tijdens het vervolg van mijn studie en tijdens mijn werk als docent tot de conclusie gekomen dat er niet zoiets is als neutrale geschiedschrijving of neutraal geschiedenisonderwijs.¹⁹

Geschiedschrijving en geschiedenisonderwijs in het algemeen, en dus ook het geschiedenisonderzoek dat ik zelf uitvoer en het geschiedenisonderwijs dat ik zelf geef, is altijd gekleurd. De kleurschakeringen worden mede beïnvloed door politieke en maatschappelijke opvattingen en belangen zoals die rondom nationale identiteit. Dat politieke aspect van geschiedenis en geschiedenisonderwijs speelde in het afgelopen decennium een belangrijke factor in de discussies rondom de canon en het WRR. Maar het speelde ook in de 19e eeuw een rol zoals ik in deze scriptie zal laten zien.

¹⁹ Alleen al het feit dat bij de start van mijn studie de afstudeerrichting Vaderlandse Geschiedenis nog bestond, terwijl die nu is vervangen door mijn huidige afstudeerrichting *Political Culture and National Identities* (een afstudeerrichting die bovendien alleen een Engelse naam heeft), vormt hiervan een mooie illustratie.

Hoofdstuk 1 Nationale identiteit in theorie

In dit hoofdstuk zal ik een aantal toonaangevende theorieën over het concept nationale identiteit beschrijven. Daarnaast zal ik de theorievorming over een nationale identiteit in Nederland nader bespreken.

1.1 Theorieën rondom nationale identiteit en collectief geheugen

Over het concept nationale identiteit is in de historiografie uitvoerig geschreven en het onderwerp staat tegenwoordig erg in de belangstelling. Een nationale identiteit of een andere groepsidentiteit hangt onlosmakelijk samen met een vorm van gedeelde herinneringen en een collectief geheugen. Aleida Assmann heeft over de samenhang tussen een dergelijk collectief geheugen en geschiedenis diverse studies gepubliceerd. Zij stelt het collectief geheugen tegenover persoonlijke autobiografische herinneringen. Assmann betoogt dat wanneer persoonlijke herinneringen worden omgezet in een narratief of visueel beeld, ze onderdeel worden van een groter symbolisch systeem.

Dit symbolisch systeem kan binnen een grotere gemeenschap als een land of een stand via instituties een blijvend karakter krijgen dat kan worden overgedragen op anderen. Door middel van een proces van *framing* vindt er een selectie en vervorming van gebeurtenissen plaats waardoor deze een plaats krijgen in ‘*affectively charged narratives*’. Door deze ‘emotioneel geladen verhalen’ kunnen herdenkingen, musea, maar ook onderwijs bijdragen aan de overdracht van collectieve herinneringen. Geschiedenis wordt op deze wijze omgezet in collectieve herinneringen door een gedeelde kennis en collectieve identificatie en participatie. Het verleden wordt dan ‘ons verleden’ en daarmee ook onderdeel van een collectief geheugen en een collectieve identiteit.²⁰

Assmann laat zien op welke wijze een collectieve identiteit binnen een natie staat *kan* worden gecreëerd. Over de wijze waarop nationale identiteiten in het verleden zijn ontstaan, bestaan echter diverse theorieën. Begrippen als nationale identiteit en het daarmee

²⁰ A. Assmann, ‘Memory, individual and collective’ in R.E. Goodin/ C. Tilly, *The Oxford Handbook of Contextual, Political Analysis* (Oxford, 2006) 210-224; A. Assmann, ‘Transformations between History and Memory’ in *Social Research* 75 (2008), 49-72.

samenhangende ‘nationalisme’ zijn direct verbonden met het concept ‘natie’. Nationalisme wordt vaak gebruikt in beschrijvingen van 19^e eeuwse ontwikkelingen, waarbij naties streefden naar een eigen staat. Dit streven was gebaseerd op een ideaal waarin het territorium van de staat en de instituties die daarin een rol speelden, overeenkwamen met de woonplaats en gebruiken van een homogene groep. Uit de historiografie blijkt echter dat het concept ‘de natie’ niet zo eenvoudig te definiëren valt en ook niet zonder meer kan worden gekoppeld aan het gerelateerde begrip ‘de staat’. Sinds Johann Gotfried Herder eind 18e eeuw de naturalistische visie van de natie als ‘*Volksgeist*’ presenteerde, is er een veelheid aan interpretaties van de natie verschenen die ik hieronder zal samenvatten.

1.2 Modernisten en primordialisten

In de visie van de ‘modernisten’ die sinds de jaren ’80 van de twintigste eeuw grote aanhang hebben verworven, wordt de nauwe samenhang tussen modernisering en industrialisering van de samenleving en het begrip natie benadrukt. Zo is Ernest Gellner van mening dat nationalisme een bijproduct is van kapitalisme en dat dit verschijnsel derhalve niet in agrarische samenleving mogelijk is. Om een besef van verbondenheid en gemeenschapszin mogelijk te maken die boven het lokale uitgaat, dient volgens Gellner een bepaalde mate van onderwijs van die lokale gemeenschappen plaats te vinden.²¹

Benedict Anderson en Eric Hobsbawm benadrukken dat ‘de natie in tegenstelling tot ‘de staat’ een verbeelde gemeenschap betreft die bestaat omdat men gelooft in het bestaan ervan. Nationalisme is volgens Anderson vergelijkbaar met een religie en slechts tastbaar in rituelen en symbolen. Hobsbawm benadrukt hierbij dat het een kunstmatig ideologisch construct betreft. De *invented traditions* die gestimuleerd werden door de liberale 19e eeuwse elite zorgden voor een grotere eenheid in de moderne staten.²² Anderson vult de ideeën van Gellner aan met aandacht voor de rol van de boekdrukkunst onder invloed van het kapitalisme. Dit leidde tot een grote verspreiding van lectuur waarbinnen het idee van een ‘*imagined community*’ tot het grote publiek kon doordringen.²³

²¹ E. Gellner, *Nations and nationalism* (Oxford, 1983)

²² E. Hobsbawm, *The invention of tradition* (Cambridge, 1983); E. Hobsbawm, *Nations and Nationalism Since 1780. Programme, Myth, reality* (Cambridge, 1990)

²³ B. Anderson, *Imagined Communities: reflections on the origin and spread of nationalism* (Londen, 1983);

Anthony Smith brengt hier echter tegenin dat het natiebeseef verder teruggaat dan de modernisering van de 19^e eeuw. Volgens hem zijn het niet ideologieën die ten grondslag liggen aan de natie, maar identiteiten. Hij verzet zich tegen de constructionistische visie van Hobsbawm en verwoordt hierbij ten dele de denkbeelden van de ‘primordialisten’ (of ‘perrenialisten’) als Adrian Hastings, die de oorsprong van de natie terugvoeren tot in de middeleeuwen en de wortels ervan leggen in de etniciteit en de religie.²⁴ In de ‘ethnosymbolische’ visie van Smith kan de natie worden verbonden met oudere collectieve identiteiten die hun wortels hebben in etnische groepen. Hij heeft minder aandacht voor de politieke factoren en legt de nadruk op culturele factoren en de daarmee samenhangende identiteit.²⁵

1.3 Synthese: nationaal denken

Joep van Leersen veegt de begrippen nationaliteit, nationaal karakter, nationale identiteit en nationalisme onder een algemene noemer: nationaal denken.²⁶ Hij betoogt in zijn cultuur- en ideeënhistorische benadering van het nationale denken, dat dit zich tamelijk autonoom heeft ontwikkeld. Volgens hem is dit nationale denken niet een rechtstreekse exponent van de historische, politieke en maatschappelijke omstandigheden. Hij beschrijft in *Nationaal denken in Europa* zowel de voorgeschiedenis van het nationale denken vanaf het midden van de middeleeuwen, als het daadwerkelijke nationalisme in de 19^e eeuw en daarna. Hij stelt dat vanaf circa 1800 het nationale denken tot een politieke ideologie is ontwikkeld die sterk de visie op de wereld en de geschiedenis heeft gekleurd. Zijn standpunt vormt als het ware een synthese van de hierboven besproken primordialistische, modernistische en de ethnosymbolische visies.

Bayly richt zich in *The Birth of the Modern World* op het verschijnsel natievorming en stelt dat alle factoren uit de eerdergenoemde theorieën in meerdere of mindere mate een rol spelen bij de natievorming binnen een individuele staat. Daarnaast dicht Bayly de invloed van

²⁴ A. Hastings, *The construction of nationhood: ethnicity, religion and nationalism* (Belfast 1996)

²⁵ A.D. Smith, *The Ethnic Origins of Nations* (Oxford, 1986); A.D. Smith, *National Identity* (Londen, 1991).

²⁶ J. Van Leersen, *Nationaal denken in Europa* (Amsterdam, 1999)

externe factoren, zoals (dreiging van) oorlog en bijvoorbeeld invasies een belangrijke rol toe bij het verschijnsel natievorming.²⁷

De visies van Van Leersen en Bayly bieden naar mijn mening het meest complete en bruikbare beeld van de begripsvorming en ontwikkeling van begrippen als nationalisme en nationale identiteit. Ik gebruik hierna het begrip nationale identiteit voor verschijnselen die Van Leersen het nationaal denken noemt, dus onder meer vaderlandsliefde als nationaal karakter, maar ook burgerdeugden zoals die door diverse 19^e eeuwse schrijvers worden verwoord. Tevens ga ik uit van de redenering van deze twee schrijvers dat de nationale identiteit dus zowel een vertrekpunt als een doel vormt binnen het cultuurhistorische denken. Tenslotte ga ik er net als Bayly van uit dat zowel het belang als de invulling van deze nationale identiteit sterk wordt beïnvloed door de loop van de geschiedenis. In de volgende paragraaf zal ik een beeld schetsen van de ontwikkeling van dit denken over nationale identiteit in Nederland. Hierbij neem ik de 18^e eeuw als het startpunt voor het denken over de Nederlandse nationale identiteit.

²⁷ C.A. Bayly, *The Birth of the Modern World. Global connections and comparisons* (Oxford, 2004) 199-243.

Hoofdstuk 2: Nederlandse nationale identiteit in de lange 19e eeuw

2.1 Vervalsdiscours als impuls voor een herwaardering van het verleden

Van Sas maakt in zijn boek *Metamorfose van Nederland* een chronologisch onderscheid tussen de termen ‘nationalisme’, ‘vaderlandsliefde’ en ‘vaderlandsgevoel’. De eerste is volgens hem een uitvinding van de laatste decennia van de 18^e eeuw, terwijl de andere twee al ouder zijn. Nationalisme kan in dit verband beschouwd worden als een ideologie die bewust de normen en noties behorende bij de twee andere begrippen trachtte aaneen te smeden. Hierbij vormt een kritische evaluatie van het verleden een belangrijk element, waarbij dit verleden de aanzet geeft tot politieke en maatschappelijke hervormingen.²⁸

De vaderlandscultus die in het tweede deel van de 18^e eeuw ontstond uit een algemeen-Nederlands besef, hing sterk samen met de ideeën van de Nederlandse Verlichting. Halverwege de 18^e eeuw ontwikkelde zich in Nederland een ideaalbeeld van een verlichte samenleving, zoals de *imagined community* van Anderson, waarin de kosmopolitische verlichtingsideeën werden gekoppeld aan de zoektocht naar een eigen culturele identiteit in de vorm van een cultureel nationalisme. De hogere middenklasse wenste daarbij niet louter kennis te nemen van de vernieuwende ideeën, maar wilde deze ook in de eigen samenleving toegepast te zien. Hierbij werden algemene verlichtingsidealen als deugd, kennis en geluk vereenzelvigd met typisch vaderlandse waarden die aan de Nederlandse zeventiende-eeuwse burger werden toegeschreven. Het historiseren en de heroïsering van het verleden, met de Opstand en de Gouden Eeuw als belangrijke hoofdrolspelers begon al in de 18^e eeuw en het ontwikkelde zich in de loop van de 19^e eeuw door tot een belangrijk element in het Nederlandse nationalisme.²⁹

Dit proces van culturele natievorming mondde niet alleen uit in een bloei van nationale literatuur maar ook in concrete lokale en nationale initiatieven en genootschappen. Zo trachtten De Oeconomische Tak (opgericht in 1778) de economie te stimuleren terwijl de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen (opgericht in 1784) de volksopvoeding een impuls

²⁸ Sas, N.C.F. van, *De metamorfose van Nederland. Van oude naar moderniteit, 1750-1900* (Amsterdam, 2004)

²⁹ Sas, N.C.F. van, *De metamorfose van Nederland*. 69-97

wilde geven. Deze maatschappelijke hervormingsbewegingen namen de Gouden Eeuw als groot voorbeeld. Toen waren de Nederlanden immers toonaangevend geweest op zowel cultureel als geopolitiek gebied. De eigen tijd van verval kon zich hierbij aan het glorieuze verleden ‘zowel spiegelen als ophalen.’³⁰

Het heersende vervalsdiscours van de 19e eeuw wortelde in verschillende recente ontwikkelingen. Allereerst was er niet langer de compensatie van politieke en economische macht. Daar kwam bij dat Duitsland, voorheen vaak met minachting bekeken, de Republiek in cultureel opzicht voorbijgestreefd was. Iets wat des te pijnlijker opviel, nu door het opkomend nationaal gevoel, culturele prestaties steeds meer als een soort competitie tussen verschillende naties werden bekeken. De grote rol die de Republiek in de 17^e eeuw had gespeeld in het culturele leven bleek niet langer houdbaar en dat besef zorgde ervoor dat het culturele natiebesef in Nederland zich steeds meer concentreerde op het grootse verleden. De beschikbaarheid van zo’n gemeenschappelijk groots verleden is waarschijnlijk zeer gunstig geweest voor de interne cohesie van de nieuwe eenheidsstaat – al hadden met name de katholieken hier uiteraard wel moeite mee.³¹

Het verlies van prestige en macht op het internationale toneel leidde ertoe dat de tijd dat de Republiek nog een grootmacht was steeds meer als voorbeeld ging dienen waarop hervormingspogingen gebaseerd dienden te worden. Dit verklaart ook ten dele het enorme succes van Wagenaars *Vaderlandsche Historie* waarin Jan Wagenaar in 1759 de eerdere opsommingen van afzonderlijke lokale geschiedenissen vervangt door één vaderlandse geschiedenis. Hierin wordt het verleden geschetst aan de hand van een historische verhandeling vanuit een duidelijke vraagstelling met een specifiek gekozen perspectief. Door het gebruik van de eerste persoon meervoud is er nu sprake van ‘onze geschiedenis’. Het boek verwees naar een politieke gemeenschap die bijeengehouden werd door gelijkgezinde idealen en doelen. Het vrijheidstreven van deze groep werd hierin als belangrijke samenbindende factor aangemerkt. De Nederlanders die, gedreven door vrijheidszin, het vreemde juk van zich afwierpen, maar door die vrijheidszin tevens gekweld werden door onderlinge verdeeldheid.³²

³⁰ Ibidem 303-315

³¹ J. J. Kloek en W. Mijnhardt, 1800. *Blauwdrukken voor een samenleving. Nederlandse cultuur in Europese context.* (Den Haag, 2001) 227-229; J.J.H. Dekker, *Verlangen naar opvoeden. Over de groei van de pedagogische ruimte in Nederland sinds de Gouden Eeuw tot omstreeks 1900* (Amsterdam, 2006) 179-186; J. Lenders, *De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming in Nederland 1780-1850* (Nijmegen, 1988) 252,253

³² Blaas, P.B.M., ‘*De burgerlijke eeuw. Over eeuwwenden, liberale burgerij en geschiedschrijving*’ (Hilversum, 2000) 24-29

2.2 Uitvinding van de 'characterkunde' en 'de ander'

In 1788 verscheen het klassieke werk van W.A. Ockers *Ontwerp tot eene algemeene characterkunde*. Ockers, die zich hiermee ontpopte tot de uitvinder van de eigen culturele identiteit van het Nederlandse volkskarakter, koppelde deze identiteit ook niet langer aan een Batavenmythe, maar liet deze direct voortvloeien uit de natuurlijke omgeving die met zijn noodzaak van dijken en watermolens ook dat Nederlandse karakter had gevormd. Het verval diende dan ook te worden gekeerd door een beschavingsboodschap met een gemoderniseerde burgermoraal en vaderlandslievende eendracht zoals deze in het grote verleden ook had gewerkt. Tegelijkertijd bracht de koestering van het nationale ideaal met zich mee dat men zich bedreigd voelde door buitenlandse invloeden die het vaderlandse karakter zouden kunnen corrumperen.³³

Blaas geeft aan dat het eerdergenoemde begrip karakterkunde bij Wagenaar nog geen grote rol speelde, maar met P. Loosjes' *Characterkunde der vaderlandsche geschiedenissen* (1783) en het werk van Ockerse een nieuwe categorie geschiedschrijving ontstond die teruggreep op het werk van historici uit de klassieke oudheid. Het karakter typeerde niet slechts een persoon, maar kon ook betrekking hebben op gehele volkeren, naties of tijdperken. In deze karakterkunde, die in de loop van de 19^e eeuw een groeiende aanhang en beoefenaars kreeg, werd getracht om op basis van een aantal stereotiepe volksdeugden en gebreken een nationale identiteit te definiëren. Hierin ziet ook Blaas het eerdergenoemde vrijheidstreven een terugkerend element in het nationale karakter.³⁴

Deze groeiende drang om een nationale identiteit te definiëren, leidde in de loop van de 18^e eeuw ook tot een steeds groter verzet tegen vermeende buitenlandse invloeden. Het creëren van 'de ander' vormt een bekend proces in het zoeken naar een eigen identiteit. Een deel van de liberale burgerij ging zich in de loop van de 18^e eeuw steeds sterker afzetten tegen andere landen. Hierbij werd gebruik gemaakt van stereotype beelden die vaak zeer hardnekkig waren. De lichtzinnige Fransen, arrogante Engelsen en domme Duitsers. En daartegenover diende het beeld van de lompe en in handel gewiekste Hollander te worden rechtgezet. Iets

³³ J. Kloek en W. Mijnhardt, 1800. *Blauwdrukken* 230-232

³⁴ P.B.M. Blaas, *De burgerlijke eeuw*, 31-33

wat door Engelberts zeer voortvarend ter hand werd genomen in *De eer der Nederlandse natie verdedigd* uit 1763. Ook diende hierbij de invloed van die andere landen tot een minimum beperkt te blijven, omdat anders de puurheid van de eigen identiteit bedreigd zou worden. Het Nederlandse moest worden geïsoleerd van het buitenlandse. Onder meer Hendrik Tollens oude volkslied *Wier Neerlands bloed* kan ook in deze context worden geplaatst.³⁵

2.3 Van bezadigde natie naar productieve deugd

Het liberale beeld van de Nederlandse identiteit veranderde in de loop van de lange 19e eeuw. De invulling ervan sloot in het eerste deel van de 19^e eeuw aan bij de zogenaamde ‘mythe van de bezadigde natie’. De nationale identiteit werd hierbij ingevuld aan de hand van een gedeelde visie op het gezamenlijk verleden, de *collective memory* van Assmann, met de Gouden 17^e eeuw als kern. Nederland als land van matigheid, geleidelijkheid en continuïteit.³⁶

Dit beeld kwam niet geheel overeen met de werkelijkheid en was deels een projectie van 19^e eeuwse wensdenken. Nederland was ook in de 17^e eeuw op zedelijk gebied namelijk niet het land van louter brave Hendrikken geweest. En de politiek was in Nederland in het verleden weliswaar niet zo explosief geweest als in enkele van de omringende landen, maar een beeld van harmonie en geleidelijkheid gaat voorbij aan de voortdurende factiestrijd die soms tot gewelddadige uitbarsting kwam. Het vertekende beeld van die bezadigde 17e eeuw heeft echter een belangrijke rol gespeeld in het harmoniebeeld van het liberale burgerschap.³⁷

De belangstelling van de liberalen voor onderwijs en opvoeding hing volgens Stuurman samen met die liberale invulling van het burgerschap en de inrichting van de staat. De liberalen gingen in eerste instantie de privileges van de oude standensamenleving te lijf op basis van een normatief burgerschap dat beruiste op de positieve kwaliteiten van het individu. De volksmassa diende door middel van opvoeding en onderwijs in die 17e eeuwse normen tot volwaardige burgers te worden verheven. In de loop van de 19^e eeuw werd deze visie volgens Stuurman echter steeds meer vervangen door de opvatting van ‘de productieve deugd’. De arbeid in de vorm van persoonlijke bekwaamheid, morele inzet en maatschappelijk nut

³⁵ J. Kloek en W. Mijnhardt, 1800. *Blauwdrukken* 227-229

³⁶ S. Stuurman, *Wacht op onze daden. Het liberalisme en de vernieuwing van de Nederlandse staat* (Amsterdam, 1992) 30-35

³⁷ S. Stuurman, *Wacht op onze daden*. 30-35

vormden de basis voor politiek burgerschap. Beide visies, zowel het harmoniebeeld als de productieve deugd deelden echter het ideaal van de actieve burgers met een groot eigen verantwoordelijkheidsgevoel. Een bijdrage aan de vorming van dergelijke burgers was in de ogen van de liberalen één van de grootste verantwoordelijkheden van de staat. Hierdoor ontstond er dus een direct verband tussen de liberale inspanningen tot hervorming van het onderwijs en het denken over burgerschap en een nationale identiteit.³⁸

2.4 Van Opstand en Gouden Eeuw naar 'Oranje boven'.

De natie van de gelijkgestemde liberale burgergemeenschap had haar identiteit aanvankelijk vooral ontleend aan het verhaal van de Opstand en de Gouden eeuw. Het Nederlandse nationalisme van de liberalen kenmerkte zich in die zin als een gemeenschap waarvan de essentie gedurende de Opstand was geopenbaard. Deze visie zorgde echter voor verdeeldheid omdat de duiding van deze essentie hiervan bij de verschillende geloofsgemeenschappen niet geheel overeenkwam.³⁹ In de moderne maatschappij van de late 19^e eeuw zochten de liberale nationalistes daarom naar de grootste gemeenschappelijke deler. De eerdere essentie gedachte met de Opstand als middelpunt werd dan ook ingewisseld voor een andere *invented tradition*; oranjegezindheid. Hierin vonden zij een saamhorigheid in de moderne maatschappij en een verzekering van historische continuïteit.

Door een groter beroep op de emotie te doen trachtten de liberalen met volksvermaken en volksfeesten nu ook het 'gewone volk' uit de rol van toeschouwer te halen.⁴⁰ In de tweede helft van de 19e eeuw ontstond er in dit kader dan ook een groeiende aandacht voor nationale herdenkingen, monumenten en feestdagen. Voorbeelden daarvan zijn de 300-jarige herdenking van de slag bij Heiligerlee in 1868, de viering van Koninginnedag vanaf 1890 en standbeelden voor grote Nederlanders uit het verleden zoals Rembrandt of Spinoza.⁴¹ Ook kwam het tegen het einde van de eeuw tot een aantal spontane uitbarstingen van Nederlands

³⁸ S. Stuurman, *Wacht op onze daden*. 367-377

³⁹ H. te Velde, *Gemeenschapszin en plichtsbesef. Liberalisme en nationalisme in Nederland 1870-1918* (Groningen, 1992) 25-27.

⁴⁰ *ibidem* 15-16

⁴¹ E.H. Kossmann, *De Lage Landen 1780-1980* (Oxford 1978, 8e druk Amsterdam, 2007) 175, 176, 184; H. te Velde, 'Van grondwet tot grondwet. Oefenen met parlement, partij en schaalvergroting 1848-1917' in R. Aerts e.a. *Land van kleine gebaren. Een politieke geschiedenis van Nederland 1780-1990* (Nijmegen/Amsterdam, 1999) 143-145.

nationalisme zoals bij steunbetuigingen aan het Nederlandse leger in Atjeh en Lombok en aan de Zuid-Afrikaanse volksbroeders gedurende de Tweede Boerenoorlog 1899-1903.⁴²

⁴² M. Bossenbroek, *Holland op zijn breedst. Indië en Zuid-Afrika in de Nederlandse cultuur omstreeks 1900* (Amsterdam, 1996); H. te Velde, 'Van grondwet tot grondwet. Oefenen met parlement, partij en schaalvergroting 1848-1917' in R. Aerts e.a. *Land van kleine gebaren. Een politieke geschiedenis van Nederland 1780-1990* (Nijmegen/Amsterdam 1999) 146-149.

Hoofdstuk 3 Geschiedenis van het onderwijs

De 19^e eeuw was ook voor het onderwijs een belangrijke periode. De onderwijswet van 1806 legde de basis voor een nationaal onderwijssysteem. Vervolgens werd via de Wet op het Lager onderwijs van 1857 en de daaropvolgende wet van 1878 het lager onderwijs nader vormgegeven. Voor het middelbaar onderwijs was de onderwijswet van 1863 van groot belang, omdat hierin de HBS, MULO en ULO het licht zagen. Tenslotte is er dan nog de Hoger Onderwijswet van 1876 die het Gymnasiaal onderwijs bij het middelbaar onderwijs onderbracht. Ook al was de onderwijsparticipatie nog erg laag naar hedendaagse begrippen,⁴³ minder dan 10% van de kinderen volgde in 1860 na de lagere school voortgezet onderwijs, de inrichting van het schoolsysteem leek na deze wijzigingen in grote lijnen op het moderne onderwijs. Met de wetten van 1857 en 1863 kreeg ook het vak geschiedenis zijn wettelijke basis.

In paragraaf 3.1 schets ik de geschiedenis van het onderwijs vanaf het einde van de 18e tot en met het begin van de 20^e eeuw. In paragraaf 3.2 ga ik vervolgens specifiek in op de 19e eeuwse ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs.

3.1 Algemene geschiedenis van het onderwijs in de lange 19e eeuw

3.1.1 Onderwijs vóór de 19e eeuw

Vóór de 19^e eeuw was het onderwijs een gewestelijke en meestal zelfs gemeentelijke kwestie. Hoewel dit dus lokaal geregeld werd, was het elementaire onderwijs overal op vergelijkbare wijze vormgegeven. Verschillende leeftijden zaten door elkaar en er was geen duidelijke doelstelling wat betreft niveau en inhoud. Boekholt en De Booy schetsen een beeld van het 18e eeuwse lager onderwijs dat naar hedendaagse standaarden van een bedroevend niveau

⁴³ H.H. Janssen, ongetitelde rede in P.J. Idenburg, *Een eeuw middelbaar onderwijs herdacht* (Groningen, 1963)

was. De armenscholen waren overvol en veel leerlingen konden aan het einde van hun lagere schoolloopbaan, indien ze die al afmaakten, nauwelijks lezen en schrijven.⁴⁴

Het voortgezet onderwijs, voornamelijk aan de betere kringen, werd gegeven aan de zogenaamde Franse en Latijnse scholen. Deze scholen stonden hoger in aanzien dan het reguliere onderwijs op de Nederduitse scholen. Op de 'echte' Franse scholen was het Frans de voertaal, maar daarnaast waren er ook de Frans-Duitse scholen waar onderwijs in de moderne talen werd gegeven, maar die verder veel leken op de Nederduitse scholen.⁴⁵ De Latijnse scholen waren ter voorbereiding van het leven van 'de geleerde stand' en de Franse scholen op 'de algemene beschaving' van de overige burgers 'die een maatschappelijk beroep of bedrijf zouden gaan uitoefenen'. Bij de Latijnse scholen werd Latijn en Grieks en wat retorica onderwezen en op de Franse scholen geschiedenis, aardrijkskunde, wiskunde, natuurkennis en moderne talen. Het particuliere karakter betekende echter dat deze scholen slechts door de kinderen van rijkere standen konden worden bezocht. Ook het onderwijs op deze scholen was, volgens de verschillende schrijvers, echter van bedenkelijk niveau. Over de Franse scholen is De Booy wat positiever, met name het onderwijs in het Frans lijkt daar op redelijk niveau te hebben plaatsgevonden.⁴⁶

3.1.2 Nationaal onderwijs

Met de machtsovername van de patriotten in 1795 kreeg het streven naar vernieuwing van het onderwijs een sterke politieke impuls. Als startpunt voor de nationalisering van het onderwijs wijzen de meeste auteurs op het rapport *Algemene denkbeelden over het Nationaal onderwijs*, dat in 1798 werd uitgegeven door Maatschappij tot Nut van 't Algemeen op verzoek van de kort daarvoor gevormde Nationale Vergadering.⁴⁷ Naast diverse didactische en organisatorische vernieuwingen werd hierin gekozen voor een nationale regeling van het onderwijs. In dit rapport werd ook de stimulering van het nationaal bewustzijn expliciet als

⁴⁴ P.T.F.M. Boekholt en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd* (Assen/Maastricht, 1987) 22-49

⁴⁵ Ibidem 49-51

⁴⁶ P. J. Idenburg, *Schets van het Nederlandse schoolwezen* (Groningen 1964) 196-199; P.T.F.M. Boekholt en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland* 49-51; A. Bartels, *Een eeuw middelbaar onderwijs 1863-1963* (Groningen, 1963) 1-4.

