

# Bij de oorsprongen van ons geschiedenisonderwijs\*)

I. VAN DER VELDE

## I. Voorlopige oriëntatie

In onze studie over de oorsprongen van ons aardrijkskunde-onderwijs is duidelijk gebleken hoezeer voor het achttiende en vroeg-negentiende-eeuwse didactisch denken geschiedenis en aardrijkskunde door talrijke raakvlakken zijn verbonden. Er valt een 'raakvlak-denken' te constateren, dat in deze periode soms zelfs uitdijt tot een eenheidsdenken. De paragraaf over geschiedenisonderwijs en aardrijkskunde-onderwijs in *Monumenta Paedagogica*, Band I: *Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland* (Berlin 1960, S. 137) opent als volgt: 'Die Historie und Geographie werden um 1800 nicht nur zunächst noch als ein Ganzes betrachtet, sondern auch gemeinsam unterrichtet.' Deze eenheid heeft zich niet tot het Duitsland van rond 1800 beperkt, men treft ze evenzeer in Nederland aan, zij het wat later. Afspiegeling van Duits pedagogisch-didactisch denken of konsekwentie van een wellicht algemeen Westeuropese opvatting? In ons eerder genoemde opstel wezen we reeds op dit eenheidskarakter, zoals het zich ook demonstreerde in de titel van een leerboekje als: P. N. Muyt: *Geschied- en aardrijkskundige beschrijving van het Koninkrijk der Nederlanden II*, 5e druk, Zalt-Bommel 1838, en in de *Voorrede* van een atlas als die van: P. J. Mendel en H. Reding: *Album voor de Aardrijkskunde, van het Koninkrijk der Nederlanden en de Overzeesche Bezittingen*, 's-Gravenhage 1841: 'Wij hebben getracht ene Natuurkundige, Geschiedkundige en Plaatselijke beschrijving van Noord-Neder-

\* Pendant van: Bij de oorsprongen van ons aardrijkskunde-onderwijs (Pedagogische Studiën 1971, 48e jaargang p. 278).

land en de Overzeesche Bezittingen te geven, volgens de nieuwste statistieke opgaven en de nauwkeurigste berichten."

Fundamenteel bleek die eenheid op wetgevend gebied. De l.o.-wet-1806 sluit beide uit van de leerplannen voor de 'gewone' lagere scholen; neemt beide op bij de 'verdere hulpmiddelen' – 'de Franse en andere hedendaagse of ook geleerde talen, de aardrijks-, geschiedkunde en dergelijke'. 'De wetgever', schreven we verder, 'is zich blijken de aanvulling bewust geweest van de potentie van duidelijk herkenbare onderdelen der leerstof' te bestaan als zelfstandig vak: aardrijks-, geschiedkunde.'

Misschien voor wat geschiedenis betreft, de konsekwentie van de grote invloed die de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen uitgeoefend heeft op onze oudste onderwijswetgeving, vooral door haar geschrift *Algemene denkbeelden over het Nationaal Onderwijs*. 1798. Het *Gedenkboek 1748-1934* der Maatschappij bevat een volledige lijst van uitgaven in de eerste 150 jaar van haar bestaan. Hieronder komt ook een aantal historische werkjes voor. Op blz. 419 nemen we de titels van de historische werkjes over, die voor de l.o. wet-1806 zijn verschenen.

## II. Internationaal

### 1. J. Wimpheling: *Epitome rerum Germanicarum* (1505)

Voorzover de gegevens waarover wij momenteel beschikken een konklusie toelaten, dateert het eerste leerboek dat zich met een onderdeel van Westeuropes geschiedenisonderwijs bezighoudt, van 1505. Het is werk van de Elzasser humanist Jakob Wimpheling (1450-1528) en draagt de titel: *Epitome rerum Germanicarum*. Het was

wat men thans zou noemen, de eerste 'Abrisz der deutschen Geschichte bis auf "unsre" Zeiten'. Het verheerlijkte de Duitse keizers, gaf wat krijgsgeschiedenis – nog bekend recept – maar gaf toch ook reeds enige kultuurgeschiedenis, hoofdzakelijk van de Elzas. Bekend is verder dat zowel Luther (1483–1546) als Melanchton (1497–1560) zich voor geschiedenis hebben geïnteresseerd, zowel voor geschiedenis als wetenschap als van uitdrukking van goddelijk welbehagen en onbehagen. Voor Luther was de geschiedenis bron van wijsheid en deugd: 'Was die Philosophie, weise Leute und, die ganze Vernunft lehren und erdenken kann, das zum ehrlichen Leben nützlich sei, das geben die Historien mit Exempeln und Geschichten gewaltiglich, und stellen es gleich vor die Augen, als wäre man dabei, und sähe es also geschehen.' En even verder: 'Wenn man's gründlich besinnet, . . ., sind die Historien nichts anders denn Anzeigung, Gedächtnis und Merkmal göttlicher Werke und Urteile, wie er die Welt, sonderlich die Menschen, erhält, regiert, hindert, fördert, strafet und ehret, nachdem ein jeglicher verdienet Böses oder Gutes.'

## 2. Sleidan: Von den vier Monarchieen (± 1580?)

De zestiende eeuw kan beschouwd worden als de eeuw, waarin het geschiedenisonderwijs in huidige vorm 'geboren' is. Niet alleen door Luther's machtig woord en door Wimpheeling's nuttige boekje, ook door het (wat later) verschijnen van Sleidan: *Von den vier Monarchieen*, dat blijkens Albert Richter's: *Geschichtsunterricht im 17. Jahrhundert* (Langensalza 1893) in 1580 op de 'Fürstenschule zu Meissen' aanbevolen wordt als voorleesboek tijdens het avondmaal. Dit werkje was van zodanige kwaliteit dat het zich tot ver in de zeventiende eeuw heeft weten te handhaven en van een groot historicus als Leopold von Ranke (1795–1886) de lof meekreeg: 'Es mag wenig Kompendien geringen Umfangs von so gründlicher Arbeit geben.'

Deze boekjes zijn geen toevalfenomenen. Om zich hiervan te overtuigen, behoeft men slechts werken als N. Elias: *Ueber den Prozess der Zivilization* (Basel, 1939), H. Schulte Nordholt:

*Het beeld der Renaissance* (Amsterdam, 1948), A. von Martin: *Sociologie van de Renaissance, Physiognomiek en rhythmiek van een burgerlijke cultuur* (Amsterdam, 1951) op te slaan. De feiten zijn overigens algemeen bekend. In de late middeleeuwen hebben zich de samenlevingsvormen fundamenteel gewijzigd: steden ontstaan en met de steden ontstaat de burgerij, tussenlaag binnen de oude sociale stratificatie. Deze nieuwvorming leidt niet alleen tot sociale, maar indirect ook tot geestelijke complicaties. De opkomende bourgeoisie zocht, internationaal, voor haar maatschappelijke aanspraken een nieuwe geestelijke basis. Zij wees – aanvankelijk! – alle privileges en voorrechten af, die berustten op geboorterechten en standspretenties. Zij wist in zich zelve de krachten en de bekwaamheden aanwezig, die realisering van haar maatschappelijke verlangens zouden kunnen bewerkstelligen. Zij zag – Humanistisch – in de Oudheid haar voorbeeld. De autoriteit der Oudheid gaf de laat-middeleeuwse burgerlijke lekencultuur de nodige ruggesteun in haar vrijheidsstrijd.

Parallel met dit zoeken naar en ten slotte het scheppen van een eigen burgerlijke cultuur loopt de krachtige opleving van het nationale gevoel. Konkretisering vindt dit sterk gestegen nationale zelfbewustzijn in een figuur als Machiavelli, de vertegenwoordiger van de afsluitingsgedachte, de gedachte van de nationale staat. Hij gelooft in de sluimerende krachten van zijn volk met hetzelfde vurige patriotisme, waarvan Petrarca getuigde toen hij de woorden neerschreef, waarmee Machiavelli zijn *Principe* laat eindigen: 'De oude dapperheid is in de Italiaanse harten nog niet gestorven'.

Meer dan Luther en Melanchton is Wimpheeling sleutelfiguur. In hem zijn de drie aspecten aanwezig geweest die karakteristika zijn van de tijd en tegelijkertijd drijfkrachten tot de contemporaine geschiedschrijving. Hij was, schreven wij, Humanist. Kenner der Klassieken, van hun filosofie, van hun filologie, en van hun historie. Hij was een hartstochtelijk patriot, doordrongen van hetzelfde brandende nationale bewustzijn, door Petrarca bezongen en door Machiavelli gepolitiiseerd. Hij diende de geschiedenis als auteur.

En zoals men zich, óók internationaal, in de zestiende eeuw ging bekommeren om de eigen nationale talen (onze eerste nationale grammatika, de *Twe-spraak van de Nederduitse Letterkunst* dateert van 1584), ging men zich bekommeren om de eigen lotgevallen als natie. Het 'vak', 'vaderlandse geschiedenis' ontstaat.

3. Th. Steinmetz: *Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. Ein Beitrag zur Geschichte des Raticianismus* (1612)

Twee jaar na Richter's werkje verscheen in dezelfde serie Steinmetz' studie. Zij bevat waardevolle gegevens over opvoeding van en onderwijs aan vorstenkinderen in een opvoeding- en onderwijs-welgezend milieu. Toen de echtgenoot van Dorothea Maria overleed, bleef zij achter met acht zoons en een postuum geboren dochtertje. Zij wilde, ook overeenkomstig de inzichten van haar overleden gemaal, van haar zoons vorsten maken 'von hellem Kopfe, von edlem Herzen und von heiligen Willen'. Een hooggestemd ideaal dat voor realisering naar haar mening, terecht, een verzorgde educatie en een veelzijdig-ontwikkeland onderwijs behoefde. Zij zocht 'die ausgezeichnetsten Lehrer' uit en als zodanig werd in eerste instantie beroepen de toenmaals beroemde en door de universiteit van Jena aanbevolen Friedrich Hortleder. Hortleder trad in 1608 in functie, vergezelde de beide oudste prinses naar de universiteit van Jena, keerde in 1612 met hen terug en nam toen de leiding op zich van het onderwijs aan de gezamenlijke vorstenkinderen. Hij ontwierp alle leerplannen, doceerde zelf de hoofdvakken, vooral 'Erdbeschreibung, Geschichte, Politik und im sächsischen Staatsrechte'. Technisch-didactisch is Hortleder vermoedelijk toch niet boven 'Gedächtnisübungen' uitgekomen. Die bleken, klaarblijkelijk ook voor hem, toch te gelden als het meest betrouwbare middel, kennis snel en blijvend vast te leggen. Dit alles gaat aan Ratke's komst in Weimar (herfst 1612) vooraf.

Maar we weten nu dat in ieder geval vroeg in de zeventiende eeuw, in een specifiek milieu en binnen een bepaald leerschema, geschiedenis

als een der hoofdvakken heeft gegolden.

4. J. A. Comenius: *Didactica Magna* (1627-1632)

We keren terug tot Richter. Hij meent te mogen constateren dat tegen het eind van de zeventiende eeuw geschiedenisonderwijs meer en meer een zelfstandige plaats begint in te nemen, al schijnt dan ook van specifieke leerboeken nog geen of weinig sprake te zijn.

Comenius (1592-1670) zegt, hij terecht, heeft vergeefs geroepen. Hij verwijst naar diens *Didactica Magna* (Tsjechische versie 1627-1632, Latijnse versie Amsterdam 1657, Nederlandse vertaling 1892) en wel naar Hoofdstuk XXX, *Grundplan der Latijnse school*. Op de Latijnse school zullen onderwezen worden de 'zeven kunsten' in volle omvang, benevens vier talen. Voor Comenius in nadere beschouwingen treedt, geeft hij op basis van de toekomstige bestemming der leerlingen, een gedetailleerde, voor die tijd waarschijnlijk karakteristieke, hogere-beroepsdifferentiatie. De jongeling die de zesjarige cursus geeft doorlopen, verschijnt in het maatschappelijk leven als: 1. grammaticus, 2. dialecticus, 3. rhetoricus, 4. rekenkundige, 5. meetkundige, 6. musicus, 7. astronoom, waarbij hij bij 'astronoom' aantekent, dat 'zonder deze kennis zowel de physica als de geografie en een groot deel der geschiedenis duister zijn.'

De zeven 'vrije kunsten' vormen alzo de grondslag, maar betekenen geen eind van de studiemogelijkheden. Voor de leerling die hoger streeft, liggen de volgende beroepen open: 8. physicus, 9. geograaf, 10. chronoloog, 11. historicus, 12. ethicus, 13. theoloog.