⁴⁷ P.T.F.M. Boekholt en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland* 95; G. Bolkenstein, *De voorgeschiedenis van het middelbaar onderwijs 1796-1863* (Amersfoort, 1914) 29-50; I. de Haan, *Het beginsel van leven en wasdom. De constitutie van de Nederlandse politiek in de negentiende eeuw* (Amsterdam, 2003) 36

doel van het onderwijs geformuleerd. De daaropvolgende onderwijswetten en vernieuwingen waren grotendeels gegrondvest op de ideeën van 't Nut.⁴⁸

Heel wat van de aanbevelingen uit het rapport van 't Nut zijn uiteindelijk overgenomen in de onderwijswetten van 1801, 1803 en 1806. Iedere toekomstige staatsburger zou zich via de school de (gestandaardiseerde) taal van het land en de 'algemeene begrippen van Godsdienst en van de Staatsregeling' eigen dienen te maken. De overheid stelde zich uit financiële, liberale en standsbewuste overwegingen weliswaar wat terughoudender op dan het Nut en stapte af van het idee van een nationale school voor iedereen. De staat diende aanvullend op te treden en slechts daar op treden waar lokale overheden en particulieren tekortschoten. De implementatie van de wet van 1806 was weliswaar niet altijd even succesvol, maar hiermee werd wel de basis gelegd voor het nationale onderwijsstelsel met een belangrijke rol voor de staat. Tevens werd in 1814 bij Koninklijk Besluit de handhaving van de wet van 1806 in het nieuwe koninkrijk bevestigd.⁴⁹

3.1.3 De schoolstrijd

Een terugkerend element in de discussie rond het onderwijs in Nederland gedurende de gehele 19^e eeuw was de verhouding tussen de rol van de staat en de kerk. De wet van 1806 gaf de eerste aanzet tot deze strijd, ook al leidde het op dat moment nog niet tot daadwerkelijke godsdiensttwisten. De zedelijke vorming binnen het openbare staatsonderwijs was algemeen christelijk, maar diende zich verre te houden van enige dogmatiek. Er werd in de wet van 1806 echter ook een systeem met twee schoolsoorten geïntroduceerd. Het openbaar en het bijzonder onderwijs. De onenigheid kwam daarbij te liggen rond het feit dat de overheid de openbare scholen en andere partijen de bijzondere scholen financierden. Deze onenigheid is uiteindelijk bekend geworden onder de naam de schoolstrijd.⁵⁰

Na de eerste poging tot centralisering met de Lager Onderwijswet van 1806 bleven discussies rond de geloofskwestie in de nationale regeling van het onderwijs bestaan. In 1842 kwam er per Koninklijk Besluit een eerste noemenswaardige aanpassing. Hierin werd er in

⁴⁸ I. de Haan, *Het beginsel van leven en wasdom* 36-37; J.J.H. Dekker, *Verlangen naar opvoeden*. 199-212

⁴⁹ I. de Haan, *Het beginsel van leven en wasdom* 37-38; P. Boekholt e.a., *Tweehonderd jaar onderwijs en de zorg van de staat* (Assen, 2002) 3-15; P. Boekholt en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland* 95-102

⁵⁰ I. de Haan, *Het beginsel van leven en wasdom* 36-37; P. Boekholt, e.a. *Tweehonderd jaar onderwijs*, 15-21

bepaalde mate gehoor gegeven aan de tegengeluiden uit religieuze groepen tegen te vergaande centralisering. De onafhankelijkheid van de schoolopzieners werd beperkt en bij benoeming diende er rekening gehouden te worden met de religieuze achtergrond van de kandidaat. Tevens diende in elke gemeente toezicht te worden gehouden door een commissie die was samengesteld met 'inachtneming van de godsdienstige verhoudingen der bevolking'.⁵¹

Vervolgens kwam het na de Grondwet van Thorbecke in 1848 tot diverse initiatieven tot invoering van een nieuwe Wet op het Lager Onderwijs, maar deze strandden allen op de interpretatie van de vrijheid van onderwijs. Na diverse gevallen kabinetten en mislukte wetsontwerpen slaagde uiteindelijk het kabinet Van der Brugghen, na fel verzet van de antirevolutionairen van Groen van Prinsterer, er toch in om in 1857 de Wet op het Lager Onderwijs door het parlement te loodsen.⁵²

In de schoolwet van 1878 werden vervolgens diverse verbeteringen in het openbaar lager onderwijs doorgevoerd. Het feit dat de hiermee gepaard gaande extra kosten slechts voor de openbare en niet voor de speciale scholen financieel werden gecompenseerd leidde tot een verdere escalatie van de schoolstrijd. De tegenstellingen tussen de confessionelen en de liberalen over deze problematiek zou uiteindelijk pas in 1917 worden beslist met de financiële gelijkstelling van de openbare en de bijzondere scholen.⁵³

3.1.4 Middelbaar onderwijs

Van hervorming van het voortgezet onderwijs was aan het begin van de 19^e eeuw geen sprake. Weliswaar werden enkele plannen en aanzetten van dergelijke strekking in 1796 bij de Nationale Vergadering ingediend, maar deze kregen geen navolging. Ook kwam er in 1809 een lijvig rapport dat uitgebreid aandacht besteedde aan een scheiding van het lager en voortgezet onderwijs in lager, middelbaar en hoger onderwijs. De in dit rapport opgenomen

⁵¹ I. de Haan, *Het beginsel van leven en wasdom* 43, 45-46; P. Boekholt en E. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*. 143

⁵² Strang, *Eene historische verhandeling over de liberale politiek en het lager onderwijs van 1848 tot 1920* (Utrecht, 1930) 90-110; I. de Haan, *Het beginsel van leven en wasdom* 77-87. P. Boekholt en E. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*. 144-145.

⁵³ R.W. Feikema, *De totstandkoming van de Schoolwet van Kappeyne. Bijdrage tot de kennis van de parlementaire geschiedenis van Nederland* (Amsterdam, 1929) 165-167

voornemens tot verbetering kwamen vanwege de politieke ontwikkelingen echter nooit tot uitvoering.⁵⁴

In 1828 en 1829 werden twee rapporten gepubliceerd, één voor het hoger onderwijs en één voor het middelbaar onderwijs, maar ook de hierin opgenomen voorstellen tot hervorming bleven uiteindelijk grotendeels ongebruikt in de kast liggen. Het hierop in 1829 ingediende wetsontwerp werd vrijwel geheel in beslag genomen door het strijdpunt van de vrijheid van onderwijs en het ontwerp werd in 1830 weer ingetrokken.⁵⁵

Buitenwettelijk vonden er wel enkele verbeteringen plaats in de organisatie van het voortgezet onderwijs. Uit het Regeringsverslag van 1838 blijkt dat met de invoering van een tweede afdeling van de Latijnse scholen in Den Haag en Leiden, op steeds meer plekken gymnasia het licht zagen. Deze scholen maakten naast het gebruikelijke onderwijs in het Grieks en Latijn ook werk van de verbetering van het onderwijs in wiskunde, moderne talen en enkele zaakvakken zoals geschiedenis.⁵⁶

In 1863 werd ook het middelbaar onderwijs bij wet geregeld. De ontwerper van deze wet was Thorbecke en hij zou een groot stempel drukken op deze wet. De discussie bij de invoering van deze wet lag met name in de scheiding tussen het hoger en middelbaar onderwijs en de plaats die de gymnasia hierin hadden. Het middelbaar onderwijs diende in zijn ogen voor te bereiden op een maatschappelijke carrière in de praktijk van het economisch leven. Dit in tegenstelling tot het gymnasium, dat als voorbereiding op de universiteit, bestemd was voor de intellectuele elite die de ambtelijke top en het academisch leven zou gaan vormen. De meerderheid van de tweede kamer vond dit een opvatting uit een achterhaalde standensamenleving. Thorbecke kreeg echter zijn zin, het middelbaar onderwijs zou gaan bestaan uit de burgerscholen, de hogere burgerscholen, middelbare scholen voor meisjes en de polytechnische school in Delft. Met de hoger onderwijswet van 1876 bleek de visie van Thorbecke echter definitief achterhaald en werd het gymnasium uiteindelijk alsnog onder het middelbaar onderwijs geschaard.⁵⁷

⁵⁴ G. Bolkenstein, *De voorgeschiedenis van het middelbaar onderwijs* 15-23, 55-56, 81-82. P. Boekholt en E. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland* 122

⁵⁵ G. Bolkenstein, *De voorgeschiedenis van het middelbaar onderwijs* 137-140;

⁵⁶ ibidem 146-150; P. Boekholt en E. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland* 126; A. Bartels, *Een eeuw middelbaar onderwijs* 3.

⁵⁷ P. Boekholt en E. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland* 179-182; PH.J. Idenburg, 'Thorbecke's Middelbaar Onderwijswet' in *Een eeuw middelbaar onderwijswet herdacht*. (Groningen, 1963) 7; H. Janssen, ongetitelde rede in P.J. Idenburg, *Een eeuw middelbaar onderwijswet herdacht* 38-39. A. Bartels, *Een eeuw middelbaar onderwijs* 5-18

Ook na de formele invoering van het middelbaar onderwijs was er regelmatig sprake van een roep om hervormingen. Deze kritiek richtte zich met name op het overladen programma en de grote verschillen in invulling van het programma. De aanpassingen bleven echter beperkt tot kleine aanpassingen van de leerplannen en de lessentabellen.⁵⁸ Binnen het middelbaar onderwijs werd na de eerste kinderziektes steeds meer werk gemaakt van professionalisering van het onderwijs. De in 1867 opgerichte Vereniging van Leeraren aan Inrichtingen van het Middelbaar Onderwijs, speelde hierbij een belangrijke rol als overlegorgaan tussen leraren en als platform voor discussies rond de schoolorganisatie, exameneisen, en de opbouw en eenheid van het lesprogramma.⁵⁹

3.1.5 Schoolbezoek in cijfers

De mate van het schoolbezoek van de lagere school in het eerste deel van de 19^e eeuw is moeilijk vast te stellen. Weliswaar zijn er diverse cijfers, maar daadwerkelijk structureel genoten onderwijs is niet met betrouwbaarheid vast te stellen. Op basis van de beschikbare gegevens zouden er in 1825 zo'n 65% van de kinderen 'voor kortere of langere tijd' onderwijs in een bepaald jaar hebben genoten. De initiatieven tot het invoeren van een leerplicht sneuvelden echter bij de parlementaire behandeling over invoering van het lager onderwijs in 1857. Het schoolbezoek bleef overigens gedurende de gehele 19e eeuw wel toenemen. In 1862 zouden er volgens wat betrouwbaardere cijfers 76% van de kinderen schoolgaand zijn. In 1880 was het schoolbezoek al opgelopen tot ongeveer 90%. Pas in 1900 kwam het uiteindelijk tot de invoering van een leerplicht voor 7 tot 13 jarigen.⁶⁰

Het schoolbezoek aan het voortgezet onderwijs was uiteraard veel lager. Boekholt rekent voor de Latijnse Scholen in 1811 op zo'n 1500 leerlingen in totaal (op circa 1,7 miljoen inwoners dus nog geen 1 promille). De Franse scholen waren weliswaar een stuk populairder en konden in Holland op het tienvoudige van het aantal leerlingen rekenen, in de rest van het land varieerde dit van twee tot vijf keer zoveel, maar het bleef een zeer kleine

⁵⁸ A. Bartels, *Een eeuw middelbaar onderwijs 70-75*; P. Boekholt en E. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland* 187

⁵⁹ P. Boekholt en E. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland 186-187*

⁶⁰ A. Strang, *Eene historische verhandeling* 215; P. Boekholt en E. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*.115-118, 120-121, 153-154, 167-173

minderheid van de kinderen.⁶¹ Tenslotte was er nog een kleine groep leerlingen, dat specifiek technisch onderwijs genoot en vervolgonderwijs in de zogenaamde teken-, industrie- en handelsscholen, welke allen op particulier initiatief waren opgericht en onderhouden.⁶²

Met invoering van de wet op het middelbaar onderwijs in 1863 kwam de groei van dergelijk onderwijs ook in een stroomversnelling en binnen enkele jaren was het aantal hogere burgerscholen gestegen van 9 in 1864 tot 47 in 1871 en het aantal leerlingen gegroeid van 450 tot 3850 leerlingen. En deze groei bleef in iets mindere mate aanhouden zodat er in 1900 al 64 hogere burgerscholen waren met in totaal 8550 leerlingen en in 1910 zelfs 85 hogere burgerscholen met in totaal 13.020 leerlingen. Het aandeel van leerlingen dat in enige vorm middelbaar onderwijs genoot als percentage van de bevolking in de leeftijdsklasse tussen 12 en 18 nam ook toe in deze periode maar dit percentage bleef naar moderne begrippen nog erg laag. Namelijk van 0,67% in 1870 tot 1,86% in 1910.⁶³

3.2 Geschiedenis op school in de lange 19e eeuw

Over de specifieke rol en invulling van het vak geschiedenis binnen het onderwijs is minder bekend. Boekholt besteedt in zijn overzichtswerk van de Nederlandse school enige aandacht aan het vak geschiedenis. Hij geeft aan dat het vak in de 17^e eeuw niet als apart vak op het programma stond. Wel waren er boekjes, die gebeurtenissen uit de geschiedenis als onderwerp hadden, zoals *De Spaanse tyrannie* uit 1614 en *De Franse tyrannie* uit 1674, welke door Boekholt worden afgedaan als oorlogspropaganda. In de 18^e eeuw was er sprake van een groeiende aandacht voor geschiedenis.⁶⁴

3.2.1 Geschiedenisonderwijs op de lagere school

Het eerste schoolboek voor de vaderlandse geschiedenis zag pas in 1759 het levenslicht met *Vaderlandchse Historie verkort* van Johannes Wagenaar. Een uittreksel van Wagenaars beroemde boek dat al eerder is besproken. Het is geschreven in vraag en antwoordstijl, wat

⁶¹ P. Boekholt en E. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*. 120-121

⁶² ibidem 129-131

⁶³ A. Bartels, *Een eeuw middelbaar onderwijs* 26, 30-32, 63; P. Boekholt en E. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland* 187-195

⁶⁴ P. Boekholt en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland* 55-57

het als leerboek zeer geschikt maakte. Daarnaast zijn er voldoende aanwijzingen om te concluderen dat er gedurende de lessen aan de hand van vertellingen regelmatig aandacht werd besteed aan gebeurtenissen uit de vaderlandse geschiedenis.⁶⁵

Met de inspanningen van de Maatschappij tot het Nut van 't Algemeen kwam de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs enigszins in een stroomversnelling. In de onderwijshervormingen van het begin van de 19^e eeuw ontsnapte het vak geschiedenis ook niet aan de aandacht. In 1799 schreef het Nut een prijsvraag uit voor een nieuw schoolboek voor de vaderlandse geschiedenis. Het bekroonde werk van de onderwijzer Hendrik Wester werd in 1801 uitgegeven onder de naam *Schoolboek der geschiedenissen van ons vaderland* en heeft zich lange tijd in grote belangstelling kunnen verheugen, waarna het in 1827 in een herziene versie uitkwam en vervolgens nog decennia een veelgebruikt boekje in het lager onderwijs bleef. Dit boekje leunde sterk op Wagenaars *Vaderlandsche Historie* en was ook in vraag en antwoord vormgegeven.⁶⁶

Ondanks deze initiatieven bleef ook in de volgende vijftig jaar het geschiedenisonderwijs nog beperkt. In het lager onderwijs passeerden weliswaar enkele hoofdmomenten uit de vaderlandse en bijbelse geschiedenis de revue, maar volgens Boekholt was de waarde van het vak niet voor iedereen even duidelijk. Veelal werden door de voorstanders argumenten aangedragen die het begrip van de gecompliceerde hedendaagse maatschappij als doel stelden en daarnaast morele en ethische redenen gaven. Met de lager onderwijswet van 1857 werd het vak geschiedenis als verplicht afzonderlijk vak ingesteld. Boekholt geeft aan dat juist bij dit vak het openbaar en speciaal onderwijs uiteenliep, aangezien het vak in het openbare onderwijs voor zowel katholieken en protestanten acceptabel diende te zijn.⁶⁷

3.2.2 Geschiedenisonderwijs op de middelbare school

Voorafgaand aan de middelbaar onderwijswet van 1863 was er geen sprake van een serieuze vorm van geschiedenisonderwijs in het voortgezet onderwijs. Het vak werd niet als

⁶⁵ P. Boekholt en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland* 55-57

⁶⁶ A. Beening, 'Wat zegt ge van zulke helden? De overwintering op Nova Zembla in 19^{de} eeuwse schoolboeken' in *Spiegel Historiael* 408

⁶⁷ P. Boekholt en E. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland* 159.

afzonderlijk vak gegeven. Binnen de Latijnse scholen vormde het een verlengstuk van de klassieke talen. In het begin van de 19^e eeuw ontstond er echter een groeiende belangstelling voor het geschiedenisonderwijs. In 1816 werden in een nieuw *Reglement voor de Latijnse scholen* onder meer de vakken oude en nieuwe geschiedenis aan het programma van deze scholen toegevoegd. De daadwerkelijke doorvoering van deze vernieuwing bleef echter grotendeels achterwege.⁶⁸

Indien er al geschiedenis werd onderwezen, werd, zowel in het lager als voortgezet onderwijs, daarbij vooral aandacht besteed aan de militaire en politieke geschiedenis en de lotgevallen van grote mannen. Het grotendeels ontbreken van didactische en pedagogische inzichten leidde daarnaast veelal tot het van buiten leren van grote hoeveelheden historische feiten zonder een kritische duiding hiervan.⁶⁹

Ook na onderwijsvernieuwingen van de jaren '50 en '60 van de 19^e eeuw, de totstandkoming van de HBS en invoering van geschiedenis als afzonderlijk verplicht vak, bleef de politieke en militaire geschiedenis het grootste deel van de leerstof bepalen. Officiële leerplannen voor de HBS waren er tot 1910 niet. Uit het leerplan voor de gymnasia, dat in 1877 werd vastgesteld toen dit schooltype overging van hoger naar middelbaar onderwijs, blijkt dat daar de geschiedenis vanaf 1500 onderdeel uitmaakte van het curriculum. De vaderlandse geschiedenis vanaf begin 18^e eeuw, met een nadruk op de staatsinstellingen vanaf 1795, diende in de laatste twee klassen behandeld te worden ter voorbereiding op het examen. Deze stof werd overigens, afhankelijk van de schoolvorm, ook nog wel aangevuld met elementen uit eerdere tijden. Zo nam de leerling op HBS-A ook kennis van de ontwikkelingen vanaf de 15^e eeuw op het gebied van handel en industrie. Tenslotte concludeert Toebes dat, ondanks enkele pogingen tot vernieuwing, de inhoud van het geschiedenisonderwijs vanaf het begin van de 19^e eeuw tot de jaren '60 van de 20^e eeuw vrijwel onveranderd is gebleven.⁷⁰

Volgens Toebes kan als doelstelling van het vak geschiedenis op de middelbare school in de eerste eeuw na de totstandkoming hiervan, het overdragen van 'algemene kennis en beschaving ter voorbereiding op de maatschappij' als doelstelling worden aangewezen. Het

⁶⁸ J.G. Toebes, 'Van een leervak naar een denk- en doevak. Een bijdrage tot de geschiedenis van het Nederlands geschiedenisonderwijs' in: *Kleio* 9 (1976) 202-244

⁶⁹ *ibidem* 206-212

⁷⁰ J.G. Toebes, *Geschiedenis een vak apart* (Meppel, 1981) 241-243; J.G. Toebes, 'Van een leervak naar een denk- en doevak.' 212-217, 233-235

feit dat de examenstof zich voornamelijk richtte op de moderne tijd, wijst er volgens hem op dat het geschiedenisonderwijs gericht was op een kennismaking met de voorgeschiedenis van de eigen tijd.⁷¹

Een waardevolle bijdrage voor dit onderzoek is de studie van Amsing naar de identiteit van drie verschillende schooltypen: Gymnasium, HBS en MMS in de periode 1863-1920. Zij doet haar studie op basis van hun leerplannen en vormingsidealen. Zij behandelt de inrichting van het onderwijsstelsel en de discussies daarover, de leerplannen van de verschillende schooltypen en het leerplan voor het vak geschiedenis. Binnen haar bredere studie heeft zij het vak geschiedenis als casestudy gekozen om de verschillende schooltypen te vergelijken. In deze studie maakt zij gebruik van enkele schoolboeken, van de auteurs Wijnne, Kolléwijn, en Pik, die ik ook als basis voor mijn schoolboekanalyse heb gebruikt. Haar conclusies komen deels overeen met die van Toebes. Namelijk dat er grote aandacht was voor militaire en (dynastiek)politieke geschiedenis, dat er een grotere aandacht was voor de nieuwe en nieuwste geschiedenis en algemene vorming het hoofddoel vormde. Tevens ziet zij een onderscheid in de stijl van het geschiedenisonderwijs tussen het gymnasium en MMS ten opzichte van de HBS. De eerste twee waren letterkundig georiënteerd wat terug te zien is in een verhalende stijl van de schoolboeken en de HBS was gericht op maatschappelijk nut wat terug te zien was in een zakelijke feitelijke stijl.⁷²

⁷¹ J.G. Toebes, *Geschiedenis een vak apart* 241-243

⁷² H. Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs, 1863-1920* (Groningen, 2002) 313-316, 327-339.

Hoofdstuk 4: Onderwijsgeschiedenis en nationale identiteit

In de voorgaande hoofdstukken werd duidelijk dat in de theorieën over nationale identiteit zowel een gedeelde geschiedenis als het onderwijs een belangrijke rol spelen en dat er een verband tussen deze twee elementen bestaat. Een gedeelde geschiedenis levert een bijdrage aan een (nationale) identiteit en deze kan door middel van onderwijs worden versterkt, of zelfs (gedeeltelijk) worden geconstrueerd. Zoals we hebben gezien ontstaat ook in Nederland in de loop van de 18^e eeuw een groeiende belangstelling voor zowel het verleden als het onderwijs. Tegen het einde van de 18^e eeuw kreeg deze belangstelling steeds concretere uitingsvormen en in de 19^e eeuw zien we dat ook de overheid een actieve rol binnen deze gebieden op zich nam.

Tevens blijkt dat diverse politieke spelers, op basis van onder meer nationalistische overwegingen, bewust gebruik wilden maken van het onderwijs om de nationale identiteit te bevorderen en te bevestigen. Zoals beschreven in hoofdstuk 2, bestond er in Nederland in de 18^e en vroege 19^e eeuw grote zorg over het verlies van de Nederlandse machtspositie binnen Europa en een economische stagnatie. Hierdoor was er sprake een wijdverbreid vervalsdenken bij de Nederlandse burgerij in combinatie met de overtuiging dat het onderwijs hiertegen een belangrijk medicijn vormde. Het aankweken van vaderlandslievendheid, burgerdeugden en versterking van het nationaal karakter werd als doel binnen het onderwijs gezien waardoor dit tij gekeerd zou kunnen worden.

In welke mate deze overtuiging zich ook concreet manifesteerde in het onderwijs en welke rol het geschiedenisonderwijs hierbij speelde, staat in dit hoofdstuk centraal. De wijze waarop de vorming en versterking van een nationale identiteit als motief diende in de totstandkoming en vormgeving van het geschiedenisonderwijs zal vervolgens op basis van secundaire literatuur, 19e eeuwse beleids- en opiniestukken en 19e eeuwse geschiedenisboekken worden onderzocht.

4.1 Onderwijs ten dienste van moreel-cultureel burgerschap en vaderlandsliefde

De roep om versterking van de nationale identiteit door middel van onderwijs werd tegen het einde van de 18^e eeuw duidelijk hoorbaar. In de ogen van het verlichte deel van de burgerij

werd het land zowel op economisch als sociaal-cultureel gebied bedreigd. De samenleving diende opnieuw te worden ingericht, waarbij iedereen geacht werd een ‘moreel-cultureel burgerschap’ op zich te nemen.⁷³ Volgens deze ideeën dienden de maatschappij vernieuwd te worden. Verstarring, bederf, wanorde en zedeloosheid diende te worden vervangen door eenheid, orde en harmonie en deugdzaamheid en zelfbeheersing. De opvoeding van het kind onder meer door middel van onderwijs had hierin een zeer belangrijke rol te spelen.⁷⁴

Deze ‘deugdzaamheid’ diende onder meer door middel van moraliserende teksten en beelden te worden aangekweekt en versterkt. De ideale burger was gehoorzaam, ordelijk, eerlijk, oprecht en zedig. De boekjes van Nicolaas Anslin *De brave Hendrik* (1810) en *de brave Maria* (1811) illustreren dit rolmodel van deugdzame burger. Dit beeld was in vele 19e eeuwse schoolboekjes terug te vinden.⁷⁵ De maatschappij tot bevordering van het Nut van ’t Algemeen (‘het Nut’) was in haar onderwijs en geschriften al in de 18e eeuw een belangrijke stimulator van dit deugdzaam gedrag. Een veelgenoemd voorbeeld hiervan is het door de Maatschappij tot Nut van ’t Algemeen uitgegeven en vele malen herdrukte *Levensschetsen van Nederlandsche mannen en vrouwen* van A. Loosje uit 1791. Hierin trachtte de schrijver door beschrijvingen van de levens van historische personen als Michiel de Ruyter en Jacob Cats kinderen te inspireren tot deugdzaam gedrag.⁷⁶

Ook het aankweken van vaderlandsliefde was een onderdeel van de nationale identiteit die moest worden versterkt met behulp van het onderwijs. Dit blijkt onder andere uit de denkbeelden van het Nut die in de volgende paragraaf aan de orde komen. Een andere illustratie van deze opvatting wordt gevormd door de oproep van hoogleraar F.A. van der Marck, in zijn oratie voor het Atheneum Illustre in Deventer in 1783. Hij roept zijn leerlingen op om ‘hun leeven in te richten overeenkomstig met de gezonde Rede met de grootse liefde en getrouwheid jegens de staat.’⁷⁷ De gewone burgers dienden volgens Van der Marck door middel van het onderwijs tot vaderlandsliefde en landsverdediging te worden

⁷³ J.J.H. Dekker, *Verlangen naar opvoeden* 179-186

⁷⁴ J. Lenders, *De burger en de volksschool* 252,253

⁷⁵ Dekker, J.J.H., *Verlangen naar opvoeden*. 191-198

⁷⁶ *ibidem*. 181-186

⁷⁷ F.A. van der Marck, ‘Redenvoering over de liefde tot het Vaderland, te besturen overeenkomstig met de redelijken en gezellige natuur der menschen of over de waaren aard der zogenaamde patriotismus’ in PH. J. Idenburg, *Schets van het Nederlandse schoolwezen* 79-80

geïnspireerd: ‘zodaanig de opvoeding in te richten, dat allen de vrijheid van hun Vaderland wijselijk leeren verdedigen.’⁷⁸

4.1.1 Maatschappij tot Nut van ‘t Algemeen

De Maatschappij tot Nut van ‘t Algemeen (hierna: ‘het Nut’) speelde in vele opzichten een belangrijke rol in de onderwijsontwikkelingen van de 19e eeuw. Deze organisatie was in 1784 in Edam door de predikant Jan Nieuwenhuyzen en een groep aanzienlijke protestantse burgers opgericht onder de naam ‘Genootschap van Konsten en Wetenschappen, onder de zinspreuk: Tot Nut van ‘t Algemeen’. Als doelstelling had dit genootschap ‘de verbetering van het schoolwezen en de opvoeding der jeugd als voornaamste grondslag zijnde ter vorming, verbetering en beschaving van den burger’.⁷⁹

De ideeën van de Verlichting klinken duidelijk door in deze overtuiging dat kennis de grondslag was voor ontwikkeling van het volk en dat dit door middel van opvoeding en onderwijs kon worden gerealiseerd.⁸⁰ Eind 18^e en begin 19^e eeuw groeide zij uit tot een belangrijke aanjager voor de grote onderwijshervormingen. Het Nut richtte hiertoe lagere scholen en kweekscholen voor onderwijzers op, deelde prijzen uit voor leerlingen en bracht een onderwijskundig tijdschrift en diverse schoolboeken uit.⁸¹ Uit de wijze waarop het Nut invulling gaf aan de verbetering van het onderwijs komt een interessant beeld naar voren dat direct in lijn ligt met het onderwerp van deze studie. Onder de uitgaven van het Nut waren boeken met de titels als: *Schoolboekje van Vaderlandsche deugden* (1788), *Levenschetsen van Vaderlandsche mannen en vrouwen* (1834).

De grote waarde die het Nut hechtte aan vaderlandsliefde als onderdeel van de burgerschapsvorming, blijkt al vroeg in het bestaan van het genootschap. In zijn redevoering tot de algemene vergadering van het Nut in 1786 verwoordde Martinus Nieuwenhuyzen, zoon van de oprichter, het als volgt: ‘Zoo vormt de vaderlandsliefde den kinderen tot waare bataafsche burgers en burgeressen, zoo leert zij hun de echte nationale deugden; zij leert hun,

⁷⁸ ibidem 79-80

⁷⁹ Notulen stichtingsvergadering 1784 zoals opgenomen in W.W. Mijnhardt en A.J. Wichters, *Om het algemeen volksgeluk. Twee eeuwen particulier initiatief 1784 -1984* (Edam 1984) 11

⁸⁰ Mijnhardt, W.W. en Wichters, A.W., *Om het algemeen volksgeluk*. 11

⁸¹ ‘t Nut hanteerde een lijst met prijsvragen waarvan de inzendingen jaarlijks werden beoordeeld en eventueel werden uitgegeven. Tot de eerste uitgaven behoorden onder meer een boek met levensschetsen van historische personen en een aantal geschiedenisboeken, zoals *Vaderlandse geschiedenis* van H. Wester.

dat land boven anderen beminnen, waarin zij geboren zijn opgevoed worden [...] Dan, waarde medebroederen! Ik zal eens grootsch spreken, de Vaderlandsch liefde heeft om dit groot werk voor haar uit te voeren, zich dienaren verkoozen – en dezen zijn – wij! – Vrienden!’⁸²

De mannen van het Nut koppelden de opvoeding en ontwikkeling van de burger dus expliciet aan de gehechtheid aan het vaderland en aan nationale deugden. Het burgerschapsideaal zagen zij in een verbondenheid binnen een Nederlandse natie. En tevens blijkt het Nut van mening te zijn dat het verleden een belangrijke rol speelde in dit beschavingsoffensief. Zoals blijkt uit dezelfde redevoering van Nieuwenhuyzen: ‘wij zien verbastering van de nationale zeden, en zouden wij dit onverschillig aanzien. Neen, ...onze nakomelingen, in weldadige glans doen schijnen, *zoo wij maar de oude, de Bataafsche zeden, onder ons herboren zien*’ [cursivering Van Nieuwenhuyzen].⁸³

Dat het onderwijs in de ‘oude nationale zeden’ en aankweking van vaderlandsliefde volgens het Nut belangrijke elementen in de nationale opvoeding vormden en dat hierbij onderwijs van de geschiedenis een grote rol speelde komt in hoofdstuk 5 uitgebreider aan de orde.