In § 15 en § 16 gaat Comenius op het vak geschiedenis en haar betekenis in. Voor het vak zelf heeft hij een haast sakrale verering: 'Weil es feststeht, dasz die Kenntnis der schönsten Geschichten ein Teil der Bildung, eine Perle für das ganze Leben ist, so ist meine Meinung, dasz solche in allen Klassen des sechsjährigen Zeitraums mitgeteilt werden, damit den Schülern das, was in hohem Grade Merkwürdiges von dem ganzen Altertume gethan und gesprochen worden ist, nicht unbekannt sei.'

Niet anders oordeelt zijn voorganger Francis Bacon (1561–1626) over de ethische kracht van geschiedenis. In zijn Essay 'Of Studies' (1597) schrijft hij: 'Histories make Men Wise.'

Richter laat dan Comenius' leerplan volgen, dat binnen de geschiedenis der westerse didaktiek misschien het oudst-bekende leerplan voor geschiedenis is:

In de eerste klas een uittreksel uit de bijbelse geschiedenis;

in de tweede klas (de?) natuurlijke historie;

in de derde klas de geschiedenis der uitvindingen;

in de vierde klas zedeleer, gekoppeld aan sterk appellerende voorbeelden;

in de vijfde klas geschiedenis der levensgewoonten bij (de?) verschillende volkeren;

in de zesde klas de algemene geschiedenis, maar vooral echter die van het vaderland.

Een programma overeenkomstig Comenius' behoefte aan ordenend denken, een voorbeeld ook van zijn pan-sophie op een afzonderlijk vakgebied. Of deze leerstof als leerstof in haar onderdelen geen grenzen kent? Zweeft Comenius' geest hier boven de wateren?

##### 5. Christian Weise: *Der kluge Hoff-Meister*, 1676

Comenius fungeert bij Richter echter meer als ideële achtergrond dan als voorbeeld voor de praktijk. Aansluiting aan de praktijk vindt hij bij een leerboek dat hij aankondigt als een werk, 'das . . . heute noch als eine sehr interessante pädagogische Erscheinung Beachtung verdient.' Dit eervolle getuigenis – wat is eervoller dan 'heute noch'? – slaat op bovengenoemd werk van Christian Weise (1642–1708), ook bekend uit de literatuurgeschiedenis als dramaturg en schrijver van satirische romans. Weise was in de jaren 1669–1670 werkzaam als gouverneur bij de beide zoons van de graaf von Asseburg zu Amfort; daarna tot zijn dood als rector. Hij schreef – produkt van eigen ervaring als gouverneur –: *Der kluge Hoff-Meister*, met de bedoeling de mogelijkheid van zelfstudie te stimuleren, ook bij nog jonge leerlingen. Weise blijkt een bekwaam didacticus te zijn. Hij gaat uit van het sanerend besef dat voor vruchtbare studie der historie

enige basiskennis noodzakelijk is. Die basiskennis is drieërlei: zij betreft tijdsbegrip, heemkennis, aardrijkskunde. Veel zorg moet besteed worden aan de hanteerbaarheid van jaartallen: Het is nu 1676. Het vorige jaar? Tien jaar geleden? Honderd jaar geleden? Bij Christus' geboorte?, enz. Van 'heimatkünstlichen Vorstufe des Geschichtsunterrichts', zegt Richter, heeft Weise zeker 'eine Ahnung', al vrezen wij dat zijn 'heemkennis' eer overwegend lokale en regionale geschiedenis is dan heemkennis in onze tegenwoordige ruimere zin. Noodzakelijk is ook enige aardrijkskundige voorkennis. Omdat geschiedenis in de zeventiende eeuw vooral geschiedenis van Europa is, moet er enige vertrouwdheid bestaan met de topografie van Europa. 'Heute noch', – òns 'Heute noch' ligt alweer bijna tachtig jaar achter Richter – kunnen wij Weise's advies waarderen, dat 'Masze gehalten werde' en vooral, 'daz dieses Studium allzeit mehr einem Spiele als einer ernsthaftigen Information ähnlich sei.' Het spelelement in de didaktiek driehonderd jaar geleden! Dit 'maathouden' te meer, omdat deze vooroefeningen bestemd zijn voor ongeveer achtjarige leerlingen. Men bedenke: Weise adviseert gouverneurs en aanstaande gouverneurs.

Dat hij een bekwaam didacticus was, voorloper van veel bruikbare praktische beginselen enkele eeuwen later, blijkt ook uit andere, voor ons momenteel vanzelfsprekende onderwijsprincipes, al betekent dit nog niet algemeen aanvaarde. Wij beginnen 'heute' zowaar in ernst vlot en toch doordacht taalgebruik, ook in de school, te waarderen. Weise was zich de betekenis van verantwoord taalgebruik diep bewust, en dat zowel mondeling als schriftelijk. Vandaar zijn voorkeur voor elkaar ondervragen; voor groepsgewijs en hardop repeteren, wat sneller bevestiging in het geheugen bewerkstelligt, 'durch die Augen und durch die Ohren zugleich'; voor leergesprekken tussen leerling en docent, waardoor de leerling gedwongen wordt door aanpassing van de eigen taal aan de taal van de docent, diens taalniveau min of meer te benaderen. Voor alle taalactiviteit biedt het geschiedenis-onderwijs rijk en gevarieerd materiaal. Her-

haaldelijk formuleert hij zijn standpunt, fundamenteel: 'Massen es bey einem Menschen die anständigste Tugend ist, wenn er seine Gedancken mit geschickten Worten an den Tag geben kan' en even verder, van 'de' mens naar de 'jonge' mens: 'Einem jungen Menschen musz die Zunge gelöset werden, dass er geschickt und ordentlich von den Sachen reden kan, die er gesehen hat.' En wat gesproken wordt, moet ook geschreven kunnen worden. Men zij gerust. Weise vergeet de spelling niet: '... damit sie ihr Deutsches orthographice lernen zu Marckte bringen'. Geschiedenis en taal, in al haar aspecten, voorbeeld van totaliteitsonderwijs avant la lettre.

Tot zover adviezen ten behoeve van de leerlingen. Maar de docenten zijn evenzeer gebaat met Weise's didaktische diagnoses. A priori is duidelijk dat zij in moderne zin modern moeten denken, om hun leerlingen op zijn grondslagen te kunnen begeleiden. Begrip van individuele differentiatie is onontbeerlijk – het staat nu eenmaal vast dat een leerling 'mit einem extra ordinar guten Ingenio' aangeboden leerstof sneller en grondiger verwerkt dan de normale leerling. Maar dit verschil in opnemings- en verwerkingsvermogen mag nimmer leiden tot zwakke onderbouw bij de middelmatig-begaafden door dominerende boven-begaafden.