4.1.2 De vertaalslag naar onderwijswetten en -vernieuwingen

Zoals ook in hoofdstuk 3 aan de orde kwam, kreeg met de machtsovername van de patriotten, het streven naar een moreel-cultureel burgerschap (met zijn nadruk op burgerdeugden) een sterke politieke impuls. In het rapport *Algemeene denkbeelden over nationaal onderwijs* uit 1798 werd stimulering van het nationaal bewustzijn expliciet als doel van het onderwijs geformuleerd. Hierbij ging het zowel om inhoudelijke stimulering van het nationaal bewustzijn, als het feit dat het nationale onderwijs zelf een uiting van nationale eenheid binnen een gecentraliseerde politiek-bestuurlijke nationale eenheidsstaat belichaamde. Het onderwijs diende de burger ‘te vormen tot een lid van een welgeregelde Maatschappij’ die via het onderwijs van een nationaal bewustzijn werd voorzien en tevens een grotere bijdrage kon leveren aan ‘de nationale welvaart’.⁸⁴

⁸² Van Nieuwenhuyzen, ‘Aanspraak 1786’, 161-162 in W.W. Mijnhardt, ‘Tot Heil van ’t Menschdom’. *Culturele genootschappen in Nederland, 1750-1815* (Amsterdam, 1987) 270

⁸³ Van Nieuwenhuyzen, ‘Aanspraak 1786’, 158-162 in W.W. Mijnhardt, ‘Tot Heil van ’t Menschdom’ 272

⁸⁴ I. de Haan, *Het beginsel van leven en wasdom. De constitutie van de Nederlandse politiek in de negentiende eeuw* (Amsterdam, 2003) 36-37

De daaropvolgende onderwijswetten en -vernieuwingen waren grotendeels gegrondvest op de ideeën van 't Nut. De meeste aandacht ging hierbij uit naar het lager onderwijs maar ook hier haalden de plannen voor een nationale eenheidsschool het niet. In de wet van 1803 was nog het voornemen opgenomen voor een 'nationale eenheidsschool met onderwijs in voor alle burgers nuttige kennis en voor iedereen geldige maatschappelijke deugden'.⁸⁵

De openbare volksschool zou moeten voorzien in de binnen de nieuw gevormde eenheidstaat bestaande behoefte aan een 'nationale socialisatie-instantie voor nieuwe staatsburgers'.⁸⁶ Deze nieuwe staatsburgers dienden zich 'als zelfstandige individuen op redelijke gronden te verheffen boven beperkt eigen- en groepsbelang en zijn beslissingen af te stemmen op het algemene belang van de natiestaat'.⁸⁷ Maar vanwege culturele en religieuze tegenstellingen en financiële beperkingen werd dit streven in de onderwijswet van 1806 ingeruild voor enige mate van staatstoezicht op het bestaande onderwijs.⁸⁸

In de daaropvolgende ontwikkelingen binnen het onderwijs, het Koninklijk Besluit van 1848 en de wetgeving van 1857, met de bijbehorende vrijheid van onderwijs, was sprake van een verdergaande afbrokkeling van de idealen van opvoeding tot het moreel-culturele burgerschap van de 18^e eeuwse verlichter. De verantwoordelijkheid kwam grotendeels te liggen bij de afzonderlijke schoolbesturen en geloofsgemeenten met hun eigen invulling van een nationale identiteit.⁸⁹

4.2 Verschillende identiteiten binnen het onderwijs

Dat die invulling van de nationale identiteit in het onderwijs onderling verschilde komt aan de orde in *De eenheid en de delen* van H. te Velde et al. Volgens de auteurs zijn de ogenschijnlijk tegengestelde ontwikkelingen van natievorming en zuilvorming beide exponenten van een overkoepelend proces. Deze ontwikkelingen in de 19^e eeuw frustreerden elkaar niet alleen, maar versterkten elkaar ook. Beide ontwikkelingen werden mogelijk door

⁸⁵ Dekker, J.J.H., *Verlangen naar opvoeden*. 199-212

⁸⁶ Lenders, J., 'De Nederlandse schoolpedagogiek in de 19^e eeuw' 61-62

⁸⁷ Dekker, J.J.H., *Verlangen naar opvoeden*. 199-210

⁸⁸ Dekker, J.J.H., *Verlangen naar opvoeden*. 199-212; Lenders, J., 'De Nederlandse schoolpedagogiek in de 19^e eeuw' 59-70

⁸⁹ Dekker, J.J.H., *Verlangen naar opvoeden*. 199-212

modernisering en industrialisering van de maatschappij, maar vormden tegelijkertijd juist een verzet hiertegen.⁹⁰

De belangrijke rol die de 19^e-eeuwse burgerij toedichtte aan het onderwijs als middel om ideologieën door te geven en fundamentele veranderingen in de maatschappij te verwezenlijken, maakte het onderwijs een belangrijk terrein voor ideologische bewegingen. In de vorm van de schoolstrijd heeft het onderwijs de natie dan ook een groot deel van de 19^e eeuw verdeeld. Tevens heeft ze gezorgd voor een emancipatie van vooral de confessionele bewegingen in reactie op de eenvormige centraliserende politiek van de liberalen. Uiteindelijk zorgde de nadruk op een nationale identiteit naar invulling door de eigen zuil, zoals gepropageerd in het bijzonder onderwijs, echter wel voor de versterking van een overkoepelend nationaal bewustzijn. Dit proces werd ook nog eens versterkt door de snel groeiende onderwijsparticipatie die ervoor zorgde dat het bereik van onderwijs enorm werd vergroot.⁹¹

De wijze waarop zuil specifieke nationale identiteit tot uiting komt in een afwijkende visie op het verleden, zien we onder meer bij Raedts in zijn bijdrage aan *De eenheid in delen*. Op basis van een kerkhistorisch handboek voor het godsdienstonderwijs op de HBS in Kerkrade, komt hij tot de conclusie dat de katholieke jeugd werd opgevoed met ‘een halfslachtige houding tegenover het ontstaan van vaderland en vorstenhuis.’ Geschiedenisonderwijs was binnen het onderwijs blijkbaar een manier om op eigen wijze een nationale identiteit vorm te geven.⁹² Deze door denominatie ingegeven afwijkende visie op het verleden en daarmee ook het geschiedenisonderwijs, zullen we nog terugzien in de schoolboekanalyse van het katholieke geschiedenisboek van C.P.A. Willems en L.M. Van Hees.

4.3 Van burgerlijke deugden naar vrijheid en autonomie en weer terug

Vanaf de jaren '50 van de 19^e eeuw werd het rationeel-optimisme van de 18^e-eeuwse Verlichting nieuw leven ingeblazen en kwam het verstand (weer) op de voorgrond in wat

⁹⁰ H. Te Velde/ H. Verhage e.a., ‘*De eenheid en de delen. Zuilvorming, onderwijs en natievorming in Nederland. 1850-1900*’ (Amsterdam 2006) blz. 4-5

⁹¹ M. Wintle, ‘Natievorming, onderwijs en godsdienst’ in *De Eenheid en de delen*, blz. 13-28.

⁹² P. Raedts, ‘Tussen Rome en Den Haag: de integratie van de Nederlandse katholieken in kerk en staat’ in H. te Velde, *De Eenheid en de delen* 29

Lenders ‘de positivistische euforie’ noemt.⁹³ De industrialisering en verdergaande modernisering leidde tot een wetenschappelijke en economische vooruitgang die liberale denkers ertoe aanzette af te rekenen met het paternalistische verleden. Waar voorheen de nadruk had gelegen op het van bovenaf aankweken van burgerlijke deugden, werd nu het belang van vrijheid en autonomie benadrukt. Men verlangde een actief en constructief burgerschap, dat niet langer van bovenaf, maar van onderop diende te komen. Deze positivistische schoolpedagogiek moest niets hebben van expliciet moralistische zedenlessen en ging ervan uit dat deugdzame burgerschapsvorming voldoende invulling kreeg wanneer de leerlingen werden opgeleid tot waarheidsliebende individuen.

Als voorbeeld van deze positivistische schoolpedagogiek verwijst Lenders hierbij naar de Amersfoortse schooldirecteur A.M. Kolléwijn en de Utrechtse hoogleraar J.A. Wijnne die in de jaren 1870-1880 belangrijke voorvechters waren van het onderwijs in onpartijdige cultuur- en maatschappijgeschiedenis.⁹⁴ Dat er niet daadwerkelijk sprake was van een onpartijdige invulling van het geschiedenisonderwijs door deze twee heren zullen we nog zien bij de schoolboekanalyse van hun geschiedenisboek in de bijlage en paragraaf 7.2 en 7.3.

In het laatste decennium van de 19e eeuw kwam er onder invloed van de schoolstrijd weer een kentering in de positivistische benadering van de schoolpedagogiek. Er werd opgeroepen tot terugkeer naar een zedelijke vorming aan de hand van concrete, duidelijke indrukwekkende beelden. De openbare school zag haar dominante positie verloren gaan en werd onderdeel van een verzuimd schoolstelsel waar ook de positivistische schoolpedagogiek aan ten prooi viel.⁹⁵ De vraag of dit ook daadwerkelijk terug te zien is in het geschiedenisonderwijs op de middelbare school van de vroege 20e eeuw komt aan de orde bij de analyse van de geschiedenisboek in bijlage en paragraaf 7.2 en 7.3.

In het volgende hoofdstuk ga ik uitgebreider in op de wijze waarop de nationale identiteit een rol speelde in het geschiedenisonderwijs en of de nationale identiteit een herkenbaar motief was bij de totstandkoming en vormgeving van het geschiedenisonderwijs in de 19e eeuw.

⁹³ J. Lenders, ‘De Nederlandse schoolpedagogiek in de 19e eeuw: tussen verlichting en romantiek’ in J.C.C. Rupp en W. Vleugels e.d., *Moreel-politieke herorientatie in het onderwijs*. (Apeldoorn, 2003) 76-77.

⁹⁴ Lenders, J., ‘De Nederlandse schoolpedagogiek in de 19e eeuw’ 76-78.

⁹⁵ *ibidem* 98-101

5. Secundaire bronnen over geschiedenisonderwijs en nationale identiteit

5.1 Eerste helft van de lange 19e eeuw

J.G. Toebes stelt op basis van zijn vergelijkend onderzoek dat het geschiedenisonderwijs in Nederland, in tegenstelling tot Duitsland, Engeland en Frankrijk, nagenoeg geen chauvinistische en nationalistische karaktertrekken had. Een verdere uitwerking en verklaring voor dit verschil levert hij niet. Hij merkt echter wel op dat een ‘monumentalistische opvatting van het verleden’ zorgde voor een verheerlijking van het verleden en een vrijwel exclusieve aandacht voor de groten en machtigen.⁹⁶

Daarnaast onderkent Toebes ook de aanwezigheid van nationalistische elementen in het geschiedenisonderwijs op de lagere school. Ook de diverse schoolboekjes, zoals het eerdergenoemde en veelgebruikte geschiedenisboekje van Hendrik Wester *Schoolboek der geschiedenissen van ons Vaderland* uit 1801, ademen volgens hem de toon van opwekking der vaderlandsliefde. Dit is volgens Toebes ook een expliciete doelstelling van het geschiedenisonderwijs, waarbij hij de woorden van voorzitter van de Maatschappij voor het Nut van 't Algemeen, H. Beyerman, uit 1852 aanhaalt: ‘omdat onze eigen nationaliteit een pand is, ons door de vaderen is nagelaten, teneinde het op de nakomelingschap over te brengen.’⁹⁷

J. Jans constateert in *The Policy of History Education in the Netherlands and Belgium* dat commentatoren en onderwijskundigen in de 19^e eeuw een groeiend belang toedichtten aan het vak vaderlandse geschiedenis, juist vanwege de mogelijkheid tot versterking van vaderlandsliefde, nationaal bewustzijn en goed burgerschap. De geschiedenis hielp hierbij om de burgers zich te laten identificeren met het volk en het land, zoals we ook al zagen bij de visie van Assmann in paragraaf 1.1. Het versterkte trots en liefde voor het vaderland.⁹⁸

⁹⁶ J.G. Toebes, *Geschiedenis een vak apart* 244

⁹⁷ J.G. Toebes, ‘Van een leervak naar een denk- en doevak’ 207

⁹⁸ J.K. Jans, *The Policy of History Education in the Netherlands and Belgium* (Florence, 2014) 10-11

De wijze waarop tegenover tegenstanders werd gehandeld, zorgde voor een gemeenschappelijke identiteit en een gedeeld begrip van wat in het belang was van de natie. Dit laatste zorgde er tevens voor dat er een duidelijke burgerplicht zichtbaar werd die was gebaseerd op de offers van de voorvaderen. Aangezien het onderwijzen van moraliteit en vaderlandsliefde van groot belang werd geacht bij het geschiedenisonderwijs, zorgde de onenigheid over nationale identiteit en goed burgerschap ook tot controverses over het geschiedenisonderwijs. Deze onenigheden focusten zich met name op religie, taal en politieke strubbelingen. In Nederland overheersten conflicterende visies op de nationale geschiedenis op basis van religie.⁹⁹

De liberale keuze om geen denominatie in het onderwijs te promoten, leidde tot scherpe kritiek van zowel katholieke als protestantse kant. Waar katholieken de verheerlijking van ‘protestantse helden’ en het ontbreken van katholieke ervaringen van de nationale geschiedenis verwierpen, klaagden protestanten juist over het grotendeels negeren van het protestantisme in de Nederlandse geschiedenis. Het resultaat was een drietal duidelijk te onderscheiden *master narratives* waaraan de schoolboeken zich nauw conformeerden. Met een *master narrative* doelt Jans op een dominante visie op de geschiedenis binnen een maatschappij of groep op een bepaald moment in de tijd, enigszins vergelijkbaar met de *framing* van Assmann zoals beschreven in paragraaf 1.1. In Nederland werd in deze *master narratives* verbinding tussen heden en verleden gelegd door middel van een nationale mythe van vrijheidsstrijd, gouden eeuw, verval en wedergeboorte.¹⁰⁰

5.2 Tweede helft van de lange 19e eeuw

5.2.1 Nationalisme

Dat ook in het tweede deel van de 19^e eeuw nationalistische elementen een rol spelen in het onderwijs, blijkt onder meer uit de Memorie van Toelichting bij de Wet op het Lager Onderwijs van 1857. Hierin wordt ‘Opwekking van warme vaderlandsliefde als bestanddeel der nationale opvoeding’ als motivering voor het geschiedenisonderwijs gegeven. En in de Wet op het Lager onderwijs van 1878 werd de term vaderlandse geschiedenis geïntroduceerd,

⁹⁹ J.K. Jans, *The Policy of History Education*. 277-278, 82-283

¹⁰⁰ *ibidem* 10-11, 15-16, 36

als tegenhanger van de algemene geschiedenis. In de Memorie van Toelichting bij deze wet wordt over de doelstellingen van dit vak gezegd dat ‘[...]de leerling de grote daden van het voorgeslacht leert kennen door welks volharding onder leiding van Willem van Oranje ons onafhankelijk bestaan werd gegrondvest.’¹⁰¹

Op basis hiervan stellen Toebes en Wilschut dat het aankweken van vaderlandsliefde blijkbaar een algemeen aanvaarde doelstelling was en vooral in het lager onderwijs een belangrijke plaats innam. Zij zien veel parallellen in de invulling van het geschiedenisonderwijs in Nederland ten opzichte van Groot-Brittannië en Duitsland. Ze zijn daarbij echter van mening dat het nationalisme in het Nederlandse geschiedenisonderwijs in vergelijking met bijvoorbeeld Duitsland beperkt is.

Toebes wijt dit aan een specifiek Nederlandse burgerlijke aard in combinatie met het realisme van een klein land te midden van grote mogendheden. Zodoende is het beperkte nationalisme volgens Toebes dus ook een specifiek onderdeel van de Nederlandse identiteit. Dit relatief beperkte nationalisme ziet hij ook terug in het feit dat van het begin af aan op de HBS naast het vaderlandse geschiedenisonderwijs minstens de helft van de vakuren besteed werd aan algemene geschiedenis.¹⁰² Wilschut stelt in lijn hiermee dat geschiedenisonderwijs gericht was op het vormen van burgers met een sterk moreel verantwoordelijke persoonlijkheid. De creatie van een nationale identiteit was derhalve een belangrijk doel in alle drie de landen, ook al had deze doelstelling in Nederland met name in het middelbaar onderwijs een minder chauvinistische invulling.¹⁰³

5.2.2 Burgerdeugden en veranderende identiteit in het geschiedenisonderwijs

Volgens Jans bestond een ander belangrijk onderdeel van het geschiedenisonderwijs uit burgerschapsvorming aan de hand van nationale deugden. Deze invulling van het burgerschap veranderde van een passief burgerschap naar een zelfbewust actief participerend burgerschap. Volgens Lenders vond die verschuiving van het burgerschapsideaal plaats rond 1860, maar

¹⁰¹ J.G. Toebes, ‘Van een leervak naar een denk- en doevak’ 206-208

¹⁰² J.G. Toebes, ‘Van een leervak naar een denk- en doevak’ 211-212, 234; J.G. Toebes, *Geschiedenis een vak apart* 244

¹⁰³ A.H.J. Wilschut, ‘History at the mercy of politicians and ideologies; Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries’ in *Journal of Curriculum Studies* 42 (2010) 693-723

Jans plaatst deze rond 1880.¹⁰⁴ De verandering van het burgerschapsideaal komt volgens Jans naar voren in de verschuiving van *histoire bataille* naar cultuur- en maatschappijgeschiedenis. De handboeken die rond 1850 uitkwamen, concentreren zich op de grote mannen en hun politiek-militaire daden. De enkele burgerlijke helden hebben louter een rol in oorlogstijd waarbij ze met gevaar voor eigen leven de wapens opnemen om hun stad of land te verdedigen. De daaraan gekoppelde morele lessen van gehoorzaamheid, ondergeschiktheid en trouw veranderen volgens Jans vanaf 1860 in die van ‘de productieve deugd’, zoals we dit al eerder bij Stuurman zagen.

Jans constateert dat het geschiedenisonderwijs in dienst kwam te staan van het heden. Hierbij verschoof de aandacht deels naar de niet-politiek maatschappelijke gebieden en kwam er, naast de aandacht voor burgerlijke plichten, ook aandacht voor burgerlijke rechten.¹⁰⁵ De oorzaak van deze verschuiving ligt volgens Jans in de belangrijke rol die de middenklasse kreeg in het economische welzijn van het land. Waar voorheen het ideaal van militaire macht leidend was, diende nu economische voorspoed in een industrialiserende wereld als bron van nationale glorie. Het doel van het nationale verleden was niet langer onderwijs in tijdloze deugden, maar ook onderwijs in de evolutie van de maatschappij tot die van het heden.¹⁰⁶

5.2.3 Een eigen nationale identiteit

Jans heeft de inzet van vaderlandse geschiedenis in België en Nederland tussen 1830 en 1860 aan de hand van de zogenaamde *master narratives* geanalyseerd. De verschillende zuilen hanteerden allen een van elkaar afwijkend frame van waaruit zij gebeurtenissen uit de geschiedenis duiden. Dit gold voor de protestanten, katholieken en liberalen want de socialisten waren niet vertegenwoordigd op de schoolboekenmarkt. Jans beschrijft de wijze waarop in deze *master narratives* op zuil specifieke wijze verbinding tussen heden en verleden wordt gelegd door middel van een nationale mythe. Voor Nederland bestond die nationale mythe uit het verhaal van vrijheidsstrijd, gouden eeuw, verval en wedergeboorte.¹⁰⁷ Hierin herkennen we het streven naar heroïsering en historisering van de Opstand en de

¹⁰⁴ J.K. Jans, ‘Vaderlandse geschiedenis en de participerende burger’ in *De negentiende eeuw* 2 (2012) 104-119

¹⁰⁵ J.K. Jans, ‘Vaderlandse geschiedenis en de participerende burger’ 115,116

¹⁰⁶ ibidem 118,119; J.K. Jans, *The Policy of History Education*. 276-279

¹⁰⁷ J.K. Jans, *The Policy of History Education*. 10-11, 15-16

Gouden Eeuw door de cultureel-nationalisten zoals beschreven door Van Sas en Bank, zie paragraaf 2.1. Jans' conclusies zijn gebaseerd op de analyse van louter schoolboeken voor de lagere school. In hoofdstuk 7 zal ik dan ook voor de middelbare school trachten vast te stellen of deze nationale mythe is te herkennen en wellicht ook in verschillende frames is weergegeven.

Hoofdstuk 6. Begin 19e eeuwse denkers over geschiedenisonderwijs en nationale identiteit

6.1 Lastdrager over het oorspronkelijk Nederlands karakter

Deze verwevenheid tussen burgerschapsvorming, nationale identiteit en het geschiedenisonderwijs, zien we terug in een prijsvraag die het Nut in 1820 uitschreef. Hierin riep zij op om een antwoord te geven op de vraag ‘Welke zijn de meest doelmatige middelen, van dewelk men zich in het onderwijs en opvoeding van het opkomende geslacht bedienen kan, ter vorming en bevestiging van het oorspronkelijke Nederlansche karakter; en hoe moeten die middelen, vooral in de scholen, worden toegepast en gebruikt?’¹⁰⁸

In paragraaf 2.2 heb ik reeds beschreven dat in de loop van de 19^e eeuw een beweging was opgekomen onder de naam ‘karakterkunde’ die met het begrip ‘volkskarakter’ een nationale identiteit probeerde te definiëren. Er wordt door het Nut expliciet aangegeven dat zij grote waarde hecht aan de verbinding van deze nationale identiteit en de ontwikkeling van het burgerschap. De secretaris van het Nut, de heer Havekes, stelt in het voorwoord van de prijswinnende publicatie dat hij overtuigd is dat dit volkskarakter ‘het vermogendste middel is ter opwekking van die gehechtheid aan den geboortegrond, en aan de zeden en instellingen daarvan, welke zoo menigmalen de schitterendste bewijzen van Vaderlandsliefde heeft daargesteld’.¹⁰⁹

En tevens geeft het Nut in hetzelfde voorwoord aan dat dit volkskarakter kan worden bevorderd door een versterking van de band met het verleden. Dit blijkt ook uit de waardering die het Nut toekent aan de wijze waarop de prijswinnaar A.J. Lastdrager de ideeën van eerdere schrijvers over de Nederlandse karakterkunde in zijn aanbeveling heeft verwerkt. Het Nut prijst Lastdrager hiervoor met de toevoeging dat het ‘een belangrijk bewijs van Nationaliteit, [is] wanneer men hulde doet aan de even brave als verlichte beginsels van vrome en wijze Voorouderen’.¹¹⁰

¹⁰⁸ A.J. Lastdrager, *Onderzoek naar de beste middelen ter vorming en bevestiging van het oorspronkelijk Nederlandsche karakter* (Amsterdam, 1820) 1

¹⁰⁹ A.J. Lastdrager, *Onderzoek naar de beste middelen* 3

¹¹⁰ ibidem 3-4

Lastdrager onderscheidt binnen dit kenmerkende Nederlandse karakter drie aspecten: ‘1) het Staatkundige, 2) het Burgerlijke en 3) het Huiselijke’. Vervolgens geeft hij een beschrijving van de positieve elementen van dit drieledige volkskarakter. Onder het staatkundige volkskarakter verstaat hij vaderlandsliefde, waarbij hij de gehechtheid aan het land der geboorte onlosmakelijk verbindt met de zucht naar burgerlijke vrijheid die kenmerkend voor het Nederlandse volk zou zijn. Deze zucht naar vrijheid ziet hij bij voortduring terugkomen in de geschiedenis en hand in hand gaan met een hardnekkige standvastigheid. Hierbij verwijst hij onder meer naar de opstand tegen de Spanjaarden, de strijd tegen Lodewijk XIV en de oorlogen tegen de Britten.¹¹¹

In het tweede kenmerk van de nationale identiteit, het burgerlijke volkskarakter acht hij ‘verdraagzaamheid in godsdienstige begrippen’ het belangrijkste element. Dit is volgens Lastdrager een noodzakelijk onderdeel in een maatschappij met vele godsdienstige gezindten. Tenslotte acht hij het huiselijke volkskarakter prijzenswaardig in zijn zuinigheid, matiging, kuisheid en oprechtheid. Al deze kenmerken schetsen volgens Lastdrager de Nederlander in de ‘beste tijden’ van halverwege de zestiende tot halverwege de zeventiende eeuw.¹¹²

Lastdrager verwijst naar de woorden van de in paragraaf 2.1 beschreven 18^e eeuwse schrijver W.A. Ockerse wanneer hij stelt dat zowel de ‘deugden en ondeugden onzer voorvaderen’ voortkwamen uit een ‘nationaal karakter’ dat voorheen kracht en veerkracht bezat, maar dat niet langer bestaat. Hierdoor hebben de ondeugden de overhand gekregen en is de natie niet langer zo goed als die vroeger was.¹¹³ De oorzaak ligt volgens hem in de ‘toevloed van vreemdelingen’ wier ‘eigene gebruiken en zeden [...] Den Nederlandschen geest [doen] instorten’ en daarmee ‘eene flauwheid voor het nationale veroorzaakten, welke doodelijk is voor ieder volkskarakter’. Deze vreemdelingen blijken vooral van Franse en Duitse afkomst te zijn en met name de verfransing van de opvoeding heeft volgens Lastdrager ‘het nationaal karakter verwoest’.¹¹⁴

Opvallend aan deze beschrijving van het Nederlandse volkskarakter is dat er blijkbaar in het verleden een betere Nederlander was en dat de eigen tijd een veel zwakker volkskarakter meebrengt. Ook maakt Lastdrager hiermee duidelijk dat het verleden een

¹¹¹ Ibidem 6-9

¹¹² Ibidem 9-13

¹¹³ Ibidem 20/21

¹¹⁴ Ibidem 22-28

belangrijke rol te spelen heeft in het ‘herstel van het Nederlandsch karakter bij de jeugd’ . Hij benadrukt dat de onderwijzers hierin de belangrijkste taak hebben door middel van een uitbreiding van het onderwijs in vaderlandse geschiedenis. Hierbij diende een grote aandacht te worden besteed aan de personen en gebeurtenissen die de bewondering voor het vaderland vergroten. Tevens dient de onderwijzer de waarde van de eerder genoemde karaktereigenschappen en dan met name de vaderlandsliefde te benadrukken bij de behandeling van die geschiedenis. Op deze wijze verwacht Lastdrager dat de leerlingen de behoefte krijgen om de illustere voorvaders na te bootsen. Deze benadering zou volgens Lastdrager ‘de verbeeldingskracht doen ontvlammen’ voor het ‘edele en het nationaal groote in het bijzonder’.¹¹⁵

Om dit alles succesvol te laten verlopen dienen er geschikte onderwijzers te worden aangesteld die hun vak verstaan. Lastdrager ziet ook hier wederom een grote bedreiging in de buitenlanders en hij waarschuwt dat er een einde gemaakt dient te worden aan het op grote schaal aanstellen van onderwijzers van Duitse en Franse afkomst zoals blijkt bij de betere standen gebruikelijk is.

‘Dit kwaad is gelegen in het bezigen van buitenlanders.... Hoe zou een vreemdeling dat kunnen? Als hij *Nederlands* glorie moet erkennen, stuit hem dikwerf de schande zijns eigenen lands. Zou bij voorbeeld een Franschman in staat zijn om met geestdrift en waarheid, regt te doen aan onze standvastigheid in *Hollands* verdediging tegen Lodewijk XIV en Engeland aan den dag gelegd?... Neen! Dat kan hij niet! Dat kan alleen de medeërfgenaam van der Vaders roem.’¹¹⁶

Tenslotte richt Lastdrager zich op de rol van het Nut zelf en moedigt haar aan de aandacht voor onderwijs verder te vergroten, waarbij het Nut de opwekking van vaderlandsliefde als belangrijke doelstelling dient te (blijven) hanteren en ook bij haar eigen scholen de aandacht voor de geschiedenis en de Nederlandse taal moet vergroten. Tevens dient het Nut door middel van het oprichten van monumenten en herdenkingen de aandacht voor grootse daden uit het verleden te vergroten. Op deze wijze sluit Lastdrager af met de wens dat hij hiermee de aandacht heeft gevestigd op

¹¹⁵ Ibidem 32-36

¹¹⁶ Ibidem 48/49

‘die middelen welke zouden kunnen leiden ter opwekking van zulke goede eigenschappen als bijzonder in ons Land uitblonken... en tezamen genomen eene inwendige volkskracht schenken die zoo zeer bij ons vermindert en toch zoo onontbeerlijk is voor elke Natie welke naar duurzame onafhankelijkheid streeft.’¹¹⁷

Het is duidelijk dat we de ideeën van Lastdrager kunnen plaatsen in de traditie van de karakterkunde. Met zijn veelvuldige verwijzingen naar W.A. Ockerse grijpt hij terug op deze grondlegger van de definitie van ‘de Nederlanders’. Tevens maakt hij in zijn verdediging tegen buitenlandse invloeden regelmatig gebruik van eerdere schrijvers. Een veelvuldig aangehaalde schrijver is Engelbertse die met zijn *De eer der Hollandssche Natie verdedigd* uit 1763 de lof zong op de Nederlandse prestaties en het Nederlandse volkskarakter.¹¹⁸

Zowel de oproep van het Nut als de uiteindelijke invulling hiervan door Lastdrager kunnen geplaatst worden in een beweging die in de loop van de 18^e eeuw al was opgekomen. Hierin werden het culturele natiebesef en het nationale karakter sterker met elkaar verbonden. Dit zagen we al eerder terug in hoofdstuk 2 bij Van Sas, Stuurman en Kloek en Mijnhardt en bij Mijnhardt, Lenders en Dekker in hoofdstuk 4.¹¹⁹

Het antwoord op het verval van Nederland, de (vermeende) teloorgang van nationale identiteit en de bedreigingen hiervan door Franse en Duitse invloeden vindt Lastdrager met name in een stimulering van onderwijs in de vaderlandse geschiedenis. Wanneer we tevens in ogenschouw nemen dat hij zijn brochure schrijft naar aanleiding van de prijsvraag van het Nut, welke zich als de grote vernieuwer van het onderwijs profileert, maakt de brochure bijzonder relevant. De brochure vormt een aanknopingspunt voor onderzoek naar de wijze waarop de hierin geventileerde ideeën ook terug zijn te vinden in het geschiedenisonderwijs dat in de loop van dezelfde eeuw vormgegeven wordt. De door Lastdrager geformuleerde onderdelen van die nationale identiteit zal ik dan ook gebruiken om vast te stellen of de nationale identiteit een motief vormde bij de invulling van het geschiedenisonderwijs op de middelbare school.