Historische leerstof bevat door de spreiding in de tijd tal van begrippen die alleen reeds door de afstand een abstrakt karakter krijgen. Voor de gezegenden met een 'extra ordinar guten Ingenio' leveren begrippen als leenheer, veldheer, oorlogsschatting, vredesverdrag e.d. misschien weinig moeilijkheden op, tal van leerlingen hebben behoefte aan nadere konkretisering van de omvattende situatie door kleine historische details. Deze noodzaak tot illustreren impliceert voor de geschiedenisdocent een tot veelvuldig handreiken sufficiënt bezit aan kennis, ook van de 'petite histoire'. Veel steun en veel mogelijkheden tot self-help kunnen de leerlingen, middelmatigen en boven-middelmatigen, elkaar ook bieden door in overleg ontworpen tabellen, die synchrone samenhangen aangeven, en dit niet alleen voor de profane geschiedenis, ook voor de bijbel-

se: 'Wie denn auch bey Lesung der biblischen Historien im alten Testament eine Erinnerung der Synchronismorum viel zu der Sachen helffen kan'.

Weise heeft goed geweten hoe de eigen activiteit der leerlingen gestimuleerd kon worden. Maar zonder persoonlijk initiatief, zonder durende bereidheid tot kritische verwerking der eigen ervaring komt, naar Weise meent, een docent niet tot vruchtbare arbeid.

Een stukje moraal kan hij niet missen:

Ein Kind schaut in die Welt,  
Und lernet durch die Welt sich selbst erkennen.  
Denn was der Zeit-Lauff in sich hält,  
Das kan man einen Spiegel nennen,  
Darbey der Mensch sein eignen Thun besieht.  
Ach was ist dran gelegen,  
Dass sich die Jugend so bemüht!  
Wer solchen Samen streut,  
Der findt im Alter Fruchtbarkeit.

Op een laatste, ook weer modern geheten probleem, vestigen we nog graag de aandacht. Het betreft de vraag of men bij het geschiedenisonderwijs de chronologische lijn 'puur' moet volgen, dus starten in de Oudheid, of dat men, vooral op didaktische gronden, moet uitgaan van het heden. Wiese kiest voor het laatste standpunt. Wat te verwachten was, omdat dit voortvloeit uit wat wij genoemd hebben zijn 'sanerend' besef, het besef dat voor vruchtbare studie der historie, voor kinderen enige basiskennis noodzakelijk is, basiskennis die ontleend moet worden o.a. aan het eigen leefmilieu. Hij wil 'mehr auff die neuen Historien sehen und aus den alten nur so viel berühren, als zur Erleuterung der bissherigen Begebenheiten scheinert von nöthen zu seyn'.

#### 6. Jean-Jacques Rousseau: *Emile* (1762)

Weise slaat in meer dan een opzicht een brug naar onze verdere beschouwingen. Hij vindt in de achttiende eeuw voor het hier zojuist aangesneden probleem een medestander in de Encyclopedist Denis Diderot (1713–1784), die eveneens wil uitgaan van het heden en van daaruit het verleden wil onderzoeken.

Na Diderot, mèt Diderot, stuiten we op Rousseau (1712-1778). Rousseau staat in flagrante tegenstelling tot Weise, althans wat de leeftijd betreft, waarop het onderwijs in de geschiedenis moet aanvangen. Hij constateert met enige trots in zijn beeld van Emile op vijftienjarige leeftijd (slot Derde Boek): 'Il ne sait pas même le nom de l'histoire, ni ce que c'est que métaphysique et morale'. Impliciet betekent deze constatering echter: Inwijding in geschiedenis, metafysika en moraal is nabij.

Hoe geschiedt dan die inwijding (hier) in de geschiedenis?

Rousseau gaat deze vraag natuurlijk niet uit de weg; daarvoor is zijn passie om te getuigen en te overtuigen, te sterk. Alleen maakt hij het de lezer, zoals vaker, niet gemakkelijk om tot een afdoend inzicht te komen, omdat hij geen gesloten afgerond betoog levert, maar omdat men zelf een 'betoog' op moet bouwen uit verspreide passages. Een exakte leeftijd waarop geschiedenisonderwijs 'behoort' aan te vangen, noemt hij niet - Weise heeft het over achtjarige leerlingen. Rousseau baseert zich op een zekere graad van geestelijk-sociale rijpheid. Ongetwijfeld een veel betrouwbaarder en als zodanig veel aantrekkelijker basis dan het botte werken met chronologische leeftijd. Rousseau scheidt in zijn 'zekere graad van geestelijk-sociale rijpheid' een vooral individueel gegeven, als zodanig passend in de grote lijn van zijn vormingsconceptie. Die geestelijk-sociale rijpheid betekent rijpheid voor de kennismaking met en het bestuderen van mensen. Vandaar de conclusie: 'Geschiedenis n'est point à la portée des enfants'. Voor Emile geldt: 'Je voudrais lui montrer les hommes au loin, les lui montrer dans d'autres temps ou dans d'autres lieux, et de sorte qu'il pût voir la scène sans jamais y pouvoir agir. Voilà le moment de l'histoire; c'est par elle qu'il lira dans les coeurs sans les leçons de la philosophie; c'est par elle qu'il les verra, simple spectateur, sans intérêt et sans passion, comme leur juge, non comme leur complice ni comme leur accusateur'. Emile zal dus de geschiedenis bestuderen via de mens en de mens via de geschiedenis, maar - van een boven-kinderlijk, haast zou men zeggen: van

een boven-menselijk standpunt. Rousseau dorst te vragen!

Desondanks bestaat er een zekere affiniteit tot Weise's moraal:

Ein Kind schaut in die Welt,

Und lernet durch die Welt sich selbst erkennen.

u.s.w.

Wat, laat ons zeggen, óók getuigt voor Weise als pedagoog.

De historiestudie wordt bij Rousseau gecompliceerd, doordat de leerling, als 'juge', ter beoordeling van het menselijk gedrag, moet beschikken over normen van zedelijkheid, dus kennis der moraal en beleving der moraal behoeft. 'Croit on . . . que l'historique tienne si peu au moral qu'on puisse connaître l'un sans l'autre?' Inwijding in geschiedenis en moraal vallen in Rousseau's leer- en opvoedingsproces samen. Een grootse gedachte die duidelijk maakt dat bij Rousseau studie der historie wel laat moet beginnen. De gebondenheid van geschiedenis en moraal fungeert bij hem als een geloofspunt.