¹¹⁷ ibidem 71

¹¹⁸ J. Kloek en W. Mijnhardt, 1800. *Blauwdrukken voor een samenleving* 227-229;

¹¹⁹ Ibidem 227-229; J.J.H. Dekker, *Verlangen naar opvoeden* 179-186; J. Lenders, *De burger en de volksschool* 252,253

6.2 Groen van Prinsteren over ‘wat de kracht des geloofs vermag’

Bij de bestudering van de rol van een nationale identiteit in het geschiedenisonderwijs in de 19^e eeuw kan de persoon Guillaume Groen van Prinsterer niet ontbreken. Groen van Prinsterer, grondlegger van de politieke antirevolutionaire stroming speelde als politicus, opiniemaker, voorman van een maatschappelijke beweging, en als onderwijsvormgever een bijzonder interessante rol bij de totstandkoming en vormgeving van het geschiedenisonderwijs in de 19^e eeuw.¹²⁰

Reeds in de dertiger jaren van de 19e eeuw liet Groen met het blad *de Nederlandse Gedachten* van zich horen. Uit zijn geschriften in *de Nederlandse Gedachten* blijkt dat hij in deze beginperiode reeds het protestantse geloof koppelde aan de Nederlandse identiteit. Op het gebied van de nationale identiteit kan hij worden geplaatst in de eerdergenoemde cultureel nationalistische traditie, zie hoofdstuk 2. Ook hij, net als Lastdrager, zag een zwak nationaal bewustzijn als een bedreiging van de Nederlandse zelfstandigheid. Het ‘Cosmopolisme’ zou in zijn ogen onherroepelijk leiden tot een Franse overheersing. In zijn werk koppelde hij tevens expliciet het protestantisme en de natie aan de rol van Oranje in de geschiedenis van het land.¹²¹

In 1840 maakte hij deel uit van de staatscommissie voor het onderwijs waarbij hij zich hard maakte voor een herziening van de onderwijswet uit 1806. De rol van het geloof binnen het onderwijs vormde daarbij zijn belangrijkste aandachtspunt. Na de totstandkoming van de Onderwijswet van 1857 en de daarin vastgelegde algemeen-christelijke grondslag voor het openbare onderwijs, was hij van mening dat het openbaar onderwijs neutraal diende te zijn en dat het protestantse onderwijs op bijzondere scholen plaats diende te vinden.

Ook bij de inhoudelijke vormgeving van het geschiedenisonderwijs speelde Groen een rol. Hij schreef voor het geschiedenisonderwijs de boeken *Kort overzicht van de geschiedenis des vaderlands* (1841) en *Handboek der geschiedenis van het vaderland* (1846) bestemd voor leerlingen in de leeftijd tussen de tien en twaalf jaar. Beide boeken werden herdrukt en het *Handboek* werd in 1928 voor een achtste keer uitgegeven. *Kort overzicht* is ook terug te vinden

¹²⁰ J.K. Jans, ‘Groen van Prinsterer: Vaderlandse geschiedenis voor het onderwijs’ in *Leidschrift* 1 (2010) 115-124

¹²¹ Jans, J., ‘Groen van Prinsterer’ 115-124

op de aanbevolen boekenlijst van de Vereeniging voor Christelijk Nationaal Onderwijs uit 1865 *Leiddraad voor bouwstoffen voor eene boekenlijst*.¹²²

In deze Leidraad wordt over het onderwijs van vaderlandse geschiedenis het volgende geschreven:

‘zij (onderwijzers) moeten zich beijveren om alles wat van ingrijpende invloed was op het volksbestaan en volkskarakter op den voorgrond te brengen; om de groote mannen te doen kennen in ’t geen waarlijk groot deed zijn.....bovenal om de bloedige worsteling voor godsdienst en vrijheid naar waarheid te schetsen, om daarbij te doen opmerken wat de kracht des geloofs vermag; hoe Nederland door Oranje geleid, groot en machtig is geworden, hoe klein van omvang en gering van bevolking sterk was tegen den sterke door het Verbond gesloten met ‘den Potentaat der Potentaten’, den Vorst der Vorsten.’¹²³

Met deze verwijzing uit *Leiddraad* naar de woorden van Willem van Oranje en bekend geworden met de protestantse leus: ‘het drievoudig snoer God, Nederland en Oranje’ kan de visie van Groen van Prinsterer op de vaderlandse geschiedenis worden samengevat.¹²⁴ De lezer wordt uitgenodigd zich te identificeren met het Nederlandse volk dat zich verbonden voelde met de Oranjes en tegen de regenten. Deze regenten worden via het liberalisme verbonden met de door Groen verfoeide patriotten en tenslotte met Groens zijn eigentijdse liberale tegenstanders. Groens geschiedbeeld is dan ook niet verzoenend en inclusief, maar antiliberaal en gericht op een natievorming binnen de eigen streng hervormde groep.¹²⁵

Volgens onder meer Te Velde en Lenders ging in het tweede deel van de 19^e eeuw deze zuilspecifieke invulling van het verleden en de bijbehorende formulering van een nationale identiteit een grotere rol spelen. Ik wil in mijn eigen schoolboekenonderzoek in hoofdstuk 7 en de bijlage trachten vast te stellen of deze afwijkende invulling van het verleden bij de invulling van het geschiedenisonderwijs op de middelbare school in het tweede deel van de 19^e eeuw en begin 20^e eeuw terug te zien is.

¹²² M. Otterloo, *Leiddraad voor bouwstoffen voor eene boekenlijst* (Utrecht 1865)

¹²³ M. Van Otterloo, *Leiddraad* 25-26

¹²⁴ door Da Costa in 1831 gepopulariseerd in zijn brochure *De ideeën van 1573 aan Nederland herinnerd* waarin hij stelt dat Oranje een verbond met God sloot en dat God: ‘de kerk van Christus met Nederlands volk en Nassaus prinsensstam verbinden wilde tot een drievoudig snoer, hetwelk niet licht verbroken worden zoude’

¹²⁵ Jans, J. ‘Groen van Prinsterer’ 123/124

Hoofdstuk 7: Schoolboeken vaderlandse geschiedenis en nationale identiteit in de late 19^e eeuw

Het is interessant of we de aanbevelingen van het Nut, zoals verwoord door Lastdrager en besproken in hoofdstuk 6.1, terugzien in het vaderlandse geschiedenisonderwijs dat in de loop van de 19^e eeuw steeds meer vorm krijgt. Tevens is het interessant om te onderzoeken of we de verandering in de invulling van die nationale identiteit, zoals Lenders en Jans die zien ontstaan in de 19e eeuw, bevestigd zien in de wijze waarop die nationale geschiedenis wordt verbeeld en onderwezen. Bovendien zijn er algemene criteria in de analyse van geschiedenisboeken die inzicht kunnen geven in de samenhang van nationale identiteitsvorming en geschiedenisonderwijs.

7.1 Schoolboekkeuze en methode

Zoals uit het voorgaande blijkt, speelde het geschiedenisonderwijs volgens velen een belangrijke rol in de versterking van een nationale identiteit. Hoewel het niet vast te stellen is wat er daadwerkelijk in het geschiedenisonderwijs van de 19^e eeuw plaatsvond, kunnen we wel aan de hand van de toenmalige schoolboeken een indruk krijgen van wat leerlingen als geschiedenis gepresenteerd kregen. Schoolboeken vormen een zeer geschikte bron voor historisch onderzoek, omdat ze een van de langstlopende seriële bronnen op dit gebied vormen en omdat geschiedenisboeken bij uitstek het instrument voor systematische kennis- en cultuuroverdracht aan volgende generaties vormen.¹²⁶

Bij invoering van het geschiedenisonderwijs op de middelbare school is destijds de keuze gemaakt voor een onderverdeling in vaderlandse geschiedenis en algemene geschiedenis. Ik heb de keuze gemaakt voor een analyse van boeken bij het vak vaderlandse geschiedenis aangezien het eigen verleden hierbij de meeste aandacht krijgt en daarmee dus uitermate geschikt is voor nationale identiteitsvorming dan wel versterking. Het uitgebreide onderzoek van Jans dat ik in hoofdstuk 5 besprak, concentreert zich op het lager onderwijs en niet op het middelbaar onderwijs. Het voortgezet onderwijs en de boeken voor vaderlandse geschiedenis zijn wat dat betreft een nog vrijwel ongerept onderzoeksveld dat tegelijkertijd

¹²⁶ A. Beening, *Tussen bewondering en vergruizing. Duitsland in Nederlandse schoolboeken, 1750-2000* (Amsterdam, 2001) 9-14

van groot belang lijkt te zijn voor het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag. Het percentage van minder dan 2% van het totaal aantal leerlingen dat middelbaar onderwijs genoot lijkt onbeduidend, zie paragraaf 3.1.5. Deze hogere middenklasse speelde echter een belangrijke rol in het maatschappelijk leven. Tevens wijst de keuze voor de splitsing van het vak in algemene geschiedenis en vaderlandse geschiedenis op zichzelf ook op het belang dat nationale identiteit bij dit geschiedenisonderwijs leek te spelen.

Bij de keuze van de schoolboeken heb ik gebruik gemaakt van het werk van Amsing en mijn eigen onderzoek naar zowel achtergrond als de populariteit van diverse schoolboeken.¹²⁷ Binnen deze middelbare schoolboeken voor de vaderlandse geschiedenis heb ik een onderscheid gemaakt in twee verschillende periodes. De eerste periode loopt van circa 1860 tot 1880 en de tweede periode loopt van circa 1900 tot 1910.

De eerste periode vormt een belangrijke periode omdat daarin het middelbaar onderwijs vormgegeven werd en daarna voor lange tijd die vorm (tot de Mammoetwet van 1968) behield. Met de onderwijswetten van 1857 en 1863, werd voor het eerst serieus werk gemaakt van een nationaal curriculum voor het vak geschiedenis. Zowel op lager als middelbaar onderwijsniveau werd het vak verplicht. In deze periode kwamen er dan ook veel nieuwe schoolboeken op de markt. Veel van deze boeken bleven, zoals onder meer uit de jaren van herdruk blijkt, tenminste tot het begin van de 20^e eeuw in gebruik.

In de volgende periode, 1900-1910, zien we een nieuwe golf van schoolboeken verschijnen. De boeken uit de eerste golf publicaties lijken aan het begin van de 20^e eeuw te zijn vervangen door deze nieuwe generatie van geschiedenischoolboeken. Deze nieuwe generatie geschiedenischoolboeken hangt deels samen met de vaststelling van een nieuw algemeen examenreglement voor de HBS.¹²⁸ Een deel van deze nieuwe schoolboeken bleef vervolgens lange tijd, minstens tot in de jaren '50 in gebruik. We zien daarnaast ook dat in deze tweede generatie de verschillende zuilen zich sterker beginnen te manifesteren op de schoolboekenmarkt en er zullen specifieke geschiedenischoolboeken voor het middelbaar onderwijs verschijnen.

¹²⁷ H. Amsing, *Bakens verzetten* 287-326

¹²⁸ Besluit van 27 juni 1901, tot vaststelling van een algemeen reglement voor eindexamens der h.b.s.-en (Staatsblad nr. 190)

7.1.1 Selectie

Bij mijn selectie van de schoolboeken heb ik boeken gekozen die veelal op uitgebreide schaal zijn gebruikt. Hiervoor heb ik mij gebaseerd op de bevindingen van Amsing en mijn eigen conclusies op basis van het aantal herdrukken en overige verwijzingen. Bij de selectie heb ik mij gericht op boeken voor voortgezet onderwijs. Uit het onderzoek van Amsing blijkt dat de auteurs vaak zelf werkzaam waren in het onderwijs, maar niet vanzelfsprekend op het niveau waarvoor de schoolboeken zijn geschreven of gebruikt.

Overigens blijkt uit het onderzoek van Amsing dat de diverse schoolboeken regelmatig op andere schoolniveaus werden gebruikt dan waarvoor ze waren geschreven. Zij heeft dit vastgesteld op basis van archiefonderzoek in de boekenlijsten van diverse scholen. De schoolboekanalyse is uitgevoerd voor zes schoolboeken waarvan de eerste druk van het eerste schoolboek *Handleiding tot kennis van de Vaderlandsche geschiedenis* van L. Mulder verscheen in 1857 en de eerste druk van het laatste schoolboek J.W. Pik, *Beknopt Leerboek der Vaderlandsche geschiedenis* verscheen in 1907 en de laatste (13^e) druk van datzelfde boek in 1956.

Zoals aangegeven heb ik gekozen voor het bestuderen van een zestal veelgebruikte boeken uit twee periodes die ik hierna eerste generatie en tweede generatie zal noemen. De eerste generatie begint met de totstandkoming van het lager en middelbaar onderwijs in 1857 en 1863 en loopt door tot in de jaren '70 en wordt tot begin van de 20^e eeuw gebruikt. Dit zijn de volgende boeken:

- L. Mulder, *Handleiding tot kennis van de Vaderlandsche geschiedenis* (7^e druk, Arnhem, 1867, 1^e druk in 1857)
- J.A. Wijnne, *Geschiedenis van het Vaderland* (2^e druk, Groningen, 1868, 1^e druk in 1863)
- A.M. Kollewijn, *Leerboek der vaderlandse geschiedenis* (2^e druk, Amersfoort, 1878, 1^e in 1876)

De tweede generatie vervangt deze eerste generatie schoolboeken aan het begin van de 20^e eeuw met boeken die, ingeval van Pik en De Boer, tot in de jaren '50 van de 20^e eeuw werden gebruikt. Het gaat om de volgende boeken:

- M.G. de Boer, *Beknopt leerboek der geschiedenis van het Vaderland* (4^e druk, 1909, 1^e druk in 1903)

- C.P.A. Willems/L.M. van Hees, *Onze geschiedenis. Leerboek der Vaderlandsche geschiedenis* (2^e druk, Tilburg, 1907, 1^e in 1904)
- J.W. Pik, *Beknopt Leerboek der Vaderlandsche geschiedenis* (Zwolle, 1907)

7.1.2 Inhoudskeuze

Ik heb mij in dit onderzoek geconcentreerd op de historische episodes van (de aanloop tot) de Nederlandse Opstand en de Gouden Eeuw. Een tot eenheid geworden gebied met een zichzelf vrijvechtend volk dat vervolgens de wereld domineert op zowel geopolitiek, economisch als cultureel gebied. Dit beeld wordt door verschillende auteurs, zoals Te Velde, Van Sas, Stuurman, Blaas en ook Jans, aangewezen als belangrijk onderdeel van de 19^e eeuwse nationale identiteit.¹²⁹

Jans geeft aan dat deze periode als belangrijk onderdeel van de *master narrative* fungeert in de Nederlandse geschiedenis. Een nationale mythe waaraan de kern van de natie wordt gerepresenteerd als een geschiedenis van vrijheidsstrijd, gouden eeuw, verval en wedergeboorte in het heden. Uit Jans' studie blijkt tevens dat deze periode van opstand en gouden eeuw een groot deel van de aandacht krijgt in de 19^e eeuwse geschiedenis-schoolboeken voor de lagere school.¹³⁰

Binnen de onderwerpen de Nederlandse Opstand en de Gouden Eeuw heb ik als beginpunt het aantreden van Karel V in 1515 en vereniging van de 17 Nederlandse gewesten gekozen. In het huidige middelbaar onderwijs wordt dit moment ook als startpunt gekozen voor een verdieping van de examenstof, de zogenaamde 'context' *De Republiek*. De 'voorperiode' van 1515 tot 1568 wordt in het huidige geschiedenisonderwijs onmisbaar geacht voor een begrip van de oorzaken en het verloop van de opstand.¹³¹ Als eindpunt heb ik het jaar 1672 genomen, dat met zijn ingrijpende gebeurtenissen ook het begin van een periode van relatief economisch verval aankondigde. In het huidige middelbaar onderwijs wordt dit jaar als het officiële eindpunt van de Gouden Eeuw aangemerkt.¹³²

¹²⁹ H. te Velde, *Gemeenschapszin en plichtsbef* 25-26; P.B.M. Blaas, *De burgerlijke eeuw* 31-33; N.C.F., van Sas, *De metamorfose van Nederland*. 303-315

¹³⁰ J.K. Jans, *The policy of history education* 119-120

¹³¹ *Geschiedenis VWO. Syllabus Centraal Examen 2015*, <<https://www.examenblad.nl/examen/geschiedenis-vwo-3/2015/vwo?topparent=vg41h1h4i9qe>>; *Geschiedenis HAVO Syllabus Centraal Examen 2015* <<https://www.examenblad.nl/examen/geschiedenis-havo-3/2015/havo?topparent=vg41h1h4i9qd>>

¹³² zie *Handreiking schoolexamen geschiedenis havo/vwo*, <<http://www.slo.nl/downloads/2013/handreiking-schoolexamen-geschiedenis-havo-vwo.pdf>>, verder uitgewerkt in de verschillende schoolboekmethodes: *Geschiedeniswerkplaats*.

7.1.3 Methode

In het boek *Historisch-didactische cahiers 3. Schoolboekanalyse* stelt C. Klessmann in zijn bijdrage ‘De Methodiek van vergelijkende schoolboekanalyse’ een drietal analysemethodes voor:¹³³

- de beschrijvend-analytische methode,
- de (kwantitatief) inhoudelijk-analytische methode
- de didactisch georiënteerde analyse.

De eerste methode acht hij het meest geschikt voor een analyse ten behoeve van een historisch onderzoek. Bij deze methode dienen, naast enkele algemene criteria, een aantal specifieke criteria en systematische categorieën opgesteld te worden, die het instrumentarium vormen voor de gewenste analyse. Klessmann geeft als algemene criteria ‘feitelijke juistheid’ en ‘volledigheid’, maar benadrukt vervolgens dat het sterk van het thema afhangt welke aanvullende criteria gehanteerd dienen te worden. Als voorbeeld geeft hij enkele inhoudelijk-thematische categorieën die gebruikt kunnen worden voor systematische vergelijking zoals stofkeuze, mens- en maatschappijbeeld en beeld van politiek.

Nadeel van deze methode is dat je snel blijft steken in grove en vage omschrijvingen. De beschrijvend-analytische methode werkt daarom veelvuldig met uitvoerige citaten om hierdoor het voorwerp van onderzoek zelf aan het woord te laten komen en zo de feitelijke inhoud en de eventuele emotioneel oordelende ondertoon ervan weer te geven. Bij de keuze van de citaten dient er uiteraard op te worden gelet dat deze representatief zijn en niet uit hun verband gerukt. Deze methode kan daarnaast worden aangevuld met de kwantitatieve inhoudelijke analyse, waarbij de gekozen criteria wederom sterk kunnen afhangen van het gekozen thema. Hierdoor kan volgens Klessmann, bij een zuiver gekozen indeling, een objectievere en meer systematische analyse worden gemaakt.¹³⁴

Voor de kwantitatieve inhoudelijke analyse heb ik onder meer gekeken naar de wijze waarop gebeurtenissen, personen, concepten, structuren en interpretaties worden gerepresenteerd en de wijze waarop er verbinding tussen heden en verleden wordt gelegd. Een

Geschiedenis Tweede Fase VWO (2^e druk, Groningen 2012) 93-95; *Sprekend verleden. Geschiedenis Bovenbouw VWO* (5^e druk, Zutphen 2012) 171-173; *Feniks Geschiedenis voor de Bovenbouw VWO* (2^e druk, Amersfoort 2012) 160-167

¹³³ C. Klessmann, ‘De methodiek van vergelijkende schoolboekanalyses’ door J.S.W. Toebes-Ruitenbergh uit het Duits in P.F.M. Fontaine e.a., *Historisch-didactische cahiers 3. Schoolboekanalyse* (Groningen, 1980) 30-43

¹³⁴ C. Klessmann, ‘De methodiek van vergelijkende schoolboekanalyses’ 31-35

ander relevant aspect betreft de manier waarop de rol van de burger en de burgerlijke deugden worden weergegeven. Tenslotte kan er worden gelet op de wijze waarop diverse karaktertrekken van de natie worden benadrukt zoals het religieuze karakter, de machthebbers en de plaats van de natie in de wereld.

Om dit voor mijn eigen onderzoek nader te concretiseren gebruik ik onder meer criteria op basis van het werk van de 19e eeuwse auteur Lastdrager en die ook door diverse hedendaagse schrijvers als Stuurman, Dekker, Lenders, Blaas, Toebes en Jans worden gehanteerd. Lastdrager formuleert diverse karaktertrekken die kunnen worden aangemerkt als elementen van een nationale identiteit onder de noemer staatkundig, burgerlijk en huiselijk karakter van 'de Nederlander'.¹³⁵

Op basis van de bovengenoemde methodes heb ik de volgende analysecriteria geformuleerd:

- Algemene zaken
- Perspectief waarin de boeken zijn geschreven.
- Formulering van een algemeen belang
- Het gebruik van waardeoordelen
- Vaderlandsliefde of nationalisme
- Aanprijzen van burgerlijke deugden
- Verwijzingen naar volkskarakter
- Afzetten tegen de ander

Deze analysecriteria zal ik hieronder stuk voor stuk kort toelichten.

Algemene zaken

Uiteraard kan de achtergrond van de auteur en het boek al flink wat inzicht geven voor de analyse van het boek. Deze kunnen onder meer een aanwijzing zijn voor de doelgroep als voor het perspectief. Tevens is de oplage en tijd waarin het boek verscheen uiteraard van groot belang voor de conclusies die kunnen worden getrokken. Tevens kun je denken aan zaken als omvang van het boek en de daarin ingeruimde ruimte voor bepaalde tijd of onderwerpen de indeling, stofkeuze en titel. Fontaine geeft aan dat boektitels al veel kunnen zeggen over de bedoelingen van de auteurs. Ze geven blijk van de visie van de auteur op de geschiedenis en een nationale identiteit zoals bijvoorbeeld het schoolboek *Onze Nederlandse staat en stam*, van G.J. Rooymans uit 1938 waarmee de auteur zich direct conformeert aan de

¹³⁵ zie paragraaf 2.2

denkbeelden van de primordialisten.¹³⁶ Bij de verdeling van de stof sluit ik mij grotendeels aan bij de onderverdeling van Amsing en Toebe. Deze bestaat uit militair, politiek en staatkundig, cultureel en religieus en economisch.¹³⁷

Perspectiefkeuze

Wordt er gewerkt met de eerste persoon meervoud, de persoonlijke voornaamwoorden ‘wij’ en bezittelijke naamwoorden ‘onze’ waarmee een meer directe identificatie met Nederland wordt bewerkstelligd? En/of wordt er gebruik gemaakt van woorden als ‘voorvaderen’ en ‘erfgenamen’, die een directe verbinding met het nationale suggereren. De geschiedenisdidactici Barton en Levstik gebruiken voor deze wijze van het presenteren van het verleden de term *identification stance*.¹³⁸ Volgens hen is dit een van de meest voorkomende historische activiteiten. Deze wijze van geschiedschrijving is volgens hen een belangrijk onderdeel van natievorming. Het raakt direct aan de vorming van *collective memory* zoals beschreven door Assmann. Het zorgt ervoor dat de bewoners van een land zich herkennen in een gemeenschappelijk verhaal over het verleden.

Algemeen belang

Geschiedisonderwijs langs deze lijn is in de ogen van Barton en Levstik tot op zekere hoogte een wenselijke activiteit. Door perspectiefgebruik te combineren met bepaalde doelen wordt er een gezamenlijk streven geformuleerd, een *common good*.¹³⁹ Het anachronistisch gebruik van woorden als ‘de Nederlanders’ kan op dezelfde wijze werken. Zoals eerder beschreven, noemt Blaas *Vaderlandse Historie* van Wagenaar uit 1759 als een van de eerste boeken die op dergelijke wijze een verbinding maakt tussen het verleden en Nederland als geheel. Diverse schrijvers wijzen erop dat hierbij vaak de koppeling wordt gemaakt met de behoefte of noodzaak van (burgerlijke) vrijheid.

Vaderlandsliefde

Lastdrager onderscheidt als eerste onder het staatkundige karakter de vaderlandsliefde. De vaderlandsliefde als belangrijk element voor het geschiedisonderwijs wordt ook benadrukt

¹³⁶ P.F.M. Fontaine e.a., *Schoolboekanalyse* 19-21, behandeling theorie primordialisten in 1.1

¹³⁷ H. Amsing, *Bakens verzetten* 293-294, 300-303; P.F.M. Fontaine e.a., *Schoolboekanalyse* 37-38, 46-47.

¹³⁸ K.C. Barton/L.S. Levstik, *Teaching history for the Common Good* (Mahwah, New Jersey, 2004) 7

¹³⁹ K.C. Barton/L.S. Levstik, *Teaching history* 54-64

door onder meer Toebes en Wilschut en de koppeling hiervan aan de wil tot burgerlijke vrijheid zien we onder meer terug bij Blaas en Stuurman.¹⁴⁰

Waardeoordelen

Onder de algemene criteria is er ook nog het gebruik van waardeoordelen. Fontaine zegt hierover dat weliswaar de meeste hedendaagse schoolboekenauteurs objectiviteit hoog in het vaandel hebben staan, maar dat ook nu nog in de praktijk daar toch regelmatig tegen gezondigd wordt. En zeker bij de oudere schoolboeken die ik bestudeerd heb, worden al dan niet doelbewust, zeer regelmatig waardeoordelen gebezigd. Ze kunnen expliciet, maar ook impliciet zijn en daardoor niet altijd even makkelijk herkenbaar. Gebruik van dergelijke waardeoordelen zorgen voor een oordeel over wat wel of niet past in of bij ‘de Nederlander’ of Nederland. Op deze wijze zorgen waardeoordelen dus ook in sterke mate voor het benadrukken en afbakenen van een identiteit.¹⁴¹

Burgerlijke deugden

Onder het tweede element, het burgerlijk karakter, noemt Lastdrager godsdienstige verdraagzaamheid, bescheidenheid, eerlijkheid, ijver en spaarzaamheid. Zoals besproken geven ook Stuurman, Dekker, Lenders en Jans aan dat de 19^e-eeuwse opvoeders en onderwijskundigen dergelijke burgerlijke deugden als kenmerkend Nederlands aanmerken en de stimulering hiervan als een belangrijk doel van het geschiedenisonderwijs beschouwen. Tevens betogen Stuurman, Lenders en Jans dat deze burgerdeugden deels veranderen in de loop van de 19^e eeuw. Van een nadruk op gehoorzaamheid naar die van de zogenaamde productieve deugd van de actieve burger.

Volkskarakter

Met Ockerse in de Nederlanden als grondlegger werd met name in de 18^e eeuw en de vroege 19^e eeuw het volkskarakter gezien als een belangrijk element van de nationale identiteit. Lastdrager verbindt dit volkskarakter direct met het algemeen belang door te spreken van een aangeboren zucht naar burgerlijke vrijheid. In lijn met het denken over een *Volksgeist* zoals verwoord door Gottfried Herder, zie paragraaf 1.1, was er volgens Ockers en ook Lastdrager een ondefinieerbaar overkoepelend oerkarakter, dat deels verbonden was met de

¹⁴⁰ Voor de behandeling van vrijheid als bindend element bij deze schrijvers, zie hoofdstuk 2

¹⁴¹ P.F.M. Fontaine e.a., *Schoolboekanalyse* 21-22

eerdergenoemde burgerlijke deugden en de vaderlandsliefde, maar dat ook als het ware met het territorium verbonden was. Gevormd door de omgeving kon het door buitenlandse invloeden, ‘de ander’, worden bedreigd.

De ander

Beening benadrukt in zijn studie van het Duitslandbeeld in Nederlandse schoolboeken het belang van het nationale perspectief afgezet tegenover het andere of ‘de ander’.¹⁴² Dit bewust of onbewuste afzetten tegen ‘de ander’, wordt onder meer genoemd door Blaas, Kloek en Mijnhardt en Wilschut en ook betoogd door Lastdrager. Door het afzetten tegen ‘de ander’ en de belangen van anderen wordt saamhorigheid en verbondenheid binnen de eigen groep benadrukt.

7.2 Bevindingen schoolboekenanalyse

De eigenlijke analyse van de schoolboeken heb ik afzonderlijke als bijlage opgenomen. Hieronder presenter ik mijn bevindingen en conclusies op basis van die analyse volgens de criteria zoals die in de vorige paragraaf zijn geformuleerd: algemene zaken als stofkeuze en titel, perspectief, vaderlandsliefde, volkskarakter, algemeen belang, waardeoordelen, burgerlijke deugden, en de ander

7.2.1 Stofkeuze en titel

De titels verwijzen allen naar het vak vaderlandse geschiedenis en verschillen weinig van elkaar.¹⁴³ Alleen de toevoeging *Onze geschiedenis* door Willems is opvallend en veelzeggend. Dit is het enige expliciet zuilgebonden geschiedenisboek uit deze studie, namelijk specifiek bedoeld voor de katholieke doelgroep. Waarschijnlijk hebben de auteurs met de titel willen benadrukken dat de geschiedenis van het katholieke volksdeel enigszins afwijkt van de rest van de Nederlandse bevolking. Dit sluit aan bij de beweringen van onder

¹⁴² A. Beening, *Tussen bewondering en vergruizing* 143-148

¹⁴³ L. Mulder, *Handleiding tot kennis van de Vaderlandsche geschiedenis* (7^e druk, 1867); J.A. Wijnne, *Geschiedenis van het Vaderland* (2^e druk, Groningen, 1868); A.M. Kollwijn, *Leerboek der vaderlandse geschiedenis* (2^e druk, Amersfoort, 1878); J.W. Pik, *Beknopt Leerboek der Vaderlandsche geschiedenis* (Zwolle, 1907); C.P.A. Willems/L.M. van Hees, *Onze geschiedenis. Leerboek der Vaderlandsche geschiedenis* (2^e druk, Tilburg, 1907); M.G. de Boer, *Beknopt leerboek der geschiedenis van het Vaderland* (4^e druk, 1909)

meer Te Velde, Raedts en ook Lenders en Jans dat de verschillende zuilen er een eigen geschiedenis en bijbehorende visie van een nationale identiteit op na hielden (zie par. 2.1, 3.1 en 3.4). We zullen ook zien dat in de inhoudelijke analyse dit onderscheid terugkomt.

De aandacht voor de Nederlandse Opstand en de Gouden Eeuw in de boeken op basis van het aantal bladzijden ten opzichte van het totaal aantal bladzijden in het betreffende boek is als volgt verdeeld:

Tabel 1: Percentage bladzijden waarin de Nederlandse Opstand en de Gouden Eeuw centraal staat

<i>Schrijver</i>	<i>Opstand en Gouden Eeuw</i>
Mulder	44%
Wijnne	47%
Kollewijn	38%
Pik	30%
Willems	32%
De Boer	39%

Er is een enigszins dalende trend in de aandacht voor de onderzochte periodes. Gezien het feit dat er dertig tot vijftig jaar recente geschiedenis zal zijn toegevoegd en dat het boek van De Boer dicht in de buurt van de oudere boeken zit met de aandacht voor dezelfde periodes zijn hier geen echte conclusies uit te trekken.

De onderwerp- of stofkeuze bij de beschrijving van de geschiedenis wijkt onderling flink af. Hieronder een overzicht van de inhoudelijke verdeling op basis van bladzijden binnen het bestudeerde gedeelte van de verschillende schoolboeken.

Tabel 2: Percentage bladzijden over geselecteerde onderwerpen

Jaar 1^e druk	1860-1880			1900-1910		
	Mulder	Wijnne	Kollewijn	Pik	Willems	De Boer
Militair	48%	18%	9%	34%	17%	15%
Politiek & staatkundig	44%	57%	58%	48%	62%	64%
Cultuur & religie	6%	16%	26%	12%	8%	9%
Economie	2%	9%	7%	6%	13%	12%

De politieke en staatkundige ontwikkelingen krijgen duidelijk de meeste aandacht bij alle schrijvers (behalve bij Mulder). Verder zien we met name in de aandacht voor militaire zaken een wisselend beeld. Mulder is duidelijk de militair specialist en laat dit ook terugkomen in zijn onderwerpkeuze. Het is echter niet zo dat hier een eenduidig patroon in de tijd in te herkennen is van een afnemende aandacht voor militair en politiek, zoals wel wordt beweerd Lenders en Jans, zie 3.1.¹⁴⁴ Een latere schrijver als Pik besteedt aanzienlijk meer aandacht aan militaire onderwerpen dan de eerdere schrijvers Wijnne en Kollewijn. Wellicht omdat de literatuur zich juist baseert op Kollewijn en Wijnne, die in hun vernieuwingstendens wellicht niet representatief zijn voor de schoolboekschrijvers in de periode die hierop volgt.

Ook de aandacht voor cultuur varieert en is beperkt, behalve dan bij Kollewijn. Dit past goed in Kollewijn's visie op geschiedenisonderwijs. Hij vindt dat je niet louter op het evenementiële en de *histoire bataille* dient te focussen, maar inzichten moet verschaffen in de werking van de gehele maatschappij. Overigens is er binnen het thema cultuur ook bij de tweede-generatie schoolboekauteurs sprake van een groeiende aandacht voor niet religieuze zaken. Ook de aandacht voor het onderwerp economie is wisselend, maar hier lijkt wel geleidelijk groeiende aandacht te zijn tussen de beide generatie schoolboekauteurs. Deze bevindingen komen wel grotendeels overeen met de beweringen Jans, Lenders en ook Toebes zoals genoemd in hoofdstuk 4 en 5.¹⁴⁵

7.2.2 Identificerend perspectief en het algemeen belang

Zoals besproken in paragraaf 3.4.1 is het gebruik van de eerste persoon meervoud een sterk instrument om de lezer zich te laten identificeren met het verleden.¹⁴⁶ We zien dat de schrijvers veelvuldig gebruik maken van de eerste persoon meervoud wanneer het (de belangen van) de Republiek betreft. Er vallen hierbij twee dingen op. Allereerst dat de oudere schrijvers Wijnne en Mulder hierin terughoudender zijn dan de overige schrijvers. Dit terwijl ze juist in hun waardoordelen en beschrijvingen vaak sterk partijdig en zelfs nationalistisch schrijven. Het resultaat is dat uiteindelijk bij de latere schrijvers de identificatie meer

¹⁴⁴ J. Lenders, 'De Nederlandse schoolpedagogiek' 91-92; J. Jans, 'Vaderlandse geschiedenis' 110

¹⁴⁵ J.G. Toebes, 'Van een leervak' 215-216; H. Amsing, *Bakens verzetten* 313-314

¹⁴⁶ zie Barton en Levstik in paragraaf 3.1 voor uitleg voor uitleg van de *identification stance*

impliciet en daarmee wellicht ook meer ongemerkt verloopt. Het expliciet nationalistische taalgebruik van Mulder wordt in de loop van de tijd vervangen door een genuanceerder beeld bij de tweede generatie zoals bij De Boer of zelfs een kritisch beeld zoals van Willems. Maar daar staat tegenover dat ook bij hen een narratief gehanteerd wordt dat identificatie met de Republiek en het algemeen ‘nationaal’ belang versterkt.

Een tweede opvallend element hierbij is het moment dat wordt overgegaan tot het gebruik van de eerste persoon meervoud. Waar er bij de eerste generatie auteurs als Mulder, Wijnne en ook Kollewijn een meer primordialistische visie op de identiteit wordt gegeven in de vorm van het aanwijzen van een ‘Nederlands karakter’¹⁴⁷, getuigt het gebruik van de eerste persoon meervoud bij de latere schrijvers van een andere insteek. Hierbij wordt niet verwezen naar een eerder bestaand expliciet Nederlands karakter. Zij gaan pas over tot het (veelvuldig) gebruik van de eerste persoon meervoud vanaf het moment dat er een staatkundige eenheid is ontstaan in de vorm van de Republiek. Dit sluit meer aan bij de modernistische theorie.¹⁴⁸ Aan deze, deels door toeval, nieuw gevormde gemeenschap wordt vervolgens een verbondenheid met het heden verleend door het gebruik van de eerste persoon meervoud. De doelen en belangen van de Republiek worden ‘onze belangen’ en ‘onze doelen’. Zelfs bij Willems, die met zijn katholieke publiek, ambivalent staat tegenover de Opstand, wordt het belang van de Republiek op dezelfde wijze tot algemeen belang verheven.

7.2.3 De Nederlander en zijn identiteit

Waar Lenders stelt dat Wijnne en Kollewijn voorvechters zijn van een onpartijdige cultuur- en maatschappijgeschiedenis, kan ik dat op basis van mijn onderzoek niet bevestigen.¹⁴⁹ Sterker nog, zij lijken er een zeer duidelijke propagandistische pedagogische visie op na te houden. In hun ogen is de (versterking van een) nationale identiteit een belangrijk element in het geschiedenisonderwijs.¹⁵⁰

Weliswaar stappen zij af van het ronkende militaristisch nationalisme van Mulder, maar zij vervangen dit door een subjectief begrip van de aard van de vroegere Nederlandse samenleving, welke we naar huidige maatstaven moeilijk onpartijdig kunnen noemen. De

¹⁴⁷ zie de bespreking van de theorieën van Smith en Hasting in paragraaf 1.2

¹⁴⁸ zie de bespreking van de theorieën van Hobsbawm en Anderson in paragraaf 1.2

¹⁴⁹ J. Lenders, ‘De Nederlandse schoolpedagogiek’ 90-92, mijn behandeling hiervan in tref je aan in paragraaf 4.3

¹⁵⁰ zie mijn behandeling van Wijnne en Kollewijn onder gelijklopende kopjes in de bijlage

heren vlogen elkaar overigens toentertijd in opiniestukken ook al in de haren over de juiste vorm van het geschiedenisboek en onderwijs. Hierin zien we argumenten terug die veel overeenkomen met de hedendaagse discussie over de rol van geschiedenisonderwijs. Wijnne die Kollwijn betichtte van onwetenschappelijkheid en Kollwijn die Wijnne betichtte van het uitstorten van droge feitenbrij.¹⁵¹

Uit het bestudeerde schoolboek van Wijnne blijkt echter dat hij zich aansluit bij de karakterkunde, waarbij hij de prijzenswaardige kenmerken van het oude volkskarakter benadrukt. Naar huidige maatstaven is dit een achterhaalde pseudowetenschappelijke onderbouwing van een politiek getint programma van nationale identiteitversterking. Kollwijn kiest daartegenover voor de uitvoering van een expliciet politiek getint programma van burgerschapsvorming dat uiteindelijk hetzelfde wenst te bereiken, namelijk een versterking van een nationale identiteit.¹⁵²

De latere schrijvers laten zich op dit gebied veel minder expliciet uit. Zij zijn zakelijker in hun beschrijvingen en hebben niet de pretentie om de kern van ‘het Nederlandschap’ bloot te leggen.

7.2.4 Vrijheid als bindend element

De bovenstaande expliciete invulling van een Nederlandse identiteit zien we dus slechts bij de vroegere schrijvers. Wat we echter wel bij alle schrijvers, behalve bij Willems, terugzien is een vermeende algehele wil onder de bewoners van de Nederlanden om hun vrijheid of vrijheden te verdedigen. Dit is bij al deze schrijvers een bindend element dat de Nederlanders tot een groep met een gemeenschappelijk belang en veelal ook gemeenschappelijk doel maakt.

Bij de schrijvers uit de eerste generatie wordt de gehechtheid aan die vrijheid als een typisch Nederlandse eigenschap aangemerkt. De bewoordingen die Mulder en Wijnne kiezen, komen hierbij overeen met die van Lastdrager, het is in hun ogen een belangrijk onderdeel van het Nederlandse karakter.¹⁵³ De botsing tussen de Spaanse mentaliteit en Nederlandse identiteit

¹⁵¹ zie voor deze discussie de inleiding bij de schoolboekanalyse van Kollwijn in de bijlage

¹⁵² P.B.M. Blaas en J. Vogel, ‘Onder Kollwijn’ 371-372 zoals ook besproken in de bijlage bij schoolboekanalyse van Kollwijn, de invulling van de 19^e eeuwse karakterkunde in Nederland heb ik uitgebreid behandeld bij de behandeling van Lastdrager in paragraaf 6.1, we zien veel van deze kenmerken van Lastdrager terugkomen bij Wijnne

¹⁵³ Een uitgebreide behandeling van de zucht naar vrijheid in paragraaf 2.2 en paragraaf 6.1 waarin Lastdrager over ‘het staatsburgerlijke volkskarakter’ spreekt

op dit gebied wordt door Wijnne het sterkst benadrukt wanneer hij de twee karakters tegenover elkaar plaatst.

Echter ook voor Kollewijn, De Boer en Pik is de vrijheidsdrang als reden voor de Opstand een belangrijk bindend element. Zij maken ook gebruik van termen als ‘bevrijding van het volk’ en ‘vrijheid van de Nederlanders’ en maken die vrijheid het alom gedeelde en dus algemene belang van de Nederlanders. Dit komt overeen met wat Jans ‘de nationale mythe van vrijheidsstrijd’ noemt, zie paragraaf 2.2.

Willem van Oranje wordt als verpersoonlijking van die vrijheidstrijd met name door de eerste generatie auteurs op handen gedragen. Wijnne gaat hierbij het verst wanneer hij oproept tot eerbetoon aan Willem van Oranje, zie de bespreking hiervan in de bijlage. In lijn hiermee is de afwijkende invulling van dit begrip door de katholieke Willems. Hij ontkent het bestaan van een vrijheidsstrijd gedurende de eerste jaren van de Opstand ronduit en spreekt pas over bevrijding met het ontstaan van de Republiek. Willem van Oranje speelt in zijn versie van de Opstand dan ook een ambivalente rol. Voor alle schrijvers is echter duidelijk dat de onafhankelijkheid van de Nederlanden een groot belang had voor alle inwoners van het gebied en dat zij verbonden werden in dit gemeenschappelijke belang.

7.2.5 Burgerdeugd en waardeoordelen

Zoals Lastdrager de Nederlandse identiteit wilde stimuleren door een specifiek Nederlands burgerschap aan de hand van voorbeelden uit het verleden te tonen, zien we ook bij de eerste generatie schoolboekauteurs Mulder, Wijnne en Kollewijn een vergelijkbaar streven naar goed burgerschap, zie Lastdrager hierover in paragraaf 3.2. Kollewijn is hier het meest uitgesproken in, wanneer hij in de inleiding van zijn boek de voorbereiding op een rol als actief staatsburger als doel van zijn geschiedenisonderwijs aanmerkt. Over wat die specifieke voorbeelden dan zijn, is hij echter veel minder helder, en we zien dit ook niet direct terug in zijn boek. De individuele burgers komen bij hem, maar ook bij de auteurs, vrijwel niet aan bod. Wanneer deze gewone mensen wel worden genoemd, dan is dat meestal in de rol van opofferingsgezinde heldhaftige militairen of burgers.

Dit komt ook overeen met het beeld dat Lenders en Jans van de deugdzame burger menen te ontwaren in hun studies van de 19^e eeuwse geschiedenisboeken op de lagere school, zie paragraaf 3.1 en 3.2. Beiden beweren een verschuiving te zien van dit passieve

burgerschap naar een actiever burgerschap dat aansluit bij een actievere economische rol in een moderniserende maatschappij.

Deze verschuiving zie ik in mijn analyse echter niet zo duidelijk terug. Wel is er zoals al bij de stofkeuze vermeld, bij Mulder een veel grotere aandacht voor het militaire aspect, terwijl we bij Kollewijn een grotere aandacht voor het culturele aspect zien. Ook zien we bij de tweede generatie auteurs wel een wat grotere aandacht voor het economische aspect van de samenleving. De rol van het volk, of de individuele burger zien we ook bij hen niet terug. Ik kan op basis van mijn onderzoek dus eigenlijk slechts stellen dat die oude invulling van de burgerdeugd enigszins verdwijnt, maar niet dat er een nieuw helder beeld voor in de plaats komt. Uit de beschrijvingen van De Boer klinkt overigens wel een groeiende waardering voor het gewone volk door, zie in de bijlage bij analyse van De Boer.

Bij Willems zien we daarnaast een grotere aandacht voor de rol van religie in het leven van de gewone burger. Willems plaatst vanuit zijn katholieke visie op het verleden vraagtekens bij de door enkele van de andere schrijvers, zoals Wijnne, Kollewijn en Pik, bezongen onderlinge tolerantie. Of we dit als kenmerkend voor een opkomend zuilspecifiek geschiedenisonderwijs moeten aanmerken, kan op basis van mijn onderzoek echter niet worden vastgesteld.

7.2.6 Waardeoordelen

Tenslotte spreekt er uit het gebruik van waardeoordelen wel een sterker normatief geschiedenisbeeld bij Mulder en Wijnne. Bij de overige auteurs is daar weinig sprake van, met name De Boer is zakelijk in zijn woordgebruik en ook Kollewijn, Pik en Willems komen vrij genuanceerd over in hun gebruik van waardeoordelen. Wel maken alle schrijvers veelvuldig gebruik van normatieve beschrijvingen van de karakters, kundigheid en acties van de verschillende politici, vorsten en legerleiders.

7.2.7 De ander

In beschrijvingen van ‘de ander’ zien we bij Mulder duidelijk een beeld dat redelijk aansluit bij wat Kloek en Mijnhardt hebben gesteld en dat ook door Lastdrager sterk wordt aangezet.¹⁵⁴ Namelijk een negatief beeld van de vreemdeling, of het nu een Spanjaard,

¹⁵⁴ zie paragraaf 6.1

Engelsman of een Fransman is. Een vreemdeling die tevens een corrumperende invloed kan hebben. Bij de overige auteurs zien we dat veel minder sterk. Wel voeren zij veelvuldig buitenlandse individuen op in een rol die vaak schadelijk is voor de Nederlandse belangen, een bedreiging vormt voor de Nederlanders of in ieder geval een dubieuze rol speelt.

Hoewel de vreemdelingen weliswaar over enkele prijzenswaardige eigenschappen lijken te beschikken, komt uit de karakterbeschrijvingen van de buitenlandse leiders, of het nu een Philips II, Alva, Don Juan, Anjou, Hendrik III, Leicester, Elisabeth, Charles II of Lodewijk XIV is, toch meestal een redelijk negatief beeld naar voren. Ze zijn vaak trots, hooghartig, vooringenomen, opportunistisch etc. In dat licht is Parma een uitzondering, alle zes auteurs zien hem als een kundige en edele tegenstander van de Nederlanders.

Wat we daarnaast veel zien is dat ‘de Nederlandse belangen’ vaak worden gesteld tegenover ‘de Spaanse’, ‘de Engelse’ of ‘de Franse’. Zelfs als er gedeelde belangen zijn, wordt dit vaak in voorwaardelijke bewoordingen afgedaan. Dit gekoppeld aan het vaak gebruikte identificerende perspectief, maakt dat er toch een beeld ontstaat van ‘wij’ en ‘zij’. Externe factoren zorgen hierdoor tot een tegenstelling van de ander ten opzichte van ‘onze’ gedeelde belangen, De ander kan hierdoor voor een versterking van de binnenlandse nationale eenheid zorgen. Deze bevinding is in lijn met de visie van Bayly, zie paragraaf 1.1, die stelt dat ook externe factoren vaak een belangrijke rol vervullen in de vorming van een nationale identiteit.¹⁵⁵

7.3 Nationale identiteit in 19e eeuwse geschiedenisboekjes

Uit mijn schoolboekanalyse blijkt dat er niet alleen in het denken en het beleid over het geschiedenisonderwijs sprake was van een sterke verwevenheid tussen geschiedenisonderwijs en de versterking van nationale identiteit, maar dat deze verwevenheid ook in de praktische uitvoering van het middelbaar geschiedenisonderwijs duidelijk te herkennen is. Alle 7 geselecteerde analysecriteria die duiden op het versterken van nationale identiteit komen in twee of meer van de zes geanalyseerde boeken duidelijk naar voren.

¹⁵⁵ Zie paragraaf 1.3

In de eerste generatie schoolboeken, van met name Wijnne en Mulder, is vooral sprake van een statisch beeld van nationale identiteit die tot uiting komt in een gemeenschappelijk volkskarakter en wijdverbreide vaderlandslievendheid. Deze vorm van nationale identiteit wordt gekenmerkt door een zucht naar vrijheid, (religieuze) tolerantie, ijver en opofferingsgezindheid. We zien dat deze statische opvatting van nationale identiteit langzaam verschuift via een meer programmatische invulling bij Kollewijn, naar een flexibeler invulling van een gedeeld algemeen belang in de tweede generatie schoolboeken.

Dit gedeeld algemeen belang maakt het lezers mogelijk om zich te identificeren met de staatkundige eenheid van Nederland. Bij de tweede generatie auteurs zoals De Boer en Pik, wordt deze identificatie bewerkstelligd door het consequente gebruik van de eerste persoon meervoud bij bezittelijke voornaamwoorden, zoals 'ons belang' en 'onze doelen'. De katholieke Willems is over het handelen van het protestantse volksdeel in religieuze zaken zeer kritisch, maar sluit zich in de overige gevallen wel aan bij deze identificerende benadering en ook hij gebruikt na het ontstaan van de Republiek veelvuldig 'ons' in een nationale context.

Het identificerende karakter van het vaderlandse geschiedenisonderwijs wordt tenslotte nog versterkt door een veelvuldig gebruik van 'de ander' als tegenstrever van het algemeen belang van de Nederlanders, de Nederlanden of de Republiek. Het identificerende gebruik van waarde oordelen hierbij door de eerste generatie auteurs Wijnne en Mulder, vindt bij de latere schrijvers veel minder plaats. Het veelvuldiger gebruik van het identificerende perspectief in combinatie met 'de ander' zorgt op een andere wijze echter nog steeds tot een vorm van identificatie met het nationale. Er is niet een nationale identiteit waaraan je voldoet of niet, maar eerder een uitnodiging om deel te nemen aan een groep die gemeenschappelijke waarden wenst te delen.

Conclusie

Nationale identiteit is een weerbaarstig begrip dat vaak aanleiding geeft tot discussie over zowel het bestaan en ontstaan ervan, als over de inhoud en functie ervan. De opvatting dat onderwijs in het algemeen en geschiedenisonderwijs in het bijzonder, een belangrijke rol kunnen spelen in de ontwikkeling en invulling van nationale identiteit, komt in deze discussies vaak terug. Dit geldt voor de 21e eeuw, zoals ik in de inleiding besprak aan de hand van het WRR-rapport over nationale identiteit en de instelling van de Nederlandse canon. Maar het geldt zeker ook voor de 19e eeuw, zoals ik in de rest van deze scriptie heb willen aantonen.

Ik begon mijn onderzoek met de vraag op welke manier nationale identiteit en geschiedenisonderwijs in Nederland met elkaar samenhangen in de lange 19e eeuw. In hoofdstuk 1 besprak ik eerst de ideeën van Assman waarin zij benadrukt dat geschiedenis en geschiedenisonderwijs door middel van de creatie van een collectief geheugen, een versterkende rol kunnen hebben in de ontwikkeling van een nationale identiteit. Assman's ideeën vormen een theoretische onderbouwing van mijn keuze om mij in deze scriptie te richten op de samenhang tussen het geschiedenisonderwijs en nationale identiteit.

Om uit de voeten te kunnen met de veelheid van interpretaties rondom het concept nationale identiteit, heb ik me in hetzelfde hoofdstuk vervolgens verdiept in de theoretische literatuur over dit onderwerp. Na het bespreken van diverse theorieën over nationale identiteit, heb ik in dit hoofdstuk een keuze gemaakt voor een door Van Leersen en Bayly geïnspireerde synthese-benadering voor het vervolg van mijn onderzoek.

Van Leersen combineert de vier begrippen nationaliteit, nationaal karakter, nationale identiteit en nationalisme onder één algemene noemer 'nationaal denken'. Ik heb deze synthese-benadering aangevuld met het concept 'burgerdeugden', omdat dit voor de Nederlandse context (op basis van de literatuur uit paragraaf 1.2) een belangrijk begrip blijkt te zijn. Mijn uitgangspunt in deze scriptie was derhalve dat het concept nationale identiteit is opgebouwd uit de volgende elementen: nationaliteit, nationaal karakter, vaderlandslievendheid, nationalisme, burgerdeugden en een algemeen gedeeld belang. Die benadering heb ik ten slotte nog aangevuld met Bayly's inzichten over het belang van

internationale ontwikkelingen, door deze te vertalen in de positionering van ‘de ander’ als versterkende factor in nationale identiteitsvorming.

Zoals ik in hoofdstuk 2 besprak, wordt het begin van het denken over een nationale identiteit in Nederland meestal geplaatst ten tijde van de opkomst van de Verlichting in Nederland in het midden van de 18^e eeuw. De liberale burgerij van de late 18^e en vroege 19^e eeuw wilde het nationaal burgerschap stimuleren door middel van onderwijs. Deze ambitie werd deels ingegeven door het toen heersende ‘vervalsdenken’: de veronderstelling dat verlies van militaire en politieke macht en economische stagnatie mede werden veroorzaakt door een verwatering van de nationale identiteit, die het gevolg was van onder meer buitenlandse invloeden. In dit 19^e eeuwse denken over nationale identiteit speelden de nationale geschiedenis, zoals die door Wagenaar in 1759 voor het eerste was samengesteld, en de pseudowetenschappelijke karakterkunde, zoals die van Ockerse uit 1788, een belangrijke rol. Geschiedschrijving en het onderwijs boden in de ogen van de liberale burgerij een zeer geschikt instrument om de jeugd te doordringen van de zogenaamde burgerlijke deugden die voor het welzijn van de natie noodzakelijk waren.

Onder invloed van het verlichte vooruitgangdenken van de liberale burgerij werd er tegen het einde van de 18^e eeuw serieus werk gemaakt van hervorming van het onderwijs. In hoofdstuk 3 beschreef ik hoe aan het begin van de 19^e eeuw politieke veranderingen en het liberale streven naar nationale eenheid binnen het onderwijs een sterke impuls gaf aan het lager onderwijs. Vervolgens kwamen met de onderwijswetten van 1857 en 1863 het nationale lager en middelbaar onderwijs daadwerkelijk tot stand en werd geschiedenis een verplicht vak. De gehele 19^e eeuw bleef het onderwijs echter een bron van voortdurende strijd geweest tussen nationale centraliserende krachten en religieuze en lokale belangen.

Zoals we lazen in hoofdstuk 4 inspireerde de visie van Wagenaar en Ockerse de onderwijshervormingen van onder meer de Maatschappij tot het Nut van ’t algemeen (‘het Nut’). De liberale burges van het Nut hechtten veel belang aan vormend onderwijs in de juiste onderdelen van het volkskarakter met behulp van aansprekende voorbeelden uit de nationale geschiedenis. Als vermeend aanjager van het algemeen welzijn heeft het denken over nationale identiteit dan ook een belangrijke bijdrage geleverd aan de totstandkoming van de onderwijsvernieuwingen die vorm kregen in de eerste nationale onderwijswet in 1806.

Door de toenemende onderwijsparticipatie werd in de loop van de 19e eeuw een groeiende doelgroep bereikt. Dankzij professionalisering van het onderwijs en verbetering van de onderwijsmiddelen werd tegelijkertijd de impact van het onderwijs vergroot. Op deze wijze kon het onderwijs een groeiende bijdrage leveren aan de versterking van een nationale identiteit. Meningsverschillen over de invulling van een nationale identiteit, zowel door voor- als tegenstanders van nationaal onderwijs, waren een voedingsbron voor onenigheid tussen verschillende ideologische stromingen. De dominante liberale algemeen christelijke invulling van nationale identiteit en de bijbehorende visie op het verleden, leidde tot weerstand onder orthodoxe protestanten en katholieken.

In 4.3 en 5.2 besprak ik, aan de hand van auteurs als Stuurman, Lenders en Jans, de verschuiving die, onder invloed van industrialisering en economische ontwikkeling, plaatsvond in de rol van de burger in de 19e eeuwse maatschappij. Dit leidde tot een veranderende invulling van het burgerschap en de in het geschiedenisonderwijs gepropageerde burgerlijke deugden. Het productief bijdragen aan de nationale economie ging hier vanaf toen een meer centrale rol in spelen. Tevens bleek in hoofdstuk 5 dat het 19e eeuwse geschiedenisonderwijs expliciet de aankweking van vaderlandsliefde als doelstelling had, al was de invulling van het geschiedenisonderwijs minder nationalistisch was dan in enkele omliggende landen. Ook bleek in dit hoofdstuk dat de verschillende denominaties overgingen tot het versterken van een eigen nationale identiteit door middel van geschiedenisonderwijs vanuit de eigen visie op het verleden.

In hoofdstuk 6 besprak ik de door het Nut in 1821 bekroonde werk van Lastdrager als onderbouwing van mijn conclusie dat het geschiedenisonderwijs door het Nut inderdaad als belangrijk middel werd beschouwd voor de versterking van een nationale identiteit in het eerste deel van 19^e eeuw. Lastdragers visie op die nationale identiteit sluit nauw aan bij die van de 18^e eeuwse karakterkunde van Ockerse. De nationale identiteit diende volgens Lastdrager namelijk versterkt te worden met behulp van heroïsche verhalen uit het nationale verleden die vaderlandsliefde aanwakkerden en kenmerkende Nederlandse karaktereigenschappen verheerlijkten. Deze kenmerkende Nederlandse karaktereigenschappen bestonden volgens Lastdrager uit een sterke zucht naar vrijheid, doorzettingsvermogen, ijver, verdraagzaamheid en gematigdheid. Hierbij dienden buitenlandse invloeden in het onderwijs zoveel mogelijk te worden uitgebannen.

In paragraaf 6.2 besprak ik de opvallende rol en opvattingen van de protestantse politicus, onderwijshervormer en schrijver van geschiedenis­schoolboeken Groen van Prinsterer. Groen van Prinsterer heeft, zowel bij de totstand­koming als bij de vormgeving van het geschiedenis­onderwijs, een belangrijke rol gespeeld. Veel van zijn initiatieven op dit gebied werden echter ingegeven door een onvrede met de heersende liberale invulling van een nationale identiteit. Het verhaal van Groen van Prinsterer vormt derhalve een goede illustratie van de conflicten rondom de totstand­koming van een nationaal onderwijssysteem die voortkwamen uit de verschillende visies op de Nederlandse nationale identiteit zoals die leefden onder liberalen, orthodox protestanten en katholieken.

In hoofdstuk 7 heb ik een selectie gemaakt van middelbare geschiedenis­schoolboeken uit de tweede helft van de lange 19e eeuw als belangrijke primaire bron om mijn centrale onderzoeksvraag te beantwoorden. Met behulp van deze schoolboeken heb ik onderzocht of de visie die Lastdrager begin 19e eeuw formuleerde over de samenhang tussen geschiedenis­onderwijs en nationale identiteit, ook daadwerkelijk herkenbaar is in de concrete praktijk van het nationale geschiedenis­onderwijs. De studies van Lenders en Jans lijken dit te bevestigen voor eerdere periodes en voor het lager onderwijs. Hun onderzoek heb ik met eigen bronnen­onderzoek willen aanvullen voor wat betreft het middelbaar onderwijs in de tweede helft van de lange 19e eeuw.