7. S. Formey et B. Lamoureux: *Encyclopédie des enfans* (1801)

Over dit in West-Europa rond 1800 zeer populaire leerboekje schreven we uitvoerig in ons artikel over de oorsprongen van het aardrijkskunde-onderwijs. De ondertitel luidt:

Abrégé  
de toutes  
les sciences  
à l'usage des enfans,

Onder 'toutes les sciences' valt natuurlijk ook de geschiedenis. Helaas niet als aaneengesloten hoofdstuk zoals bij de aardrijkskunde, maar naar de materie in tweeën gesplitst:

p. 63-65: De l'Histoire moderne

p. 106-117: De l'Histoire ancienne.

In de tussenliggende blz. wordt de aardrijkskunde behandeld, met een historische inslag, zoals blijkt uit wat wij op blz. 283-284 (*Pedagogische Studiën* 1971) mededeelden over 'De Bataafse Republiek'.

Veel kan, reeds op grond van het zeer geringe aantal pagina's, de behandeling van Histoire moderne en Histoire ancienne, niet om het lijf



wijs binnen de Bataafse Republiek, behorend bij de I.o.-wet 1806, wordt dan realiteit, bij 'Dispositie van de Minister van Binnenlandse Zaken', getekend: 'Amsterdam, de 8ste van Hooimaand (d.i. 8 juli) 1810, Van der Capellen'. De lijst zal, ingevolge deze dispositie, geplaatst worden in de *Bijdragen ter bevordering van het onderwijs en de opvoeding*. Zij wordt aldus ter kennis gebracht van alle belanghebbenden, 'teneinde zich . . . daarna te gedragen'. Over deze boekenlijst schrijft Victor Cousin, Pair de France, Membre de l'Institut et du Conseil de l'Instruction publique, Directeur de l'Ecole normale (hij geeft klaarblijkelijk graag zijn titels en functie), die in 1836 ons land bereisde en het onderwijs grondig bestudeerde, in zijn uitvoerig reisverslag: *De l'Instruction publique en Hollande* (Paris-Strasbourg, 1837) op blz. 166: 'Et l'article 24 du réglement A est exactement l'article 80 de notre décret fondamental de 1808'. Naar de geest dan waarschijnlijk. De boekenlijst wordt van kracht op 8 juli, Lodewijk Napoleon deed afstand van de troon op 9 juli: Welkom Napoleon! De vraag blijft natuurlijk, welk gebruik in de praktijk van de boekenlijst werd gemaakt, in de periode 1810-1813 tot de 'bevrijding' en in de periode daarna.

Over de feitelijke schoolpraktijk zijn wij sinds Reinsma's *Scholen en Schoolmeesters onder Willem I en Willem II* (Den Haag, 1965) enigermate ingelicht via de rapporten van hoofdinspecteur Wijnbeek. Alleen: deze rapporten dateren van 1832 en later.

Men zou voorts iets mogen verwachten van de officiële onderwijsverslagen - het oudste is van 1816-, doch deze beperken zich in hoofdzaak tot algemeenheden. Over deze verslagen schreven wij in *Pedagogisch Forum* 1969, blz. 168-182.

We geven nu eerst:

2. Een overzicht van een aantal ons bekende leerboeken. Dat 'bekend' betekent in de meeste gevallen niet meer dan 'bekend met de titel'. Daarna:
3. Enkele voorzichtige opmerkingen over de schoolpraktijk, en besluiten met:
4. Konklusie.

## 2. Leerboeken

### a. Uitgaven van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen (1788-1806)

Kort voor 1800 begint de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, opgericht in 1784, haar werkzaamheden. Op historisch gebied ontplooit zij grote activiteit, getuige de lijst van publicaties, zoals die in chronologische volgorde voorkomt in haar *Gedenkboek 1784-1934*, blz. 247-262. We beperken ons tot de periode 1784-1806. In deze periode verschijnen:

1788-1834. Levensschetsen van vaderlandse mannen en vrouwen, 3 stukken. (S.) (= Schoolgebruik).

1795. De zeden der Nederlanders, door D. van Hinloopen.

1796. De geschiedenis van Jozef, door W. van Oosterwijk Hulshoff. (S.)

1797. Het karakter van Jezus, door E. Tinga en A. M. Moens.

1800-1803. Algemene geschiedenis, door H. Curas en J. M. Schröck, 3 stukken met 3 kaarten. (S.)

1800. Vaderlandse geschiedenis, door H. Wester. (S.)

1803. Bijbelse geschiedenis, door B. Verwey. (S.)

1803. De geschiedenis van Jezus, door M. J. Adriani. (S.)

1805. Levensbijzonderheden der Apostelen, door M. J. Adriani. (S.)

1805. Merkwaardige gebeurtenissen uit de ongewijde geschiedenis, door R. Arrenberg en W. G. Reddingius.

Geen der drie hoofdaspekten: Bijbelse geschiedenis, vaderlandse geschiedenis, algemene geschiedenis, ontbreekt. Van de tien titels zijn er niet minder dan zeven voor de school bestemd. Dat getuigt van de duidelijke wil tot beïnvloeding van de dagelijkse schoolpraktijk. Opmerkelijk is dat deze in opvoeding en onderwijs zo geïnteresseerde Maatschappij in dezelfde periode geen enkel geschrift over aardrijkskunde publiceerde. Waaraan deze sterke concentratie van auteursactiviteit op het vak geschiedenis valt



toe te schrijven, is niet gemakkelijk aan te geven. Men kan met enige gegrondheid vermoeden dat hier de voorkeur van de predikant Jan Nieuwenhuizen, oprichter der Maatschappij en hoofdbestuurder van 1784 tot 1806, in welk jaar hij overleed, een (beslissende?) rol heeft gespeeld. Van de tien titels liggen er trouwens vijf op het gebied der bijbelse geschiedenis.

b. J. F. Martinet: *Het verenigd Nederland, verkort. Ten gebuik der scholen* (1790).

Kort nadat het Nut met zijn historische uitgaven is gestart (1788), verschijnt het 'leerboek' van J. F. Martinet (1729-1795). Martinet wordt als *Een Zutphens filosoof in de achttiende eeuw* naar voren geschoven door Drs. Bert Paasman (Zutphen 1971). Of Martinet de titel 'filosoof' verdient, is twijfelachtig. Daarvoor ontbreekt hem oorspronkelijkheid van denken, diepte en breedheid van visie. Hij is wel een van de vele popularisatoren van gangbare wetenschappen, die de achttiende eeuw als eeuw der Verlichting heeft gekend, en niet de minste. Het is jammer dat H. H. Zwager hem niet heeft opgenomen in zijn *Nederland en de Verlichting* (Bussum 1972), ofschoon hij daar vele 'tweederangsfiguren' (zijn term) heeft vermeld en besproken.