Op basis van elementen van een nationale identiteit uit het werk van Lastdrager, in combinatie met constatering­en van hedendaagse historici en de geschied­didactici Barton en Levstik, heb de volgende criteria geformuleerd voor mijn eigen schoolboek­analyse:

- stof- en onderwerpkeuze,
- schrijvers­perspectief,
- formulering van algemeen belang,
- verwijzingen naar volks­karakter,
- de rol van vrijheidszin als karakter­trek en gemeenschappelijk belang,
- gebruik van waarde­oordelen,
- propageren van vaderlandsliefde,
- aanprijzen van burgerlijke deugden,
- het afzetten tegen de ander.

Op basis van bovengenoemde criteria heb ik in zes veelgebruikte middelbare schoolboeken (die verschenen in de periode tussen 1860 en 1910) de onderdelen over de Nederlandse

Opstand en de Gouden Eeuw bestudeerd. Deze twee episodes kwamen in de secundaire literatuur naar voren als kernelementen in het denken over een nationale identiteit in de lange 19e eeuw. De schoolboeken heb ik opgedeeld in een eerste generatie boeken uit de periode van 1860-1880 en tweede generatie boeken uit de periode 1900-1910. Op basis van de schoolboekanalyse heb ik geconcludeerd dat er ook in de praktische uitvoering van het middelbaar geschiedenisonderwijs een duidelijke samenhang met nationale identiteit te herkennen is. Alle zeven geselecteerde analysecriteria die duiden op het versterken van nationale identiteit, komen in twee of meer van de zes geanalyseerde boeken duidelijk naar voren.

In de eerste generatie schoolboeken constateerde ik een statisch normatieve opvatting van nationale identiteit in de vorm van een volkskarakter en vaderlandslievendheid. Vrijheidszin speelde daarin een grote rol. Deze opvatting maakte in de tweede generatie schoolboeken plaats voor een meer dynamische opvatting gericht op gedeeld algemeen belang dat door middel van een identificerend schrijversperspectief de leerlingen uitnodigde tot identificatie met de staatkundige eenheid. Deze benadering van nationale identiteit bood tevens plaats aan nationale identificatieprocessen door het katholieke volksdeel, zoals blijkt uit de analyse van het katholieke geschiedenisboek.

Op basis van het bovenstaande concludeerde ik vervolgens dat de visie van Lastdrager over de samenhang tussen nationale identiteit en het geschiedenisonderwijs inderdaad navolging vond in de praktijk van het middelbaar onderwijs in het tweede deel van de lange 19e eeuw. Met andere woorden: geschiedenisonderwijs werd inderdaad ingezet om de nationale identiteit te versterken. De eerder beschreven verschuiving in de invulling van de nationale identiteit wijkt volgens mijn analyse echter wel af van Lastdragers normatieve visie op een nationale identiteit. Uiteindelijk wordt de invulling van die nationale identiteit niet gevonden in de karaktertrekken en eendimensionale deugden uit een heroïsch verleden, maar in de wijze waarop een bijdrage kon worden geleverd en waarden en belangen werden gedeeld in het verleden.

Voor beantwoording van de centrale vraag biedt het bovenstaande een interessante aanvulling. Namelijk dat er inderdaad een sterke samenhang bestond tussen de nationale identiteit en het geschiedenisonderwijs in de 19^e eeuw, maar dat door de veranderende invulling van die nationale identiteit in de loop van die periode, de rol van het

geschiedenisonderwijs daarin ook veranderde. Waar er aanvankelijk sprake was van een normatief geschiedenisonderwijs met een statische nationale identiteit ontstond er in loop van de 19e eeuw een meer uitnodigende vorm van identificatie met Nederland door middel van geschiedenisonderwijs. Het is mogelijk veelzeggend dat deze verschuiving samen valt met de opkomst van de verzuiling.

Het zou interessant zijn om te onderzoeken of deze processen op elkaar van invloed zijn geweest, maar het voert helaas te ver om op basis van mijn bevindingen in deze scriptie te zeggen welke oorzaken precies ten grondslag hebben gelegen aan deze verschuiving richting een meer open, uitnodigende vorm van identificatieprocessen. Deze ontwikkeling roept echter wel interessante parallellen op met de in de inleiding beschreven 21^e eeuwse discussie rondom het WRR-rapport omtrent Nederlandse nationale identiteit en het voorstel voor een onderscheid in functionele, normatieve en emotionele identificatie. Want wellicht duiden de ontwikkelingen van het geschiedenisonderwijs aan het einde van de lange 19e eeuw wel op (al dan niet bewust gemaakte) keuzes die op hun manier tegemoet kwamen aan het latere WRR pleidooi voor een meervoudige nationale identiteit (opgebouwd uit drie aanvullende vormen van identificatie).

Het wordt vaak als naïef bestempeld om lessen te willen trekken uit het verleden maar toch zou het de moeite kunnen lonen om te onderzoeken wat de onderliggende oorzaken en de langere termijn effecten zijn geweest van de meer open benadering van nationale identiteit die ik op basis van het onderzoek in deze scriptie meen te herkennen in de geschiedenisboekjes van het einde van lange 19e eeuw. Aan de oproep van de WRR in 2007, om te komen tot een meer open en verwelkomende benadering van nationale identiteit lijkt in de 19e eeuwse schoolboeken immers al in zekere mate gehoor te zijn gegeven. Wellicht dat dit inspiratie kan bieden voor hoe wij in onze tijd om moeten gaan met de nog steeds niet opgeloste vraagstukken rondom nationale identiteit en multiculturalisme in onze samenleving. Wat vraagt onze huidige tijd in dit opzicht van ons en welke rol heeft het geschiedenisonderwijs daarin te spelen?

‘Dit is geen wetenschap, dit is politiek!’ hoor ik een stemmetje in mijn hoofd (dat veel doet denken aan de stem van Ankersmit) al verwijtend oordelen over deze suggestie. Maar geschiedwetenschap en politiek zijn niet los van elkaar te zien. Ik heb dan ook al lang niet meer de illusie dat ik als historicus of geschiedenisdocent op een volledig neutrale manier iets

kan overbrengen over het verleden. Als docent maak ik zelf voortdurend keuzes die beïnvloed worden door mijn eigen mening en politieke opvattingen. Maar ook in de hedendaagse geschiedenismethodes zie ik dagelijks dat schoolboeken nooit politiek neutraal zijn. Ik denk dan bijvoorbeeld aan de representatie van Willem van Oranje als grote held in de Nederlandse Opstand. Maar ook aan de rooskleurig gepresenteerde macht van Nederland in de Gouden Eeuw en het ‘afgunstigheds-frame’ waarin de omringende naties daarbij geplaatst worden. Of aan de voelbare omzichtigheid waarmee de hoofdstukken over het slavernijverleden nu worden gepresenteerd. Al deze voorbeelden bevestigen voor mij de gedachte dat geschiedenisonderwijs inherent politiek is en vaak sterk verweven met vraagstukken omtrent nationale identiteit.

Dit speelde in het 19^e eeuwse geschiedenisonderwijs en het speelt in het hedendaagse geschiedenisonderwijs. Het heeft mijns inziens niet zo heel veel zin om daar voor of tegen te zijn. Wat wel zinvol is, is om je er bewust van te zijn en om leerlingen er bewust van te maken dat dit speelt. Ik hoop dat mijn scriptieonderzoek zal bijdragen aan dit bewustzijn. Wat ik zeker weet, is dat dit onderzoek mijn eigen bewustzijn van de politieke aspecten van geschiedenisonderwijs en mijn verantwoordelijkheid om hier als docent zo transparant mogelijk over te zijn richting mijn leerlingen, heeft vergroot.

Bijlage I - Schoolboekanalyse

Schoolboeken 1860-1880

L. Mulder, *Handleiding tot kennis van de Vaderlandsche geschiedenis*¹⁵⁶

Mulder (1822-1907) was een infanterie kapitein, later majoor, die geschiedenis doceerde op de Koninklijke Militaire Academie en van 1868-1872 inspecteur van het lager onderwijs. Tevens was Mulder actief als auteur in diverse tijdschriften, vanaf 1854 vaste redacteur bij *de Militaire Spectator* en vanaf 1860 vaste medewerker van letterkundig tijdschrift *de Nederlandsche Spectator*. Zijn boek *Handleiding tot kennis van de Vaderlandsche geschiedenis* werd in 1857 voor het eerst uitgegeven en was bestemd voor het onderwijs, maar hij specificeert niet voor welk onderwijs het bedoeld was. Amsing heeft op basis van boekenlijsten vastgesteld dat het boek echter ook op de 3-jarige HBS en op de MMS werd voorgeschreven. Gezien het aantal van 13 (her)drukken over een aanzienlijke tijd (tenminste tot begin 20^e eeuw) had zijn boek een aanzienlijke hoeveelheid lezers.

J. Prinsen merkt in zijn beschrijving over Mulder in het *Nederlands biografisch woordenboek* over dit boek op dat het jarenlang *het* boek is geweest voor het geschiedenisonderwijs.¹⁵⁷ En ook J. ten Brink is in *Geschiedenis der Noord-Nederlandse letteren in de 19^e eeuw* lovend over het boek dat hij, met de werken van Wijnne, op eenzame hoogte plaatst binnen dit vakgebied.¹⁵⁸ Tenslotte zegt J. Gram in *Het Jaarboek der Nederlandse Letterkunde* met de woorden van Mulder zelf dat ‘van elke 100 beschaafde Nederlanders 75 tussen de 20 en 50 in hun tijd door Mulder zijn geplaagd’. In vrijwel alle middelbare scholen en gymnasia werd volgens Brill het boek voor korte of langere tijd

¹⁵⁶ L. Mulder, *Handleiding tot kennis van de Vaderlandsche geschiedenis* (7^e druk, Arnhem, 1867)

¹⁵⁷ J. Prinsen ‘Lodewijk Mulder’ in P.J. Blok en P.C. Molhuysen, *Nieuw Nederlandsch biografisch woordenboek*. Deel 3 (Leiden, 1914)

¹⁵⁸ J. ten Brink, *Geschiedenis der Noord-Nederlandse letteren in de 19^e eeuw*. Deel 2 (Amsterdam 1888) 291-324

voorgescreven en in 1907 waren er in totaal 80.000 exemplaren van zijn algemene en vaderlandse geschiedenis verkocht.¹⁵⁹

Zoals de titel al aangeeft gaat het om de vaderlandse geschiedenis. Het territorium is het uitgangspunt in het verhaal dat Mulder vertelt. Zoals hij ook in de inleiding aangeeft dat ‘Het doel [...] hoofdzakelijk [is] een helder overzicht te geven van de ontwikkeling van onzen Staat’. Hij geeft ook aan dat hij zich concentreert op de gebieden die deel gaan uitmaken van het latere Nederland en zodoende besteedt hij slechts aandacht aan de zuidelijke Nederlanden als hij dit relevant acht voor de geschiedenis van het noordelijke gedeelte. Hij beschrijft de gebeurtenissen, waarbij hij zich, zoals in de werken van zijn voorgangers eerder in de 19^e en in 18^e eeuw gebruikelijk was, aan de hand van met name de grote mannen (en enkele vrouwen) bij politieke en militaire gebeurtenissen en ontwikkelingen.

Indeling:

Het boek bevat exclusief garnituur 248 bladzijden en is chronologisch ingedeeld in vijf tijdperken, die Mulder op basis van specifieke gebeurtenissen zelf heeft gekozen. Zo duurt het tweede tijdperk van 1000 tot 1581 en loopt het derde tot 1648. Zoals eerder genoemd heb ik ervoor gekozen om het verhaal de Opstand en de Gouden Eeuw als onderwerp van mijn analyse te nemen. Het aantreden van Karel V in 1515 treffen we aan op blz. 54 en het jaar 1672 op blz. 162. Met 108 van de 248 bladzijden beslaat deze periode circa 44% van het totaal aantal bladzijden van het boek. Het geanalyseerde gedeelte kan worden verdeeld over de volgende onderwerpen:

onderwerp	hoeveelheid
militair	48%
politiek en staatkundig	44%
cultuur en religie	6%
economisch	2%

¹⁵⁹ J. Gram ‘Levensbericht Lodewijk Mulder’ in E.J. Brill, *Het Jaarboek der Nederlandse Letterkunde (Leiden, 1907)* 95-114

Identificerend perspectief en het gemeenschappelijk belang

De rol van Karel V in de samenvoeging van de gebieden in de Nederlanden wordt uitgebreid behandeld (6 blz.). Zowel de centralisering als het gewestelijke particularisme wordt beschreven waarbij de schrijver Karel V redelijk positief beoordeeld, de uitvaardiging van de zogenaamde bloedplakkaten daargelaten. Belangwekkend hierbij is dat Mulder over de band tussen Karel V en de bewoners van de Nederlanden het volgende zegt:

‘Karel V [.....] Nederlander van geboorte, en geheel en al bekend met dien aard van zijn landgenooten, wier taal hij sprak en wier deugden hij op prijs stelde.’¹⁶⁰
‘[...] was zijn verstandig bestuur hoogst weldadig geweest voor ons Vaderland’¹⁶¹

Karel was ‘een van ons’ en iemand die de Nederlanders begreep en waardeerde. Mulder spreekt over landgenoten die een gezamenlijke leider delen die bewust is wat hun gemeenschappelijk belang is. Een duidelijk voorbeeld van gemeenschappelijkheid die identificatie met het grotere gebied versterkt en, zoals ook door Barton en Levstik betogen, een *common good*, een algemeen belang hebben. Wanneer Mulder de verhouding ten opzichte van Phillips II beschrijft is dit daar vrijwel tegengesteld aan. Phillips II was

‘met de zeden en denkwijzen zijner Nederlandschen onderdanen onbekend’ en was hij vervuld van ‘haat tegen Nederlanders [.....] nog aangewakkerd door de voorkeur die Karel V altijd aan zijn landgenooten betoond had’.

Ondanks zijn regelmatig zeer partijdige weergave van de gebeurtenissen en veelvuldig gebruik van waardeoordelen die dit versterken, zien we vrijwel geen gebruik van de eerste persoon meervoud wanneer hij het over de Nederlanden of Nederlanders heeft. Wel zien we dat Mulder af en toe de eerste persoon meervoud gebruikt in zijn beschrijvingen van militaire ontwikkelingen van de Republiek. Mulder lijkt geen bewuste keuze op dit gebied gemaakt te hebben en laat dit sterk identificerende instrument grotendeels achterwege.

Philips wordt weggezet als de buitenlandse tiran die geen begrip had voor ‘de Nederlanders’.

‘Het volkomen en onbepaalde gezag, waarmede Philips in zijn overig gebied regeerde moest noodzakelijk met weersin vervullen tegen eene natie, die reeds verscheidene

¹⁶⁰ L. Mulder, *Handleiding* 56

¹⁶¹ *Ibidem* 59

eeuwen door een aantal voorrechten tegen willekeur beveiligd was en die trotsch in het gevoel hare rechtvaardig verworven vrijheid, meer dan eens had getoond, niet geneigd zich die vrijheid te laten ontnemen.’¹⁶²

Mulder noemt hierbij expliciet een overkoepelend begrip van één natie wanneer hij spreekt over de Nederlanden. En deze natie was verenigd in zijn waardering van de eigen privileges. We zien hierbij een bevestiging van de in de literatuur, onder meer bij Blaas, Stuurman, Lenders en Jans, en bij Lastdrager reeds genoemde vrijheidszin als een van de kenmerken van de identiteit van die Nederlandse natie. Mulder draagt deze nationale eigenschap ook aan als een belangrijke oorzaak van het uitbreken van de Opstand. Ook de vervolgingen die met de komst van Alva plaatsvonden worden door Mulder als een daad tegen alle Nederlanders aangemerkt.

‘waarbij alle Nederlanders (met uitzondering van eenigen die met naam genoemd werden) schuldig werden verklaard.Hierdoor was het geheele land aan de willekeur van den onverbiddelijken Alva overgeleverd.....Vanaf dit moment hadden de Nederlanders het onbetwistbare recht, hun lijf en goed te verdedigen tegen de dwingeland, die hun aller ondergang had besloten’¹⁶³

Alle Nederlanders worden hiermee door Mulder tot slachtoffers gemaakt en daarmee in lot verbonden om het heft in eigen hand te nemen. En dit gemeenschappelijke lot wordt direct verbonden met dat van Willem van Oranje:

‘De hoop van dit ongelukkige volk berustte naast god op Willem van Oranje, den eenige die nog uitkomst kon geven..... Toen besloot Prins Willem van Oranje Koning Phillips den oorlog aan te doen, het onderdrukte volk te hulp te komen, het te verlossen van de Spaansche dwingelandij, en gewetenschvrijheid te verwerven voor de Hervormden’

Mulder maakt dus weliswaar weinig gebruik van de eerste persoon meervoud, maar zorgt toch voor een identificerend perspectief door het gebruik van waardeoordelen en anachronistisch gebruik van nationale eenheid. Tevens suggereert hij regelmatig een overkoepelend nationale

¹⁶² Ibidem 60.

¹⁶³ Ibidem 70-71

eigenheid, die enigszins lijkt op het door Lastdrager en Ockerse gebezigde volkskarakter, en een daaraan verbonden gehechtheid aan vrijheid.

Vrijheid als bindend element

Willem was de hoop van het volk en hun voorvechter voor vrijheid en wordt door Mulder expliciet als een van hen aangemerkt: ‘Oranje ...die al wat hij bezat aan de vrijheid zijner landgenooten had ten offer gebracht’¹⁶⁴ Oranje is de grote held in Mulders verhaal van de Opstand tot ‘het volk in het land in diepe verslagenheid gedompeld was door den rampzalige dood van den vader des vaderlands, zoals het dankbare volk Willem van Oranje noemde’.¹⁶⁵

De zucht naar vrijheid is in het werk van Mulder een voortdurend terugkerend element. Zo benadrukt hij dat Anjou van de Staten de titel ‘Beschermer der Nederlandsche vrijheid’ krijgt aangemeten.¹⁶⁶ En op het moment dat succes van de nieuwe landvoogd, Farnese hertog van Parma, de kansen van de Opstand dreigde te doen keren, was volgens Mulder ‘het wellicht met de Nederlansche vrijheid gedaan geweest’.¹⁶⁷ De vrijheid van Nederland wordt zodoende tot een overkoepelend geheel gepersonificeerd. Nederland dat is de Nederlandse vrijheid. En met het overlopen van de graaf van Rennenberg in 1580 ‘leed de zaak der vrijheid in het noorden van ons vaderland groot nadeel’.¹⁶⁸

Tenslotte sluit Mulder de periode van de Nederlandse Opstand af met de volgende woorden:

‘Zoo eindige de tachtigjarige strijd, die in 1568 begonnen was met een verzet tegen dwingelandij en geloofsdwang: een strijd, gedurende welken zich het Nederlanschen volk zich door moed en volharding had ontwikkeld tot eene vrije en zelfstandige natie, en waarin het heldengeslacht der Nassau’s zich een onverbreekbaar recht op de dankbaarheid van tijdgenoot en nakomelingschap had verworven.’¹⁶⁹

De loftrumpet wordt vervolgens door Mulder gestoken op die nieuwe natie:

‘Met luister omstraald trad de vrije Republiek der zeven Vereenigde Provinciën bij den vrede van Munster in de rij der Europeesche mogendheden. Algemene welvaart was het loon van noeste vlijt en onbezweken volharding des volks; kunsten en wetenschappen bloeiden; rijk begaafde schrijvers voerden de Nederlandsche

¹⁶⁴ ibidem 79

¹⁶⁵ ibidem 91

¹⁶⁶ ibidem 84

¹⁶⁷ ibidem 84

¹⁶⁸ ibidem 87

¹⁶⁹ ibidem 128

letterkunde tot eene vroeger nooit gekende hoogte en een aantal uitstekende schilders verbreidden de roem van Nederland door heel Europa.¹⁷⁰

De vrijheid als essentieel onderdeel van het Nederlandschap wordt door Mulder benadrukt en ook verbonden aan nationaal gedeelde identiteit in het territorium dat zich uiteindelijk verenigt in de Republiek der Nederlanden.

Burgerdeugd

De enige momenten dat gewone burgers door Mulder worden opgevoerd zijn het zichzelf opofferende gehoorzame burgers in oorlogstijd. Die dapperheid en opoffering van de gewone man wordt door Mulder meermaals ten voorbeeld gesteld. Zo is er het verhaal van ‘dappere Herman de Ruiters’ een veehandelaar die in de begindagen van de Opstand het slot Loevesteijn innam, maar vervolgens ten onder ging met zijn mannen tegen een tien keer grotere legermacht.¹⁷¹ Hetzelfde geldt voor Reinier Klaassen die in 1606 met zijn schip tegen een achtvoudige overmacht twee dagen standhield, om vervolgens met vriend en vijand ten onder gaat in een zelfmoordactie waarbij hij zijn eigen schip opblaast en ‘*een heldendood*’ sterft.¹⁷² Beide gebeurtenissen hebben verder geen enkele tactische of strategische waarde in het verloop van de Opstand, maar worden geprezen als zeer eerbiedwaardige optredens van mannen uit de gelederen van het gewone volk. En uiteraard wordt er uitgebreid ingegaan op de eenvoudige Michiel de Ruyter die over ‘*onwankelbare heldenmoed*’ beschikte.¹⁷³

Deze benadering van de gewone burger komt overeen met het beeld van de deugdzame burger die Jans schetst in zijn studie van de lagere schoolboeken uit de periode 1840-1880. Het ondersteunt ook zijn visie ten opzicht van Lenders dat er niet al vanaf 1860 sprake was van een veranderende invulling van dit deugdelijke burgerschap. Een andere invulling van het burgerschap in vreedstijd zoals hij in de latere schoolboeken opmerkte is bij Mulder namelijk niet te herkennen. De gewone burger had in politiek geen en in het gewone leven een onzichtbare rol te vervullen. Slechts in tijden van oorlog kon hij zich door zijn gehoorzaamheid en opofferingsgezindheid uit vaderlandsliefde onderscheiden.

¹⁷⁰ Ibidem 128

¹⁷¹ Ibidem 73-74

¹⁷² ibidem 106

¹⁷³ ibidem 139

De ander

Een ander element dat in de literatuur over de nationale identiteit meermaals wordt genoemd is dat van ‘de ander’, zie Kloek/Mijnhardt en Van Leersen, maar ook Lastdrager. De ander wordt gebruikt als middel om het eigene scherper te definiëren. De ander wordt dan ook vaak in negatieve bewoordingen beschreven als hetgeen wat juist niet onderdeel uitmaakt van de eigen identiteit. Eventueel kan dit dan samengaan met een corrumperend effect dat eventueel van die ander uitgaat. Mulder noemt bijvoorbeeld de onderdanigheid van de Spaanse gebiedsdelen als contrast tegen het vrijheidslievende van de Nederlanden.¹⁷⁴ Dit was volgens Mulder een oorzaak van de ‘dwingelandij’ van Philips welke leidde tot de Opstand. Als oorzaak van de 1^e Engelse oorlog noemt Mulder de jaloezie van de Engelsen ten aanzien van de Nederlandse welvaart. De hierop ingestelde acte van navigatie en andere beperkende maatregelen die leidden tot de eerste Engelse oorlog hebben daarmee volgens Mulder hun grondslag in die jaloezie.¹⁷⁵

J.A. Wijnne, *Geschiedenis van het Vaderland* ¹⁷⁶

Wijnne was van 1848 tot 1873 docent en later rector van het Groninger Gymnasium en daarna hoogleraar geschiedenis in Utrecht. Wijnne wordt aangemerkt als een historicus vanuit de positivistische hoek, die de geschiedenis vooral vanuit de feiten benadert.

Het boek *Geschiedenis van het Vaderland* was volgens de schrijver zowel gericht op het gymnasiaal onderwijs (dat op dat moment nog tot het hoger onderwijs werd gerekend) als het middelbaar onderwijs. Brugmans merkt in zijn beschrijving van Wijnne in het *Nederlands biografisch woordenboek* op dat hij de eerste wetenschappelijke historicus is die leerboeken voor het onderwijs schreef. Zij prijzen zijn leerboeken om hun wetenschappelijke nauwkeurigheid. Ze maken daarbij echter wel de kritische kanttekening dat Wijnne in het geheel niet trachtte om de geschiedenis voor de leerlingen aantrekkelijk te maken en het verleden te verbeelden.¹⁷⁷ Het was ook niet zijn bedoeling dat de leerlingen de boeken uit hun hoofd gingen leren, deze dienden slechts als leidraad voor docent en leerling. Zijn boeken werden veel gebruikt zoals ook blijkt uit het feit dat zijn oorspronkelijke handboek

¹⁷⁴ ibidem 60

¹⁷⁵ ibidem 138

¹⁷⁶ J.A. Wijnne, *Geschiedenis van het Vaderland* (2^e druk, Groningen, 1868)

¹⁷⁷ J. Brugmans, ‘Dr. Johan Adam Wijnne’ in P.J. Blok en P.C. Molhuysen, *Nieuw Nederlandsch biografisch woordenboek*

(*Geschiedenis van het Vaderland*) acht keer is herdrukt tussen 1863 en 1896 en de verkorte versie *Beknopte geschiedenis van het Vaderland* zelfs elf keer van 1868-1897. De beknopte versie is een ingekorte versie van het oorspronkelijke boek, met slechts beperkte tekstuele aanpassingen.

Indeling

De bestudeerde periode vanaf de heerschappij van Karel V (blz. 63) tot en met het jaar 1672 (blz. 243) beslaat met 180 van de 381 blz. reguliere tekst, circa 47%. Het geanalyseerde gedeelte kan worden verdeeld over de volgende onderwerpen:

onderwerp	hoeveelheid
militair	18%
politiek en staatkundig	57%
cultuur en religie	16%
economisch	9%

De Nederlander en zijn identiteit

De eerste bladzijde van dit gedeelte vormt direct een bijzonder interessante vorm van de eerder genoemde karakterkunde uit het vroegere deel van de 19^e eeuw.

‘Het waren bloeiende staten met eene krachtige bevolking. Vele goede hoedanigheden die binnen- en buitenlandsche schrijvers aan de bewoners dezer landen toekennen. In de strijd tegen de natuur legden zij eene groote mate van geduld en volharding aan den dag. Neiging tot een ernstig stil leven was hun aangeboren. Niet ligt lieten zij zich door de schijn misleiden. De goederen, die vlijt en aanhoudende werkzaamheid verschafften, trachten zij steeds met wijze spaarzaamheid te vermeerderen. Gelijk zij afkeerig waren van verspilling betrachtten zij gematigdheid in het nemen van uitspanningen. Eenvoudigheid, zedelijkheid, opregtheid, goeder trouw en eerlijkheid kenmerkte hen boven andere volkeren.....met deugden gingen sommige ondeugden gepaard..... De groote ingenomenheid met de eigen stad of gewest belette dat er vaderlandslievendheid in ruimere zin werd aangetroffen. Eigenlijk had elk inwoner dezer landen geen ander vaderland dan het gewest of oord, waar zijne woning stond.’¹⁷⁸

¹⁷⁸ J.A. Wijnne, *Geschiedenis van het Vaderland* 63

Wijnne gaat er, net als 18^e en vroeg 19^e eeuwse schrijvers als Ockerse en Lastdrager, blijkbaar vanuit dat er puur Nederlandse karaktertrekken bestonden die in grote algemeenheid golden voor de mensen binnen het gebied van de Nederlanden. Dit zien we vaker bij hem terugkomen. Bijvoorbeeld bij de verklaring voor de aanwezigheid van de vroege hervormers in de Nederlanden en het grote succes van het calvinisme in deze streken.

‘Meenig Nederlander bevond zich dan ook onder de edele en verlichte mannen, de voorloopers der hervorming [.....] Doch meer dan het Luherse stelsel werd dat van Calvijn over een groot deel van het land verbreid. Hiertoe werkte verschillende oorzaken [.....] Eene leer die zich hoofdzakelijk tot het verstand richtte, kon niet anders dan bijval vinden bij lieden, bedaard, ja zelfs koel van gemoed’¹⁷⁹

En dat Nederlandse volk wordt door Wijnne ook regelmatig geprezen en ter voorbeeld gesteld.

‘Bij de grondvesting hadden de Nederlanders met grooter zwaarigheden te maken gehad dan enig volk, waarvan de geschiedenis gewaagt. Maar zij toonden dat zij ten volle gehard waren tegen elke inspanning, die de drang der omstandigheden hun oplegde. Dus werd ook in hun voorbeeld de waarheid bekrachtigd, dat ieder schepper is van zijn eigen lot.’¹⁸⁰

Wijnne kiest voor een beschrijving van de geschiedenis die op nogal anachronistische wijze aansluit bij het toenmalige begrip van een nationale identiteit die terug te voeren was op een nationaal karakter in de trant van de ‘Volksgeist’ van Herder. De loop van de geschiedenis wordt door hem verklaard aan de hand van die specifieke kenmerken van ‘het Nederlandse volkskarakter’ van Ockerse. De botsende Nederlandse en Spaanse mentaliteit wordt verheven als (meest)belangrijke oorzaak van de Opstand. Dit blijkt onder meer onder meer uit de typering van de Spaanse volksaard door Wijnne.

‘Treurig was Spanje’s toestand op het ogenblik toen Philips III er de regering aanvaarde.Het volk haatte de nijverheid, den landbouw, kortom alle arbeid. Aan zulks volks konden de zilvervloten niets baten.’¹⁸¹

¹⁷⁹ ibidem 67-68

¹⁸⁰ ibidem 121

¹⁸¹ ibidem 127

Tevens gebruikt Wijnne de natie als personificatie van de (gehele of gedeeltelijke) bevolking van de Nederlanden.