Martinet is een man geweest van een ongelooflijke produktiviteit; hij heeft over de meest uiteenlopende onderwerpen gepubliceerd: over natuurwetenschappen, aardrijkskunde, algemene en vaderlandse geschiedenis, kerkgeschiedenis, zedeleer, enz. Wij beperken ons hier tot zijn arbeid op historisch gebied, tot het vermelden van zijn *Historie der waereld* (1780-1788) in negen delen, *Het verenigd Nederland* (1788), een samenvatting van de vaderlandse geschiedenis uit de *Historie der waereld* in één deel, zijn *Kort begrip der wereldhistorie voor de jeugd* en tot een zeer summere bespreking van het in de titel vermelde boek. Werken van Martinet werden vertaald in het Frans, Duits, Engels, Maleis, Japans en bleven tientallen jaren in gebruik.

Martinet was predikant. De geschiedenis was voor hem 'een uitmuntend Werk van God, zijnde ene uitvoering van dat groot Plan, in Eeuwigheid door Hem ontworpen,' waarin 's Heren Macht

en Wijsheid, Goedheid en Orde, Rechtvaardigheid en Heiligheid' te ontdekken is. Deze formulering herinnert aan de geschiedbeschouwing van Luther, die wij op blz. 413 hebben geciteerd.

Martinet heeft 'der Jeugd willen te gemoet komen' door een 'verkorting' van het oorspronkelijke boek, dus door een reductie van 573 tot 212 bladzijden. We herkennen het werkschema uit de *Encyclopédie des enfans*, die uit dezelfde jaren stamt: het vraag- en antwoordspel, hiervoor aangegeven. De *D* en *R* van *Demande* en *Réponse* zijn vervangen door de *V* van *Vraag* en de *A* van *Antwoord*. Het boek bestaat uit negen samenspraken. De eerste samenspraak is verreweg het uitvoerigste; zij sluit op blz. 72 met het jaar 1565 en behandelt het 'Belang der Vaderlandse Historie; Oude en tegenwoordige staat; Middelen van opkomst en bestaan. De tweede opent met het Verbond der Edelen, de derde met de Unie van Utrecht, enz. De laatste samenspraak in haar 48 blz.: *Bezittingen. Bevolking. Bestier. Staten. Andere Collegien. Erfstadhouder. Inwoners. Karakter. Wetenschappen. Taal. Uitvindingen. Konsten. Reizigers. Handel. O. en W. Indische Compagnie. Visserijen. Fabrieken. Landbouw. Zee- en Krijgsmacht. Helden. Inkomsten.* Martinet heeft zijn weetje wel. Het boek is verlucht met kaarten en prenten, o.a. van de graven en gravinnen uit de verschillende 'huizen', die over deze landen hebben 'geregeerd', ook van stadhouders, staatslieden, admirals en veldheren, geleerden uit de tijd der Republiek. Een uitermate goed verzorgd werk. Ondanks de telkens weer onderbroken tekst en de steeds wat irriterende afhankelijkheid van Martinet's dominantie in deze, is het boek toch goed leesbaar gebleven, ongetwijfeld mede door zijn stilistische kwaliteiten.

Voor welke scholen is deze 'verkorte' editie bestemd? Is zij wel 'voor scholen' bestemd? Zij is nl. opgedragen 'Aan twee jonge vriendinnen' - aan Charlotte Frederika van Westerhold en Jacoba Carolina van der Haer. Martinet zegt niets over de leeftijd van deze jonge dames, maar konstateert hoffelijk: 'Bij de toenemende ontwikkeling Uwer schone vermogens' slaan zij 'de weg tot de Wetenschappen, zo nodig in de trein van

uw leven, moedig, vlijtig en voorbeeldig' in. Inhoud, taal en stijl sluiten volkomen alle onderwijs uit, dat toentertijd aan de Latijnse scholen voorafging. Het meest zouden wij voelen voor een bestemd zijn voor de hoogste klasse(n) van de Latijnse scholen, zo ongeveer overeenkomend met Comenius leerplan-geschiedenis. Comenius reserveert immers de algemene geschiedenis, 'maar vooral echter die van het vaderland', voor de zesde klasse.

c. Enige aanvulling

Sub a en b hebben we de o.i. belangrijkste pogingen tot introductie van het vak Geschiedenis in het Nederlandse onderwijs eind achttiende eeuw geschetst. Enerzijds de breedgespreide poging tot popularisatie van het Nut; anderzijds het indringende werk van Martinet met zijn meer specifieke doelstelling.

Het spreekt vanzelf dat er meer leerboeken en leerboekjes verschenen zijn. Het zou echter buiten de beperkte doelstelling van deze studie vallen, wanneer dezerzijds gestreefd zou worden naar een enigermate volledige opsomming, gesteld dat die te bereiken zou zijn. Van vele boekjes schijnen slechts toevalsrestanten over te zijn, soms van een eerste druk, vaak ook van latere drukken, waardoor het totaalbeeld vertroebeld wordt. Enige aanvulling op a en b kan echter gewenst zijn, omdat zij een onjuiste, i.c. te beperkte beeldvorming kan voorkomen.

Adriaan van den Ende, 'voormalig commissaris tot de zaken van het lager schoolwezen en onderwijs, laatstelijk met de titel van hoofd-inspecteur van het middelbaar en lager onderwijs' noemt in zijn bekende *Geschiedkundige Schets van Neêrlands schoolwetgeving* (Deventer, 1846), als bron voor de kennis van het lager onderwijs de veel minder bekende, *Proeve ener beknopte geschiedenis van het Lager Onderwijs in ons Vaderland* van A. J. Berkhout (Amsterdam 1824). Deze 'Proeve' roemt hij terecht als 'zo zaakrijk en wèl geschreven' (blz. 332). Berkhout vermeldt in de Aantekeningen (blz. 106-111) nog de volgende geschiedenisboekjes:

P. J. Prinsen: Wegwijzer tot het spoedig aanleren der Algemene Geschiedenis;

IJsbrand van Hamelsveld; Algemene geschiedenis. Hij wijst er voorts op dat:

J. van Wijk Rz. een geheel omgewerkte en uitgebreide druk gaf van Perk: Vaderlandse geschiedenis, oorspronkelijk verschenen bij de Amsterdamse drukker-uitgever R. J. Poster, en dat:

Js. Az. Nijhoff deed verschijnen 'een zeer goed bewerkt kort overzicht der algemene geschiedenis voor jonge lieden' (Arnhem 1823).

Bij deze R. J. Poster verscheen in 1816 de tweede druk van *Eerste gronden der aardrijkskunde ten dienste der Nederlandse scholen*, door A. van Steenderen te Harlingen. Als goed zakenman nam Poster achter in het boekje een lijstje op van wat 'Bij de Drukker dezes is uitgegeven.' Het is een bescheiden fonds, zeventien titels in totaal, maar zeven van die zeventien hebben betrekking op (het vak) geschiedenis:

Leven van de Apostel Paulus,  
Vroegste Geschiedenis van de Bijbel,  
Lossius, Leven van Jezus;  
Beknopte Romeinse Historie,  
Geschiedenis van Griekenland;  
C. Perk: Vaderlandse Geschiedenis.  
Geschied- en Aardrijkskundig Leesboek.

Ook in dit fonds blijkt (het vak) geschiedenis dus een zekere preferentie te bezitten, parallel aan de Nutsuitgaven, met dezelfde voorkeur voor de bijbelse geschiedenis.

We menen na dit overzicht, dat één feit begint vast te staan: Er is een ruim aanbod van geschiedkundige gegevens, al dan niet gekombineerd met aardrijkskundige, en voorzover wij mogen oordelen, van betrouwbare kwaliteit. Daarmee is echter de vraag die we in de eerste paragraaf van III Nationaal stelden, nog niet beantwoord: Hoe was de feitelijke schoolpraktijk? En in welke verhouding stond zij tot het aanbod van leermiddelen?

### 3. Enkele voorzichtige opmerkingen over de schoolpraktijk

In deze paragraaf vragen wij naar de schoolpraktijk. We gaan er dus a priori vanuit, dat deze schoolpraktijk bestaat en adequaat te omschrijven valt. We vrezen dat dit a priori te optimistisch is gesteld. Op blz. 419 hebben wij hoofdinspecteur Wijnbeek geïntroduceerd, zoals hij in het boek van Reinsma in zijn rapporten naar voren treedt. Deze rapporten vormen voor de beschrijving van en de beoordeling van de vaderlandse onderwijssituatie tussen 1832 en 1850 wel de belangrijkste bron. Enige aanvulling voor wat details betreft is mogelijk via rapporten van (de) schoolopzieners in de provinciale schooldistrikten, waarop L. W. de Bree zich beroept in *Het platteland leert lezen en schrijven* (Amsterdam z.j.)

Onderwijs in geschiedenis en aardrijkskunde zullen wij haast uitsluitend aantreffen op scholen bestemd voor wat vanouds heet: 'Kinderen uit de beschaafde stand'. Dit blijkt o.a. uit mededelingen over dit type scholen in Maastricht: 'In de meeste dier scholen wordt onderwijs gegeven in het Nederduits, Hoogduits, Frans, in het schrijven, rekenen, de geschiedenis, en de aardrijkskunde'.

Deze constatering van Wijnbeek vindt grond in meer algemene gegevens. Om toegelaten te worden tot de Latijnse scholen dient toelatingsexamen te worden afgelegd ingevolge het K.B. van 2 augustus 1815. Cousin acht dit examen belangrijk genoeg om over te nemen in zijn eerder genoemd werk, *De l'instruction publique en Hollande*. Het examen omvat: 'la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la grammaire hollandaise et les élémens de la géographie et de l'histoire.' Verzachtend wordt aan deze toch niet overdreven eisen toegevoegd: 'Dans les cas néanmoins où l'insistance sur ces deux dernières parties paraîtrait trop rigoureuse, les curateurs auront la liberté d'agir comme ils le croiront équitable.'

Eventueel vrijstelling dus.

Wat leren ons nu Wijnbeeks Algemene overzichten en wat leert ons het Controle-onderzoek

via de tweede schooldistrikten in de afzonderlijke provincies?

Wij laten de bijbelse geschiedenis buiten beschouwing, eveneens de 'scholen voor kinderen uit de beschaafde stand' (type Maastricht). Maar zou er dan in zeven van de elf provincies in de jaren 1832-1839, de jaren waarop de door ons gecontroleerde algemene overzichten betrekking hebben, in Drente, Gelderland, Utrecht, Noord-Holland, Zuid-Holland, Zeeland, Noord-Brabant inderdaad geen enkele school geweest zijn, waar althans niet enige vaderlandse of enige algemene geschiedenis in een of andere vorm onderwezen werd? Als vertelling, als leesstof, min of meer als leervak? De 'algemene overzichten' behorend bij deze zeven provincies reppen niet van 'geschiedenis.'

Des te onwaarschijnlijker wordt deze leegte, doordat in de algemene overzichten behorend bij de provincies Groningen, Friesland, Overijssel onderwijs in geschiedenis wel genoemd wordt:

*Groningen:* Van de geschiedenis wordt overal de bijbelse, in vele scholen ook de vaderlandse en in sommige tevens de algemene behandeld.

*Friesland:* Van de geschiedenis wordt meestal de vaderlandse en de bijbelse behandeld.

*Overijssel:* De vaderlandse geschiedenis wordt in vele, doch niet in alle scholen onderwezen. In het controle-onderzoek wordt dit feit, lokaal, bevestigd. *Deventer:* Het geschied- en aardrijkskundig onderwijs (is) goed, doch slechts in hoofdtrekken.

Nu is misschien de onverwacht gunstige situatie in Groningen en Friesland tegenover (?) de meeste overige provincies verklaarbaar. N. Westendorp, schoolopziener in het vierde Groninger schooldistrikt - Appingedam, Delfzijl en veertig gemeentescholen omvattend tot Uithuizen en Termunten toe - was predikant en historicus van naam. Hij schreef o.a. *Algemeen overzicht der Romeinse oudheden in de noordelijke Nederlanden* en was als zodanig een der eerste wetenschappelijke beoefenaren der archeologie in Nederland. Wijnbeek noemt hem 'een beroemd oudheidkundige', misschien ook een beetje ter compensatie van zijn ongezoeten kritiek op

Westendorp als schoolopziener. Maar eerder toch wel oprecht gemeend. Men mag aannemen dat van Westendorps persoonlijke voorkeur iets op zijn naaste kollega's en op een aantal schoolmeesters is uitgestraald.