‘...diepen rouw, de toestand van het land. De geestkracht der natie scheen verlamd [na onthoofding van Egmond en Hoorne].’¹⁸²

‘Zoo was het voorspel geëindigd en de tachtigjarige oorlog begonnen. Binnen kort nam de Nederlandsche natie zelve een werkzaam aandeel aan den strijd. Kon zij, dit doende, zich voor zichzelf en voor onpartijdige regters verantwoorden? Zonder twijfel.’¹⁸³

Identificerend perspectief

Wat we niet zien bij Wijnne is het gebruik van de eerste persoon meervoud. Waar dat bij Mulder zeer zeker het geval is, en zoals we nog zullen zien ook bij de latere schrijvers, zien we deze perspectiefkeuze in het geheel niet terug. Dus waar hij wel zeer sterk voor een identificatie met ‘de Nederlander’ kiest doet hij dit in het geheel niet met de lezer.

Vrijheid als bindend element

Wijnne geeft vervolgens net als Mulder als rechtvaardiging en belangrijkste oorzaak van de Opstand de sterke Nederlandse gehechtheid aan vrijheid. Zoals eerder opgemerkt bij Mulders boek wordt in de literatuur dit meermaals genoemd als terugkerend perspectief bij de 18^e en 19^e eeuwse schrijvers, zoals ook Lastdrager dit als een specifiek Nederlandse karaktertrek benoemd.

‘De hoofdgrond, waarom het volk te wapen liep en den kamp op leven en dood aanging, was de innige, wel gevestigde afkeer van ‘een dwingeland’ die alleen maar vermeende beginselen van recht en plicht en naar uitheemsche begrippen, geenszins in overeenstemming met de zeden en belangen van ’t land wilde regeren. Het bewind van Philips was het tegendeel van een nationaal bewind. Waarom zou men zich nu gebonden achtten aan een vorst die door een reeks toevallige gebeurtenissen, huwelijken, koop, verovering, landsheer der Nederlanders geworden is.’¹⁸⁴

¹⁸² ibidem 82

¹⁸³ ibidem 83

¹⁸⁴ ibidem 83

Wijnne is van mening dat er in tegenstelling tot de regering door Philips ook een heel andere, betere, wijze van regering mogelijk is. Wijnne schuift zonder veel verdere rechtvaardiging de legitimiteit van Philips regering terzijde ten faveure van een *nationale* regering. Een nationale regering, zoals in zijn eigen tijd, verdiende duidelijk de voorkeur en zijn oordeel oogt dan ook anachronistisch. Wijnne acht de toevalligheid en willekeur van het ontstaan van Philips heerschappij blijkbaar van heel andere orde dan de (toevallige?) eenwording van de Nederlanden. Wijnne blijft de Opstand regelmatig als een vrijheidsstrijd bestempelen. Zo zien we dat de verspreiding van de Opstand in 1572 door hem ook in die termen wordt geschetst. ‘Ook Veere werd voor de vrijheid gewonnen’¹⁸⁵

En tegenslagen voor de Opstand worden in dezelfde termen als tegengestelde van die vrijheid besproken. Zo schrijft Wijnne over de situatie na de val van Antwerpen in 1585. ‘Het Zuiden ging den smaad en de ellende der dienstbaarheid tegemoet; het Noorden zette steeds vaster schreden op de baan, die tot onafhankelijkheid voerde.’¹⁸⁶

Burgerdeugd

Onder het kopje De Nederlander en zijn identiteit hebben we al uitgebreid kunnen lezen wat in de visie van Wijnne de deugden van de Nederlandse burger waren. Het zijn de bekende deugden van een volharding, ijver, spaarzaamheid, eerlijkheid etc. die we ook in het werk van Lastdrager zagen.¹⁸⁷ De individuele gewone burger komt, net als bij Mulder, ook bij Wijnne verder weinig aan bod. De actie van de veehandelaar Herman de Ruyter in 1570 wordt ook door Wijnne uitgebreid beschreven, maar niet zoals bij Mulder als heldendaad bestempeld.¹⁸⁸ Ook zien we bij Wijnne de suïcidale daad van Reinier Klaassens waarbij hij zijn schip opblaast terugkeren. Wijnne bestempelt dit als een ‘roemrijke daad... een eervolle dood boven een vernederende overgave’¹⁸⁹ Ook Wijnnes invulling van het deugdelijke burgerschap lijkt dus nog grotendeels op die zoals Jans reeds heeft beschreven. De gewone man in de vroeg 19^e eeuwse schoolboeken is opofferingsgezindheid en heldhaftig in tijden van oorlog, maar speelt verder geen belangrijke rol.

¹⁸⁵ ibidem 83

¹⁸⁶ ibidem 102

¹⁸⁷ zie paragraaf 6.1

¹⁸⁸ J.A. Wijnne, *Geschiedenis van het Vaderland* 88

¹⁸⁹ ibidem 129

Waardeoordelen

Waardeoordelen zien we bij we Wijnne, zoals hierboven al meermaals konden lezen, regelmatig terugkeren. Deze constatering is ook al eerder door Amsing gedaan. Zij zegt hierover dat zijn ‘normatieve manier van de geschiedenis te behandelen’ zich slecht verhiel met ‘het liberaal positivistische wetenschapsideaal’ dat Wijnne aanhing.¹⁹⁰ We zien een partijdigheid die zowel expliciet als impliciet voorkomt. Zo wordt de overgang van stadhouder Bossu naar de kant van de Opstand als goed bestempeld als volgt vermeld ‘de stadhouder, die later ook tot de goede zaak overging’¹⁹¹

Of bij de ondergang van de armada in 1588. ‘Nimmer moge de herinnering dezer grootse gebeurtenis in Engeland en Nederland te niet gaan.’¹⁹² Een voorbeeld van zijn impliciete waardeoordeel zien we bijvoorbeeld terug in het volgende citaat:

‘Jan Pietsersz. Coen onder wien Pieter den Broek [die] de factorie dapper tegen de Engelsen en inboorlingen verdedigde...In 1621 veroverde Coen de Banda-eilanden, zeer vruchtbaar in nootmuskaat en foelie’

Het standhouden van De Broek wordt bestempeld als dapper, maar over aanleiding tot het aanvallen en de uitroeien van de Banda-eilanden komt er van hem geen woord. Hij is wat dat betreft zeer selectief in zijn onderwerpkeuze en beschrijvingen.

Ook de waardering van de verschillende betrokkenen is zeer subjectief, zeker wanneer Willem van Oranje in beeld komt.

‘..hertog van Aerschot, nogal besluiteloos van aard en slechts op eigen voordeel bedacht....Willem toonde toen, hoe groot zijn meerderheid van geest was’¹⁹³
‘de vader des vaderlands viel den 10den juij 1584 te Delft Een groot edel man was Willem van Oranje....Standvastig als een rots in den oceaan....zeldzaam zijn zelfbeheersing. Zelfopoffering en onbaatzuchtigheid kenmerkten hem....Nimmer moge eenig Nederlander hem vergeten, maar elk de beide standbeelden, ter zijner eer te den Haag geplaatst, met eerbiedigen dankbaren blik voorbijgaan.’¹⁹⁴

¹⁹⁰ H. Amsing, *Bakens verzetten* 304

¹⁹¹ J.A. Wijnne, *Geschiedenis van het Vaderland* 90

¹⁹² *ibidem* 122

¹⁹³ *ibidem* 94

¹⁹⁴ *ibidem* 100-101

Net als Mulder maakt Wijnne geen geheim van zijn bewondering en meent het blijkbaar gepast om zijn lezers tot dezelfde eerbied voor Oranje aan te moedigen in een sterk staaltje van Oranje-propaganda.

De ander

In tegenstelling tot het boek van Mulder zien we bij Wijnne, buiten de de reeds genoemde tegenstelling met de Spanjaarden, weinig terug van het afzetten tegen de ander. Vanaf het moment dat de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden het licht ziet, zien we geen sterke tegenstelling met anderen meer, behalve in de feitelijke beschrijving van tegenstrijdige belangen.

A.M. Kollewijn, Leerboek der vaderlandse geschiedenis ¹⁹⁵

A.M. Kollewijn begon in 1852 als leraar Nederlands aan het gymnasium te Assen, vervolgens was hij van 1854 tot 1871 kostschoolhouder van een nieuw opgericht onderwijsinstituut in Amersfoort. Bij de oprichting van de gemeentelijke HBS in Amersfoort werd hij vervolgens aangesteld als leraar aardrijkskunde en geschiedenis en tenslotte was hij van 1883 tot 1906 leraar in dezelfde vakken aan het gymnasium in dezelfde stad. Al gedurende zijn jaren als kostschoolhouder verdiepte hij zich in de psychologie en pedagogiek onder meer door bestudering van de werken van Spencer en Herbart. In 1858 was hij een van de initiatiefnemers tot de latere *Vereniging voor Paedagogiek*. In zijn ogen diende de geschiedenis als ‘een beschrijvende sociologie in beelden’ en diende zich dan ook te richten op zinvolle onderwerpen die ‘maatschappelijke toestanden en denkwijzen’ aan het licht dienden te brengen. Tevens was hij in 1886 initiatiefnemer en hoofdredacteur van het *Tijdschrift voor geschiedenis*.¹⁹⁶

Naast de verschillende schoolboeken, waaronder die over de algemene geschiedenis, schreef Kollewijn veelvuldig over geschiedenis en over onderwijs in onder meer het tijdschrift *De Schoolbode* en het *Tijdschrift voor Geschiedenis* en diverse afzonderlijke brochures. De brochure *De Gescheidenis als leervak* uit 1889 is al eerder beschreven. Zijn

¹⁹⁵ A.M. Kollewijn, *Leerboek der vaderlandse geschiedenis* (2^e druk, Amersfoort, 1878)

¹⁹⁶ P.B.M. Blaas en J. Vogel, ‘Onder A.M. Kollewijn en M.G. de Boer. Het tijdschrift voor geschiedenis van 1886 tot 1920’ in *Tijdschrift voor geschiedenis* 99 (1986) 367-390

eerste brochure was een polemieek tegen J.A. Wijnne, schrijver van het hiervoor behandelde schoolboek, die zich in zijn openingscollege van 1877 kritisch had uitgelaten over het schoolboek van Kollewijn. In dit schrijven stelt Kollewijn een feitelijke geschiedschrijving zoals die van J.A. Wijnne tegenover een wijsgerig-generaliserende die meer aansluit bij de door Kollewijn bepleitte beschrijvende sociologie.¹⁹⁷ Dit in tegenstelling tot een geschiedenisonderwijs dat meer in lijn lag met het halverwege de 19^e eeuw gebezigde onderwijs en nog steeds door sommige historici werd geprezen. Zo bepleitte W.J. Knoop in een reactie op de eerste jaargang van Kollewijns *Tijdschrift voor Geschiedenis*: ‘laat de leraar vooral ons heldentijdvak behandelen om bij de jeugd de verflauwing van vaderlandsliefde en uitdoving van heldengeest tegen te gaan’¹⁹⁸

Kollewijn benadrukte echter dat hij de geschiedenis als een wetenschap beschouwde en zag deze ook bedreigd door de oplaaiende schoolstrijd. Hij vreesde dat de geschiedenis zou worden tot een strijdwapen tussen de verschillende dogma’s die de onderlinge verdraagzaamheid, welk ze juist diende te stimuleren, zou verstoren.¹⁹⁹

De eerste druk van het *Leerboek der vaderlandsche geschiedenis* verscheen in 1876, de dertiende druk verscheen in 1898. Kollewijn vermeldt niet of het boek voor een specifiek schooltype bestemd is. Amsing zegt in haar werk dat het boek werd voorgeschreven op de vijfjarige HBS .

Indeling

Het bestudeerde onderdeel van de troonbestijging van Karel V tot het jaar 1672 beslaat circa 38% van het boek, blz. 73 tot 183 blz. van in totaal 293 blz. (vanwege de deels thematische indeling van het boek, vinden we hierna nog enkele summiere vermeldingen in het latere gedeelte van het boek).

onderwerp	hoeveelheid
militair	9%
politiek en staatkundig	58%

¹⁹⁷ WP.B.M. Blaas en J.Vogel, ‘Onder A.M. Kollewijn’ 370-371

¹⁹⁸ W.J. Knoop, ‘Eene causerie over geschiedenis’ in *De Tijdspiegel* II (1887) 121-152

¹⁹⁹ P.B.M. Blaas en J.Vogel, ‘Onder A.M. Kollewijn’ 371-372

cultuur en religie	26%
economisch	7%

De Nederlander en zijn identiteit

Dat Kollewijn dient te worden aangemerkt als een onderwijsvernieuwer blijkt direct al bij zijn voorwoord waarin hij flink uithaalt naar eerdere geschiedenis(school)boeken. In dit voorwoord begint Kollewijn met een verwijzing naar de Britse onderwijshervormer en sociaal-darwinist Herbert Spencer in zijn boek *Education*²⁰⁰ als volgt.

‘Wij hebben te onderzoeken, welke kennis eenen man tot vervulling van zijner burgerplichten in staat stelt...Onder deze neemt alleen de geschiedenis een voornamelijk plaats in. Gelijk reeds is aangeduid, is het onderwijs, dat in dit vak wordt gegeven, bijna zonder waarde voor praktisch leven [.....] De levensbeschrijvingen der vorsten (en onze kinderen leeren een weinig anders) werpen slechts een spaarzaam licht op de wetenschap der maatschappij. Vertrouwdheid met hofintriges, samenzweringen, overweldigingen, enz. En met al de daarin betrokken personen kan ons weinig helpen in 't opsporen van de oorzaken onzer nationale opkomst [.....] En als ge eindelijk uit de opgestapelde details het verhaal hebt samengesteld, zeg dan, wat u dat helpt bij de afbakening van uwe gedragslijn als burger [.....] hoeveel verstandiger zou uw oordeel uitvallen bij de eerstvolgende verkiezing? [....] Verder diende de geestelijke toestand der natie op zijne verschillende ontwikkelingsstrappen geschilderd te worden, niet alleen met het oog op den aard en omvang der opvoeding, maar ook tot de vorderingen der wetenschap en de heerschende denkwijze.’²⁰¹

Kollewijn presenteert zich, middels de woorden van Spencer, als een onderwijskundige die niet louter het evenementiële en de *histoire bataille* wenst te beschrijven, maar daadwerkelijk inzichten wenst te verschaffen in de werking van de gehele samenleving. Het doel is in zijn ogen de leerling voor te bereiden op de rol van actief burger in een moderne samenleving, zoals het vormen van een helder oordeel bij de eerstvolgende verkiezingen. Zoals ook blijkt uit zijn eigen woorden aan het slot van zijn voorwoord:

‘...te leeren afleiden hoe de ontwikkelingsgang bij ons volk is, hoe staatkundige, kerkelijke en maatschappelijke toestanden en denkwijzen zijn ontstaan, hoe de

²⁰⁰ H. Spencer, *Education. Intellectual, moral and physical* (Londen, 1860)

²⁰¹ A.M. Kollewijn, *Leerboek der vaderlandse geschiedenis* III-V

Nederlander zich een richtsnoer kan kiezen voor zijn denken en handelen als staatsburger en als lid der maatschappij.²⁰²

Identificerend perspectief

Het gebruik van de eerste persoon meervoud en ‘de Nederlander’ gecombineerd met dit door hem geformuleerde doel van de staatsburger maken duidelijk dat Kollewijn zowel impliciet als expliciet een nationale identiteit wenst te stimuleren. Zijn perspectiefkeuze sluit dan ook goed aan bij zijn doel van identificatie met het nationale en beeldvorming van het algemeen Nederlands belang.

Vanaf het begin van de eenwording van de Nederlanden onder de heerschappij van Karel V maakt Kollewijn zeer regelmatig gebruik van het algemeen geldende ‘de Nederlanders’. Zoals uit de volgende zinsneden blijkt:

‘Filips II was reeds zes jaren voor den afstand zijns vader aan de Nederlanders als hun toekomstig heer voorgesteld.’²⁰³

‘Daar de Nederlanders sterk gehecht waren aan de aloude gewoonte, dat iedere gewest en iedere stad door inboorlingen werd bestuurd’²⁰⁴

Tevens maakt Kollewijn gebruik van het enkelvoud Nederland wat een op dat moment (nog) niet geldende eenheid suggereert.

‘Met deze ongelukkigen veldtocht opende Willem den tachtigjarige oorlog, die Nederland welvarend en onafhankelijk maakte en Spanje hielp te gronde richten’²⁰⁵

Ook maakt hij regelmatig gebruik van andere impliciete verwijzingen naar het bestaan van een eenheid onder het (Nederlandse) volk.

‘..dat hij [Alva] in drie maanden tijds 1800 menschen ter dood liet brengen. Deze handelwijze, zoo geheel in strijd met de privilegiën, sloeg het gansche volk terneer.....en bij alles leden de ingezetenen nog allerlei overlast van de baldadige Spaansche soldaten, die zich tegenover een volk van kettters alles veroorloofden.’²⁰⁶

²⁰² ibidem VI-VII

²⁰³ ibidem 79

²⁰⁴ ibidem 80

²⁰⁵ ibidem 89

²⁰⁶ ibidem 87

En zoals uit het citaat hieronder blijkt, maakt hij net als Wijnne (zie voorgaande paragraaf) gebruik van het anachronistische klinkende woord ‘(anti)nationaal’ wanneer hij de daden van Alva’s bestuur bekritiseert.

‘Tevens besloot hij [Willem van Oranje] aan de roepstem van de Antwerpenaars en andere Roomsche en Hervormde verdrukke landgenooten gehoor te geven en hen te verlossen van eene regering, die met de rechten des lands spotte, geheel anti-nationaal was, en de welvaart te gronde richtte.’²⁰⁷

Daarnaast kiest Kollewijn impliciet de kant van de opstandelingen zoals blijkt uit het volgende:

‘..en spoedig werd met hulp van De Rijk Veere gewonnen.....Het zuiden bleef vooreerst in de acht van Alva, doordien Bossu op verraderlijk wijze troepen in Rotterdam wist te brengen.’²⁰⁸

De impliciete perspectiefkeuze voor de opstand zien we vervolgens voortdurend terug en is soms expliciet wanneer Kollewijn bijvoorbeeld spreekt van ‘den vijand’ als hij het over Spaanse zijde heeft.²⁰⁹ Of het ‘Spaanse juk’ als hij het over de gebieden onder Spaans bestuur heeft.²¹⁰

Kollewijn gebruikt de eerste persoon meervoud niet heel veel en doet dit ook pas wanneer de Republiek al geruime tijd het levenslicht heeft gezien. Zoals in de volgende citaten:

‘In 1639 zond Filips IV een geduchte armada van 67 schepen op ons af.’²¹¹

‘Het sluiten van de Munsterschen vrede berokkende ons de ontevredenheid van Frankrijk.’²¹²

In de loop van de tijd wordt het wel veelvuldiger door hem gebruikt zoals ‘onzer koopvaarders’ en ‘onzer bezittingen’.²¹³ Hij gebruikt de eerste persoon in een militaire en politieke context ten opzichte van het buitenland, waardoor er wel degelijk identificatie met Nederland plaatsvindt.

²⁰⁷ ibidem 88

²⁰⁸ ibidem 92

²⁰⁹ ibidem 121

²¹⁰ ibidem 136

²¹¹ ibidem 136

²¹² ibidem 165

²¹³ ibidem 171, 175

Vrijheid als bindend element

In zijn waardering van Willem van Oranje is ook Kollewijn positief, maar de aan verering grenzende bewondering die spreekt uit de boeken van Wijnne en Mulder, ontbreekt bij hem. Ook is er bij Kollewijn niet de onverbreekelijke lotsverbondenheid tussen Oranje en het Nederlandse volk in hun zucht naar vrijheid. Vrijheid en strijd tegen onderdrukking als reden voor de opstand zien we in Kollewijns weergave van het *Placcaat van Verlatinghe* dat in licht bewerkte vorm in zijn eigen tekst opneemt:

‘zwoeren de Staten-Generaal [...] Filips plechtig af, op grond dat de onderdanen niet geschapen zijn om den vorst als slaven te dienen, maar integendeel de vorst verplicht is, hen volgens recht en rede lief te hebben en te regeren, als een herder zijne schapen en dat dus een vorst, ... als een dwingeland mag verwijderd worden’²¹⁴

Maar die vrijheid wordt in de ogen van Kollewijn ook door interne krachten bedreigd, zoals blijkt uit de volgende beschrijving van de toestand bij tekenen van de vrede van Münster in 1648:

‘Terwijl het volk voor de vrijheid streed, had het nauwelijks nog opgemerkt, dat het geheel afhankelijk was geworden van een betrekkelijk gering aantal rijke burgers en den oppermachtigen wil des stadhouders.....’²¹⁵

Burgerdeugd

De gewone burger komt als individu toch ook bij Kollewijn weinig aan bod. Een naar Ockerse lijkende algehele Nederlands volksgeest klinkt wel door in het volgende citaat:

‘De vrees voor Alva was zoo groot niet meer [...] gedeeltelijk omdat de volksgeest hier te lande door stoute volksliederen (geuzenliederen) vooral door het Wilhelmus van Marnix van Sint Aldegonde, en door den vermetele aanslag van Herman de Ruiter op Loevestein (1570) was opgewekt’²¹⁶

Het gewone volk krijgt in de persoon van Herman de Ruiter, net als bij Mulder, de rol van de onzichtbaren die in tijden van oorlog echter een heldendaad kunnen verrichten

²¹⁴ ibidem 104

²¹⁵ ibidem 138

²¹⁶ ibidem 91

Waardeoordelen

Buiten enkele vermeldingen van heldhaftigheid en vastberadenheid²¹⁷ laat Kollewijn zijn mening grotendeels achterwege en gebruikt hij weinig bijvoeglijke naamwoorden die van sterke vooringenomenheid getuigen. Ook in zijn beschrijvingen van culturele verworvenheden en van cultuurdragers als schrijvers, schilders, wetenschappers in de 17^e eeuw blijft Kollewijn zeer feitelijk en is er geen sprake van enige vorm van trots en chauvinisme.

De ander

Het collectief afzetten tegen de ander zien we bij Kollewijn in beperkte mate wanneer hij ‘de Nederlanders’ plaatst tegenover ‘de Spanjaarden’. Hij beperkt de tegenstellingen echter veelal tot individuele personen of groepen. In dit licht is zijn houding ten opzichte van de Engelsen vermeldenswaardig.

‘Bovendien bestond er tusschen Engelschen en Nederlanders, ondanks hunne gelijkheid van afstamming, zeden en kerk, een nationale haat, daar beiden hunne macht op zeevaart en handel grondden, en hunne belangen daardoor dikwijls met elkander in strijd kwamen. Door dien naijver zijner onderdanen gesteund liet Karel II zonder oorlogsverklaring eenige Nederlandsche bezittingen [.....] bemachtigen’²¹⁸

Na eerst op basis van etniciteit en historie een gemeenschappelijkheid te benoemen wijst hij vervolgens op een nationaal gevoel van haat op basis van handelsbelangen en machtstegenstellingen. De nationale identiteit wordt blijkbaar tevens versterkt door een emotioneel element dat zijn basis vind in een rationele belangentegenstelling. Dit ligt in lijn met wat Bayly de externe factoren bij natievorming noemt.²¹⁹

Schoolboeken 1900-1910

J.W. Pik, *Beknopt leerboek der Vaderlandsche geschiedenis*²²⁰

²¹⁷ ibidem 96

²¹⁸ ibidem 175

²¹⁹ zie paragraaf 1.1

²²⁰ J.W. Pik, *Beknopt Leerboek der Vaderlandsche geschiedenis* (Zwolle, 1907)

J.W. Pik was leraar aan de HBS te Den Haag en zijn schoolboek was volgens eigen zeggen bestemd voor de 3-jarige HBS. Of het boek ook in andere afdelingen is gebruikt, is niet uit mijn onderzoek gebleken. Het boek is veelvuldig gebruikt, getuige de vele herdrukken over een lange periode, met een 13^e herdruk in 1956. Mijn oudere collega's bevestigden dat ook zij dit boekje in hun eigen middelbare schooltijd op de HBS begin jaren '60 nog bij het vak geschiedenis gebruikten. In zijn uitgebreidere werk *Leerboek der geschiedenis van het Vaderland* uit 1912 richtte hij zich op de 5-jarige HBS, volgens Amsing werd dit boek echter met name op het gymnasium gebruikt.

Indeling

Het bestudeerde onderdeel vanaf de heerschappij van Karel V tot en met het jaar 1672 beslaat 80 bladzijden (blz. 49 t/m 129) van de 262 bladzijden in totaal (circa 30%).

onderwerp	hoeveelheid
militair	34%
politiek en staatkundig	48%
cultuur en religie	6%
economisch	12%

Identificerende perspectiefkeuze

Pik maakt bij de beschrijving van de Opstand regelmatig gebruik van de eerste persoon meervoud wanneer hij over acties van de opstandelingen spreekt. Niet vanaf aanvang, maar pas na het overlijden van Willem van Oranje begint hij met het gebruik van deze vorm.

‘Leicester vaardigde in 1586 een plakkaat uit, waarbij op straffe van de dood handel met den vijand werd verboden. Dat zou de doodsteek voor onze handel geweest zijn. Staakten wij den handel op Spanje, dan...’²²¹

Na de oprichting van de Republiek zien we het gebruik veelvuldiger. De overwinning van Van Heemskerck in 1607 leidt ertoe dat ‘Spanje thans onze handel op de Middellandsche zee

²²¹ J.W. Pik, *Beknopt Leerboek* 77

niet meer kon belemmeren²²² Beide gevallen betreffen een situatie waarin de (handels)belangen van de opstandige gewesten worden geplaatst tegenover die van andere landen.

Op militair gebied gebruikt hij de eerste persoon meervoud ook regelmatig. In de strijd met de Spanjaarden zien we dit gebruik overigens in eerste instantie weinig, maar tegen het einde van de strijd vaker. Daarvoor wordt vaak gesproken over de legers van de betreffende legerleider:

- ‘De [Duinkerker] roovers omgekeerd spijkerden soms onze manschappen met de ooren of met de handen en voeten aan het dek.....’²²³
- ‘Op krijgskundig gebied toonde [Frederik Hendrik] zich zeer beleidsvol..... Wij waren toen trouwens de eerste militaire natie.’²²⁴
- ‘Aan het hoofd van onze vloot stond een bekwaam man, nl. Maarten Harpertszoon Tromp..’²²⁵

Bij de behandeling van de strijd tegen Engeland gebruikt hij deze stijlform nog veel vaker voor zoals bijvoorbeeld: ‘Het begin van den [Tweede Engelse] oorlog was voor ons ongelukkig In 1666 herstelde De Ruyter schitterend de eer onzer vlag.’²²⁶

Het lijkt geen bewuste keuze van Pik te zijn om te wisselen van perspectief aangezien er niet direct een aanwijsbaar moment is dat hij heeft gekozen, zoals enkele van de andere schrijvers dat wel doen namelijk bij het uitroepen van de Republiek in 1588. Hij is ook niet consequent in het gebruik, want ook na het verschijnen van de eerste persoon gebruikt Pik nog veelvuldig ‘de Republiek’ wanneer hij het over de Nederlanden of hun belangen heeft.

Overigens kiest Pik ook regelmatig indirect voor het perspectief vanuit de opstandelingen, door bijvoorbeeld te spreken van ‘handel op ’s vijands landen’²²⁷ en ‘op twee eischen van den vijand stieten de onderhandelingen af’²²⁸ Opvallend is echter ook het perspectief vanuit Spaanse zijde, weliswaar vanuit de derde persoon, dat meermaals door Pik wordt gebezigd. ‘Een stouten tocht der Spanjaarden dwars door de geuzenvloot’ en ‘Had

²²² ibidem 85

²²³ ibidem 83

²²⁴ ibidem 104

²²⁵ ibidem 107

²²⁶ ibidem 123

²²⁷ ibidem 77

²²⁸ ibidem 85

Requesens thans een sterk, volgzzaam leger gehad, allicht had hij den opstand geheel kunnen onderdrukken.’²²⁹

Zoals uit het bovenstaande blijkt is het identificerende perspectief bij Pik dus wel aanwezig, maar zeker niet zo sterk als Mulder of Kollewijn uit de eerdere periode.

Vrijheid als bindend element

Bij Pik zien we niet de verwijzingen naar een algemene Nederlandse aard terugkeren. Ook van de bij de eerdere schrijvers veelvuldig gebruikte ‘zucht naar vrijheid’ van het volk zien we bij Pik niets terug. Het gaat in zijn ogen om een Opstand, maar dat die opstand een vrijheidsstrijd zou zijn, neemt Pik overigens wel impliciet aan getuige de volgende opmerkingen.

‘Reeds in 1568 waagde Oranje een poging tot bevrijding der Nederlanden’²³⁰ en ‘Bij zijn pogingen tot bevrijding der Nederlanden keek Willem van Oranje uit naar de steun van Frankrijk...’²³¹

Opvallend is hij regelmatig kritisch over de houding van sommige protestanten tegenover de katholieken. Dit zagen we bij de eerdere schrijvers nog niet. Zo wordt er zeer kritisch gesproken over Lumey en de brute wijze waarop de martelaren van Gorkum onder zijn leiding ter dood werden gebracht.²³² Tevens schenkt Pik aandacht aan de situatie van katholieken in de opstandige gewesten. Zo schrijft hij:

‘Bijna alle Katholieke steden in Holland en Zeeland gingen in de loop van 1576 en 1577 naar den Prins over, enkele onder de voorwaarde van satisfactie, waarbij de Katholieken o.a. de vrije uitoefening van hun godsdienst werd gewaarborgd, eene bepaling waaraan men zich nergens gehouden heeft.’²³³

²²⁹ ibidem 68

²³⁰ ibidem 61

²³¹ ibidem 63

²³² ibidem 59, 63-64

²³³ ibidem 69

Tevens legt Pik de oorzaak voor het uitelkaar drijven van de gewesten na de pacificatie van Gent bij de bedreiging van hun geloofsbeleving die katholieken ervoeren in geval van een calvinistische leiding.²³⁴

Burgerdeugd en waardeoordelen

Ook bij Pik komt de individuele burger in vreedstijd niet aan bod. Pik kiest er soms voor, in tegenstelling tot Kollewijn en in lijn met Mulder, om bepaalde weinig relevante militaire details te geven. En daar zien we dan wel een enkel individu uit het gewone volk, bijvoorbeeld de eerder genoemde Reinier Claeszoon met zijn suïcidale heldendaad.²³⁵

Pik gebruikt regelmatig waardeoordelen bij de karakterbeschrijvingen van de politici en militairen. In tegenstelling tot Mulder is hij daarin echter wel een stuk genuanceerder in. Zowel aan de kant van de Spanjaarden, Engelsen en Fransen als aan de Nederlandse kant zijn er helden en schlemielen. Hierin zien we wel zijn waardering voor bepaalde karaktereigenschappen als moed, ijver en daadkracht, gekoppeld aan gematigdheid en tolerantie.

De ander

Pik doet weinig aan het aanzetten van de tegenstelling tegenover anderen. Over Spanjaarden, Engelsen of Fransen laat hij zich weinig in negatieve algemeenheden uit. Zoals al bij de perspectiefkeuze genoemd kiest hij er zelfs voor om regelmatig van de kant van die ander de gebeurtenissen te bezien. Het blijft bij beschrijvingen van tegengestelde landsbelangen, zoals in zijn beschrijving van de oorzaken van de Engelse handelsoorlogen.²³⁶

C.P.A. Willems, *Onze geschiedenis. Leerboek der Vaderlandsche geschiedenis* ²³⁷

Dit boek is volgens de schrijvers bestemd voor de verschillende richtingen binnen het middelbaar onderwijs alsook de opleiding tot onderwijzer. Als kerkelijk goedgekeurd leerboek is het, zoals ook door de schrijvers in het voorwoord benadrukt, specifiek gericht op een katholiek publiek. Dit is ook een belangrijke reden om dit boek op te nemen in de

²³⁴ ibidem 70-72

²³⁵ ibidem 84

²³⁶ ibidem 116-118, 122

²³⁷ C.P.A. Willems/L.M. van Hees, *Onze geschiedenis. Leerboek der Vaderlandsche geschiedenis* (2^e druk, Tilburg, 1907)

analyse; is er een afwijking aan te wijzen tussen de overige schoolboeken en een dergelijk specifiek zuil gebonden vaderlandse geschiedenisboek? De eerste druk van dit boek verscheen in 1904 (van het boek verschenen tenminste vier drukken), en de 4^e druk in 1914, het boek heeft waarschijnlijk een veel kleinere verspreiding gehad dan de overige besproken schoolboeken. Ook over de schrijvers heb ik weinig informatie kunnen achterhalen.

Indeling

Het boek bevat 277 blz. reguliere tekst. Het bestudeerde onderdeel van het boek vanaf de heerschappij van Karel V (blz. 70) tot en met het jaar 1672 (blz. 158) betreft 32% van het totale boek.

onderwerp	hoeveelheid
militair	17%
politiek en staatkundig	62%
cultuur en religie	13%
economisch	8%

Identificerend perspectief

Bij Willems zien wij een, veelal impliciete, stellingname die afwijkt van de eerder beschreven boeken. Dit zien we bijvoorbeeld al bij indeling van de hoofdstukken, namelijk op basis van de opvolgende landvoogden, dus Alva, Requesens, Don Juan en Parma en de daarbij vertelling vanuit het perspectief van deze landvoogd. Zo is een paragraaf over de verbetering van de positie van Oranje en de opstandelingen, na de eerste tegenslagen in 1568, getiteld: ‘De tegenpartij wint aan kracht’²³⁸. De beschrijving van het opstellen van het verdrag van Atrecht vinden we onder het kopje: ‘Het zuiden weer onder gehoorzaamheid des Konings’. Hierin lezen we:

‘Zijn [Parma] toestand bij aanvaarding van de landvoogdij was hachelijk, behalve Namen, Luxemburg en delen van Brabant, stonden alle gewesten met het leger van Jan Casimir vijandig tegenover hem, onder leiding van Oranje. Er kwam echter verandering.’²³⁹

²³⁸ C.P.A. Willems, *Onze geschiedenis* 87

²³⁹ *ibidem* 99-100

De in de boeken van Wijnne en Mulder geroemde actie van Herman de Ruijter tegen Slot Loevesteijn wordt ‘een aanslag’ genoemd.²⁴⁰ De in opstand gekomen Hollandse steden waren ‘den koning ontrouw’ en ‘afvallig’.²⁴¹ Tevens zien we een geheel andere beoordeling van de overstap van Rennenberg, stadhouder van Friesland, Groningen en Drenthe, van de kant van Oranje naar die van Parma. Door de eerdere schrijvers als Wijnne en Mulder wordt dit als verraad bestempeld, maar Willems heeft begrip en zegt hierover ‘Den 3en maart 1580 verliet hij de zijde van den opstand; de onderhandelingen in Keulen hadden hem de ogen geopend.’²⁴²

Waar Willems zich dus vaak zeer kritisch opstelt tegenover de opstandelingen tijdens de beginjaren van de Opstand en veelal kiest voor beschrijvingen vanuit het perspectief van de koningsgetrouwen, zien we dat hij zich vanaf 1588, met het uitroepen van de Republiek, volledig aan de kant van de opstandelingen schaaft en daarmee ook dat perspectief overneemt. Dit hoofdstuk is ook getiteld ‘Ons land een bondsgenootschappelijke Republiek’²⁴³

Het gebruik van de eerste persoon meervoud voor de Nederlanden zien we pas vanaf dat moment en wordt dan door Willems zeer veelvuldig gebruikt. Zoals onder meer uit de volgende voorbeelden blijkt:

- ‘Onze uitgaven overtroffen ieder jaar de inkomsten.....’²⁴⁴,
- ‘Hendrik IV liet ons niet in den steek...’²⁴⁵,
- ‘Aandrang om ons met Indië in betrekking te stellen’²⁴⁶,
- ‘Wij besloten aan de vredesonderhandelingen [in Münster] deel te nemen’²⁴⁷,
‘Overigens was onze betrekking tot Frankrijk vrij gespannen..’²⁴⁸,
- ‘Onze regering poogde vriendschappelijke betrekkingen met Engeland aan te knopen en verzachting der navigatie-akte..’²⁴⁹,
- ‘De [Tweede Engelse] oorlog begon met onze nederlaag bij Lowestoff, waar York de onzen versloeg’²⁵⁰

²⁴⁰ ibidem 88

²⁴¹ ibidem 89

²⁴² ibidem 101

²⁴³ ibidem 110

²⁴⁴ ibidem 113

²⁴⁵ ibidem 115

²⁴⁶ ibidem 115

²⁴⁷ ibidem 137

²⁴⁸ ibidem 139

²⁴⁹ ibidem 144

²⁵⁰ ibidem 150

Met het ontstaan van de Republiek is voor Willems blijkbaar een punt gekomen dat ook het katholieke gedeelte van de bevolking niet meer een andere keuze heeft dan zich met de opstandelingen te vereenzelvigen.

Duidelijk afwijkend van de andere leerboeken is dit boek ook in zijn waardering van Willem van Oranje. Waar de overige schoolboeken meestal zeer lovend zijn over Van Oranje is daar bij Willems geen sprake van. Hij wordt neergezet als zeer capabel, maar ook sluw, opportunistisch en vooral uit op verbetering van zijn eigen macht en positie. ‘Oranje was een man met buitengewone begaafdheden, maar eer- en heerszuchtig in de hoogsten graad, een type der hoogmoedige vasallen’²⁵¹

De andere schrijvers zien Oranje veelal als ‘vader des vaderlands’ en verbinden hem daarmee onlosmakelijk verbonden aan de vorming van de nationale identiteit. In die visie op het verleden dient Oranje uiteraard verbroederend zijn en bewondering oogsten. Willems maakt hierin een andere keuze, dit is uiteraard begrijpelijk vanuit de dubbelzinnige positie van Oranje ten opzichte van de katholieken tijdens de Opstand.

Vrijheid als bindend element

Het door de eerste-generatie auteurs veelvuldig gebruikte begrip vrijheid(slievendheid) als gemeenschappelijk kenmerk van de inwoners van de Nederlanden, en als belangrijke oorzaak van de Opstand, zien we ook niet terug bij Willems. Hij verwijst veelal naar de onvrede onder de edelen vanwege de bedreiging van hun macht en financiële positie als gevolg van centralisatie en nieuwe regeling van de katholieke kerk.²⁵² Het begrip vrijheid wordt vrijwel niet gebezigd, sterker nog juist de verslechterende positie van de katholieken in de opstandige gewesten wordt meermaals benadrukt. Pas wanneer de Republiek der Zeven Provinciën haar intrede heeft gedaan gebruiken de schrijvers het begrip vrijheid.

‘Minachting voor de regeering bij het volk, tweedracht onder de regenten onderling, verwarring en uitputting der financiën, muijerij onder het krijgsvolk, volslagen gemis aan beproefde veldheer: zoo was de toestand van de Republiek bij het begin van 1588.

²⁵¹ C.P.A. Willems, *Onze geschiedenis* 80, Willems verwijst en gebruikt de letterlijke omschrijving van W.J.F. Nuyvers, schrijver van het eerste katholieke standaardwerk over de Nederlandse Opstand *Geschiedenis der Nederlandsche Beroerten in de XVIe eeuw*, verschenen tussen 1865 en 1870, en het eerste katholieke geschiedenisboekje *Nederlandsche geschiedenis voor de jeugd* uit 1870.

²⁵² C.P.A. Willems, *Onze geschiedenis* 81-82

En tien jaren later? Hoe is alles veranderd ! de Noordelijke gewesten, de roemrijke zeven, zijn voorgoed bevrijd.’²⁵³

Bij Willems zien we zowel bij de beschrijving van de Nederlandse Opstand als de daaropvolgende periode tot 1672 geen nationalistische sentimenten in de beschrijvingen, zoals die bij een Wijnne en Mulder. Zelfs wanneer hij de verworvenheden of successen van de Republiek beschrijft, tracht hij dit op objectieve wijze te doen. Zoals onder meer uit onderhavige citaat spreekt:

‘Van den zelfgevoel der natie sprak het opschrift van een gedenkpenning [terzake de vrede van Aken] dier dagen: ‘Na de wetten verzekerd, den godsdienst hervormd, de koningen bevredigd te hebben, heeft de Raad der Vereenigde-Nederlanden dezen penning doen slaan in 1668.’²⁵⁴

Door een stellingname voor de katholieken tegenover de overheersende calvinisten is er in het boek van Willems een veel minder duidelijk beeld om eenvormige nationale identiteit aan op te hangen. Waar in het calvinistische geschiedbeeld een nationale identiteit onverbrekkelijk verbonden is aan het calvinisme en katholieken grotendeels worden genegeerd heeft Willems deze mogelijkheid niet.²⁵⁵ De verspreiding van het protestantisme onder de bevolking en de kritiek op de katholieke kerk wordt in dit katholieke boek expliciet afgekeurd. Zo ‘moest het geloof veel lijden, vooral als men denkt aan de spotternijen van onze landgenoot Erasmus’ en worden Luther en zijn ideeën afgedaan als een ‘dwaalleer’ en zijn het ‘Lutheranen die het oude geloof aanrandden’. En ondanks de zware straffen ‘woekerde de besmetting ook hier voort’.²⁵⁶ Opvallend is dat er in dit geval wel een inclusief gebruik van de eerste persoon meervoud ‘onze’ in combinatie met het anachronistische ‘landgenoot’ en het bijwoord ‘hier’.

M.G. de Boer, *Beknopt leerboek der geschiedenis van het Vaderland* ²⁵⁷

Dit boek is gericht op de HBS-opleiding. Volgens de schrijver is het boek zowel voor de lagere klassen (met eenvoudiger hoofdstukken aan het begin) als de hogere klassen van de

²⁵³ ibidem 110

²⁵⁴ ibidem 154

²⁵⁵ zie paragraaf 5.2.3

²⁵⁶ C.P.A. Willems, *Onze geschiedenis* 72-73

²⁵⁷ M.G. de Boer, *Beknopt leerboek der geschiedenis van het Vaderland* (4e druk, 1909)

HBS. Gezien het aanzienlijke aantal herdrukken, waarvan de latere drukken met J. Presser, (15^e druk, 1951), kan worden aangenomen dat zijn boeken veel gebruikt werden in het onderwijs. M.G. de Boer was docent aan de 4^e HBS (3-jarige cursus, van 1893-1910) en 2^e HBS (5-jarige cursus, van 1910-1923) te Amsterdam en daarna het Barleus Gymnasium (1922-1932) en tevens als opvolger van A.M. Kollwijn in 1894 redacteur en voorzitter van het *Tijdschrift voor geschiedenis* (tot 1955).

Indeling

Wederom heb ik de periode van het aantreden van Karel V tot en met het jaar 1672 genomen. In dit geval gaat het om blz. 34 t/m blz. 125 van in totaal 236 blz. circa 39% van het totale boek. In zijn voorwoord geeft De Boer aan dat hij voor het publiek van HBS leerlingen meer aandacht aan economie, koloniale geschiedenis en aan de recente 19^e eeuwse geschiedenis zal geven.

onderwerp	hoeveelheid
militair	15%
politiek en staatkundig	64%
cultuur en religie	12%
economisch	9%

Identificerend perspectief

De Boer hanteert een zakelijke stijl, waarbij hij bondig de gebeurtenissen beschrijft en over de betrokken personen schrijft hij meestal in korte bewoordingen. Hij laat daarbij niet na kritisch te zijn over acties van de verschillende partijen en betrokkenen. We zien dat hij sommige gebeurtenissen tijdens de heerschappij van Karel V vanuit diens perspectief beschrijft, overigens met gebruik van de derde persoon. Bij Philips II doet hij dit niet, terwijl hij dat bij Van Oranje wel regelmatig doet.

Een opvallende perspectiefwijziging naar de eerste persoon meervoud, zoals ook al bij enkele van de eerdere boeken, zien we bij De Boer na het overlijden van Willem van Oranje. Vanaf dat moment maakt hij regelmatig gebruik van de eerste persoon meervoud, vooral wanneer hij militaire ontwikkelingen en gebeurtenissen beschrijft. Enkele voorbeelden: ‘Van het voor onze krachten te groote leger’ en ‘bracht het volgende jaar de groote rivieren weer in

onze macht ...’ en ‘Met moeite en niet zonder groote opofferigen van onze zijde wist Oldenbarnevelt’ en ‘Wij misten voortaan de steun van Frankrijk.’ en ‘De Engelsen.... zich met de Spanjaarden tegen ons zouden verbinden’²⁵⁸ En bij de beschrijving van de zeevaart naar Nova Zembla spreekt De Boer van ‘Hier bleek waartoe onze zeelieden in staat waren’.²⁵⁹

Vrijheid als bindend element

De Opstand bestempelt De Boer in zijn voorwoord als ‘den vrijheidsoorlog tegen Spanje’²⁶⁰. De vijandelijkheden waarmee Van Oranje de Opstand begint worden door hem tevens als bevrijding beschouwd. ‘De Prins had inmiddels een leger bijeengebracht om het land te bevrijden.’²⁶¹ Ook gaat De Boer uit van een specifiek Nederlands karakter wanneer hij de tekortkomingen van Alva beschrijft in zijn pogingen de Nederlanden te pacificeren. ‘..1573 verliet de gehate landvoogd deze streken, die hij door zijn meedogenlooze gestrengheid, door zijn totale ongeschiktheid om met onze landaard om te gaan, voor goed van haar vorst had vervreemd.’

Burgerdeugd en waardeoordelen

Ook bij De Boer komen weinig individuen uit het gewone volk aan bod. Willem Barentsz is zo’n voorbeeldfiguur voor de gewone man:

‘Vooraf aan de geestkracht van stuurman Barentsz., die op de terugreis overleed, was het te danken, dat de bemanning na het doorstaan van talloze gevaren het vaderland weer bereikt. Ook hier bleek, waartoe onze zeelieden, zelfs onder de meest ongunstige omstandigheden toe in staat waren.’²⁶²

Een andere zeeheld is uiteraard De Ruyter, die met zijn eenvoudig komaf, roemruchte carrière en roemvolle dood het toonbeeld was voor het deugdzame gewone volk. Dit wordt ook door De Boer benadrukt ‘uit geringe stand geboren...58 jaren had hij de zee bevaren; in 15 grote zeeslagen had hij voor het land gestreden...met recht de grootste zeeheld van alle tijden’²⁶³

²⁵⁸ M.G. de Boer, *Beknopt leerboek* 70-71, 81, 100

²⁵⁹ *ibidem* 79

²⁶⁰ *ibidem* III

²⁶¹ *ibidem* 50

²⁶² *ibidem* 79

²⁶³ *ibidem* 124-125

Wat in ieder geval geen burgerdeugd was, blijkt wel uit zijn beschrijving van de watergeuzen. ‘Zij waren echter woest en bandeloos en verkwistten de opbrengst der geroofde goederen, zonder iets aan de Prins af te staan. Door hun zeldzame stoutmoedigheid hebben ze aanvankelijk aan den zaak van den opstand groote diensten bewezen; hun wreedheid en tuchteloosheid maakten hen echter al spoedig als bondgenooten onbruikbaar.’²⁶⁴

Dapperheid is blijkbaar de enige deugd die hij aan de watergeuzen kan toeschrijven, De Boer geeft in zijn beschrijvingen van de politici en bevelhebbers wel aan te geven wat in zijn ogen algemene deugden waren. In zijn beschrijvingen stelt De Boer Oranje voor als voorbeeld van tolerantie en staatmanschap en wordt zijn liefde voor het volk van de Nederlanden meermaals benadrukt. Hij was

‘bezadigd en vroom [.....] streng waar nodig, zocht hij hardvochtigheid te vermijden. In een opzicht was hij zijn tijd ver vooruit; altijd heeft hij voor verdraagzaamheid gestreden, een beginsel dat slechts door weinigen gewaardeerd werd.’²⁶⁵

De ander

De eerste alinea van het geanalyseerd deel is in dit opzicht opvallend vanwege de kritische vermelding van het gedrag van de edelen uit de Nederlanden in het gevolg van Karel V.

‘eene schare Nederlandsche edelen, die zich van gewichtige ambten meester maakten en door hun onbeschaamde hebzucht veel bijdroegen aan de reeds bestaanden afkeer der Spanjaarden jegens de Nederlanders.’²⁶⁶

Tevens krijgen we een veel kritischer beeld van de rol van de Nederlanders (en dan met name de adel) terzake van de hervormingen en centralisering hier te lande, waarbij hij niet zo zeer afkeurend is over de maatregelen van de zijde van Philips II . De persoon Philips II kan echter niet de goedkeuring wegdragen van De Boer. ‘Trotsch, heerschzuchtig en ongenaakbaar, stond als een vreemdeling tegenover de Nederlanders, wier taal hij zelfs niet kende.’

²⁶⁴ ibidem 52

²⁶⁵ ibidem 65

²⁶⁶ ibidem 34

Literatuur:

- Anderson, B., *Imagined Communities: reflections on the origin and spread of nationalism* (Londen, 1983)
- Ankersmit, F., 'Dit is politiek geen wetenschap', *Trouw* 29 september 2007
<<http://www.trouw.nl/tr/nl/4324/Nieuws/article/detail/1317996/2007/09/29/Dit-is-politiek-geen-wetenschap.dhtml>> 12 april 2015
- Assmann, A., 'Memory, individual and collective' in R.E. Goodin/ C. Tilly, *The Oxford Handbook of Contextual, Political Analysis* (Oxford, 2006) 210-224;
- Assmann, A., 'Transformations between History and Memory' in *Social Research* 75 (2008), 49-72
- Amsing, H., *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs, 1863-1920* (Groningen, 2002)
- Baalen, C. van, e.a., *Jaarboek van de parlementaire geschiedenis 2007. De moeizame worsteling met de nationale identiteit* (Amsterdam 2007)
- Bartels, A., *Een eeuw middelbaar onderwijs 1863-1963* (Groningen, 1963)
- Bayly, C.A., *The Birth of the Modern World. Global connections and comparisons* (Oxford, 2004)
- Beening, A., *Tussen bewondering en vergruizing. Duitsland in Nederlandse schoolboeken, 1750-2000* (Amsterdam, 2001)
- Beening, A., 'Wat zegt ge van zulke helden? De overwintering op Nova Zembla in 19^{de} eeuwse schoolboeken' in *Spiegel Historiae* 31 (1996) 408-413
- Blaas, P.B.M. en J. Vogel, 'Onder A.M. Kollewijn en M.G. de Boer. Het tijdschrift voor geschiedenis van 1886 tot 1920' in *Tijdschrift voor geschiedenis* 99 (1986) 367-390
- Blaas, P.B.M., *Anachronisme en historisch besef. Momenten uit de ontwikkeling van het Europees Historische Bewustzijn* (Den Haag, 1988)
- Blaas, P.B.M., *De burgerlijke eeuw. Over eeuwwenden, liberale burgerij en geschiedschrijving* (Hilversum, 2000)
- Blok, P.J. en P.C. Molhuysen, *Nieuw Nederlandsch biografisch woordenboek. Deel 3* (Leiden, 1914)
- Boekholt, P.Th.F.M., Booy, E.P. de, *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd* (Assen/Maastricht, 1987)
- Boer, M.G. de, *Beknopt leerboek der geschiedenis van het Vaderland* (4^e druk, 1909)
- Bolkenstein, G., *De voorgeschiedenis van het middelbaar onderwijs 1796-1863* (Amersfoort, 1914)
- Bossenbroek, M., *Holland op zijn breedst. Indië en Zuid-Afrika in de Nederlandse cultuur omstreeks 1900* (Amsterdam, 1996)
- Brill, E.J., *Het Jaarboek der Nederlandse Letterkunde* (Leiden, 1907)

- Brink, J.ten, *Geschiedenis der Noord-Nederlandse letteren in de 19^e eeuw*. Deel 2 (Amsterdam, 1888)
- Dalhuisen, L. e.a., *Sprekend verleden. Geschiedenis Bovenbouw VWO* (5^e druk, Zutphen 2012)
- Dekker, J.J.H., *Het verlangen naar opvoeden. Over de groei van de pedagogische ruimte in Nederland sinds de Gouden Eeuw tot omstreeks 1900* (Amsterdam, 2006)
- Dietz, F.c.s. 'Michiel de Ruyter is een reclamespot BV Holland' *NRC* 7 februari 2015 <<http://www.nrc.nl/handelsblad/van/2015/februari/07/michiel-de-ruyter-is-een-reclamespot-bv-holland-1463606>> (12 april 2015)
- Doorn, J.J.A. van, 'Het droeve lot van het WRR rapport' – *Trouw* 13 oktober 2007 <<http://www.trouw.nl/tr/nl/4324/Nieuws/article/detail/1667786/2007/10/13/Het-droeve-lot-van-het-WRR-rapport.dhtml>> (12 april 2015)
- Feikema, R.W., *De totstandkoming van de Schoolwet van Kappeyne. Bijdrage tot de kennis van de parlementaire geschiedenis van Nederland* (Amsterdam, 1929)
- Gelner, E., *Nations and nationalism* (Oxford, 1983)
- Geugten, T. van der en D. Verkuil ed., *Geschiedeniswerkplaats. Geschiedenis Tweede Fase VWO* (2^e druk, Groningen 2012)
- Grever, M. e.a., *Controverses rond de Canon* (Assen, 2006)
- Grever, M., Ribbens, K. e.a., *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (WRR Verkenning nr. 17) (Amsterdam, 2007)
- Haan, I. de, *Het beginsel van leven en wasdom. De constitutie van de Nederlandse politiek in de negentiende eeuw* (Amsterdam, 2003)
- Hastings, A., *The construction of nationhood: ethnicity, religion and nationalism* (Belfast 1996)
- Hobsbawm, E.J., *The invention of tradition* (Cambridge, 1983)
- Hobsbawm, E.J., *Nations and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality* (Cambridg, 1990)
- Smith, A.D en J. Hutchinson, e.d., *Nationalism* (Oxford, 1994)
- Idenburg, PH. J., *Schets van het Nederlandse schoolwezen* (Groningen, 1964)
- Idenburg, PH.J. e.a., *Een eeuw middelbaar onderwijswet herdacht* (Groningen, 1963)
- Jans, J.K. 'Groen van Prinsterer: Vaderlandse geschiedenis voor het onderwijs' in *Leidschrift* (2010, 1) 115-124
- Jans, J.K. 'Vaderlandse geschiedenis en de participerende burger' in *De negentiende eeuw* (2012, 2) 104-119
- Jans, J.K. *The Policy of History Education. Teaching National History, Identity and Citizenship in Belgium and the Netherlands, 1830-1880*. (Florence, 2014)
- Kloek, J. en Mijnhardt, W., *1800. Blauwdrukken voor een samenleving. Nederlandse cultuur in Europese context*. (Den Haag, 2001)
- Kollewijn, A.M., *De Geschiedenis als Leervak* (Amersfoort, 1889)
- Kollewijn, A.M., *Leerboek der vaderlandse geschiedenis* (2^e druk, Amersfoort, 1878)

- Koopmans, R., 'Cultuur maakt wel verschil, beste WRR' *NRC* 26 september 2007 <http://vorige.nrc.nl/binnenland/article1545893.ece/Cultuur_maakt_wel_verschil_beste_WRR> (12 april 2015)
- Kossmann, E.H., *De Lage Landen 1780-1980. Twee eeuwen Nederland en België. Deel I: 1780-1914* (8^e druk; Amsterdam, 2006)
- Lastdrager, A.J., *Onderzoek naar de beste middelen ter vorming en bevestiging van het oorspronkelijk Nederlandsche karakter* (Amsterdam, 1820)
- Lenders, J., *De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming. Nederland 1780-1850.* (Nijmegen, 1988)
- Lenders, J., 'De Nederlandse schoolpedagogiek in de 19^e eeuw: tussen verlichting en romantiek' in J.C.C. Rupp/W. Vleugelers ed., *Moreel-politieke herorientatie in het onderwijs.* (Apeldoorn, 2003)
- Meurs, P. e.a., *Identificatie met Nederland. WRR-Rapport 73* (Den Haag/Amsterdam, 2007)
- Mijnhardt, W., *Tot Heil van 't Menschdom. Culturele genootschappen in Nederland, 1750-1815* (Amsterdam, 1987)
- Mijnhardt, W., Wichers A.J. red., *Om het Algemeen Volksgeluk.* (Edam, 1984)
- Mulder, L., *Handleiding tot kennis van de Vaderlandsche geschiedenis* (7^e druk, Arnhem, 1867)
- Oostrom, F.P. van e.a., *Entoen.nu: de canon van Nederland: rapport van de commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon Dl. A* (Schiedam, 2006)
- Otterloo, M., *Leiddraad voor bouwstoffen voor eene boekenlijst* (Utrecht 1865)
- Pik, J.W., *Beknopt Leerboek der Vaderlandsche geschiedenis* (Zwolle, 1907)
- Sas, N.C.F. van, *De metamorfose van Nederland. Van oude naar moderniteit, 1750-1900* (Amsterdam, 2004)
- Slegers, F., *In debat over Nederland: veranderingen in het discours over de multiculturele samenleving en de nationale identiteit,* (Amsterdam 2007)
- Smith, A.D., *The Ethnic Origins of Nations* (Oxford, 1986);
- Smith, A.D., *National Identity* (Londen, 1991)
- Strang, A., *Eene historische verhandeling over de liberale politiek en het lager onderwijs van 1848 tot 1920* (Utrecht, 1930)
- Stuurman, S., *Wacht op onze daden. Het liberalisme en de vernieuwing van de Nederlandse staat* (Amsterdam, 1992)
- Toebes, J.G., *Geschiedenis een vak apart* (Meppel, 1981)
- Toebes, J.G., 'Van een leervak naar een denk- en doevak. Een bijdrage tot geschiedenis van het geschiedenisonderwijs.' in *Kleio 17* (1976)
- Velde, H. te, *Gemeenschapszin en plichtsbesef. Liberalisme en nationalisme in Nederland 1870-1918* (Groningen, 1992)

- Velde, H. te, 'Van grondwet tot grondwet. Oefenen met parlement, partij en schaalvergroting 1848-1917' in R. Aerts e.a. *Land van kleine gebaren. Een politieke geschiedenis van Nederland 1780-1990* (Nijmegen/Amsterdam, 1999) 97-175
- Velde, H. te en H. Verhage e.a., *De eenheid en de delen. Zuilvorming, onderwijs en natievorming in Nederland. 1850-1900* (Amsterdam 2006)
- Venner, J., C. van der Heijden en M. van Haperen ed., *Feniks Geschiedenis voor de Bovenbouw VWO* (2^e druk, Amersfoort 2012)
- Wansink, H., 'Stel de historische canon verplicht' *Volkskrant* 8 november 2008
<<http://www.volkskrant.nl/opinie/stel-de-historische-canon-verplicht~a2452017/>> 12 april 2015
- Wielaart, J., 'Met De Ruyter trots op Nederland' *NOS* 26 januari 2015
<<http://nos.nl/artikel/2015467-met-de-ruyter-trots-op-nederland.html>> (12 april 2015)
- Wieringen, A.M.L., e.a., 'De stand van educatief Nederland', *Advies Onderwijsraad* (Den Haag, 2005)
- Willems, C.P.A., Hees, L.M. van, *Onze geschiedenis. Leerboek der Vaderlandsche geschiedenis* (2^e druk, Tilburg, 1907)
- Wijnne, J.A. , *Geschiedenis van het Vaderland* (2^e druk, Groningen, 1868)

Overig

- *Geschiedenis VWO. Syllabus Centraal Examen 2015*,
<<https://www.examenblad.nl/examen/geschiedenis-vwo-3/2015/vwo?topparent=vg41h1h4i9qe>>;
- *Geschiedenis HAVO Syllabus Centraal Examen 2015*
<<https://www.examenblad.nl/examen/geschiedenis-havo-3/2015/havo?topparent=vg41h1h4i9qd>>
- *Handreiking schoolexamen geschiedenis havo/vwo*,
<<http://www.slo.nl/downloads/2013/handreiking-schoolexamen-geschiedenis-havo-vwo.pdf>>