Voor Friesland kan misschien veel verklaard worden uit een sterk-levend Fries-nationaal besef. Dit besef kan (zal?) een stimulans hebben betekend voor vakkundige en zeker voor amateuristische bestudering van lokale en provinciale historie, een bestudering waaraan een aantal schoolmeesters deel zal hebben gehad en waarvan de resultaten door Wijnbeek onder de noemer 'vaderlandse geschiedenis' kunnen zijn gebracht. Voorts mag niet vergeten worden dat juist in de tijd van Wijnbeeks schoolbezoeken (1837) de drie gebroeders Halbertsma, Justus Hiddes, geboren in 1789, Tsjalling, geboren in 1792, Eeltje, geboren in 1797, dichters en schrijvers van folkloristisch-romantische verhalen en werken, uitgegroeid waren tot populaire bevruchtters van Fries-nationaal denken. Eeltje is de dichter van het Friese volkslied. Het samenvallen van deze nationale opleving met de periode van het eerste nationale schoolbezoek kan voor het oordeel over het onderwijs in het leer-vak geschiedenis van beslissende invloed zijn geweest. Intussen: wij zijn te weinig op de hoogte van de details der Fries-nationale geschiedenis om ons te wagen aan een meer gefundeerde theorie. We laten het bij een veronderstelling.

Tenslotte Overijssel. Deventer is niet de enige stad geweest, waar in de eerste decennia der negentiende eeuw geschiedenisonderwijs werd gegeven. Ook Zwolle had hier moeten worden vermeld. Dit volgens Drs. Thom. J. de Vries in *Geschiedenis van Zwolle*, II, blz. 221. De Vries beschrijft daar: 'Het geschiedenisonderwijs geschiedde via de stadsgeschiedenis en daarvoor werd toen gebruikt de "Korte Geschiedenis der Stad Zwolle, in leeslesjes voor de jeugd" door de catechiseermeester J. A. Oostkamp.

In feite werkt Oostkamp dus overeenkomstig de principes van Christiaan Weise, die in zijn *Der kluge Hoff-Meister* (1676) immers kennis van het eigen leefmilieu aan de totaliteit geschiedenis-  
onderwijs vooraf wil laten gaan. Eigen gezond

didaktisch denken van Oostkamp of navolging? Maar dan: Van wie?

Het valt ons des te moeilijker Reinsma's excerpten als het laatste woord te beschouwen, omdat ook in de 'blanko'-provincies geschiedenis-  
onderwijs partieel voorkomt. In de Achterhoek bv. – zo bleek ons uit een toevallige relatie waar we later op terug hopen te komen – werd tegen 1800 op vrijwel alle scholen bijbelse geschiedenis gegeven en de Achterhoek zal in deze geen uitzondering geweest zijn.

#### IV. *Konklusie*

En zo zijn we weer terug bij het 'de-kip-of-het-ei'-probleem. We hebben tussen de jaren 1788/1790 en 1839 o.i. voldoende bewijzen gevonden voor een vrij uitgebreide geschiedkundige produktiviteit via het geschreven woord; deze produktiviteit is in de dagelijkse praktijk der scholen in veel mindere mate aangeslagen. Een andere konklusie laten de gegevens van Wijnbeek-Reinsma o.i. niet toe. Onze verwachtingen waren zo al niet hoog, dan toch hoger gespannen. Andere, even uitvoerige en even gemakkelijk bereikbare landelijke bronnen als Wijnbeek-Wiersma en De Bree zijn ons niet bekend; wel enkele lokale gegevens zonder landelijke bewijskracht. Men treft ze soms aan in plaatselijke en provinciale almanakken; blijkens De Vries ook in plaatselijke geschiedenissen. We zullen de eerste ontwikkeling van ons geschiedenisonderwijs, landelijk gezien en voorzover het blijvende schoolse presentie betreft, moeten plaatsen in de veertiger, eer misschien nog in de vijftiger jaren der vorige eeuw, met als stimulerend, doch misschien eerder dwingend, sluitstuk het opnemen van 'onderwijs in de beginselen der geschiedenis', in de l.o.-wet 1857 onder letter g. De prioriteit is aan het geschreven woord.

De discrepantie tussen 'aanbod' en 'vraag' bij de oorsprongen van ons geschiedenisonderwijs lijkt ons beduidend groter dan die bij de oorsprongen van ons aardrijkskunde-onderwijs. 'Luxe'-vak tegenover vak met aantoonbaar praktische en economische noodzakelijkheid?

Literatuur

- Algemene Boekenlijst, volgens art. 24 van het Reglement voor het Lager Schoolwezen en onderwijs binnen de Bataafse Republiek*, 1810.
- Bacon Fr.: *Essays*. London, 1958.
- Berkhout A. J.: *Proeve ener beknopte Geschiedenis van het Lager Onderwijs in ons Vaderland*. Amsterdam, 1824.
- Bree de L. W.: *Het platteland leert lezen en schrijven*. Amsterdam, z.j.
- Bijdragen ter bevordering van het onderwijs en de opvoeding*.
- Comenius J. A.: *Didactica Magna*. Nederlandse vertaling, Tiel, 1892.
- Cousin V.: *De l'Instruction publique en Hollande*. Paris-Strasbourg, 1837.
- Elias, N.: *Ueber den Prozess der Zivilization*, Basel, 1939.
- Ende, A. van den: *Geschiedkundige Schets van Neêrlands schoolwetgeving*. Deventer, 1846.
- Formey S. et Lamoureux B.: *Encyclopédie des enfans*. Bruxelles-Amsterdam, 1801.
- Kefenstein H.: *Dr. Martin Luthers pädagogische Schriften und Auszerungen*. Langensalza, 1888.
- Martin A. von: *Sociologie van de Renaissance, Physiognomiek en rhythmiek van een burgerlijke cultuur*. Amsterdam, 1851.
- Martinet J. F.: *Het verenigd Nederland, verkort ten gebuike der scholen*. Amsterdam, 1790.
- Mendel P. J. en Reding H.: *Album voor de Aardrijkskunde van het Koninkrijk der Nederlanden en de Overzeesche Bezittingen*. 's-Gravenhage, 1841.
- Monumenta Paedagogica*. Band I: Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland. Berlin, 1860.
- Muyt P. N.: *Geschied- en aardrijkskundige beschrijving van het Koninkrijk der Nederlanden II*, 5e druk. Zalt-Bommel, 1838.
- Nut (Maatschappij tot — van 't Algemeen): *Gedenkboek 1784-1934*. Leiden, 1934. *Algemene denkbeelden over het Nationaal Onderwijs*, 1798.
- Paasman B.: *J. F. Martinet: Een Zutphens filosoof in de achttiende eeuw*. Zutphen, 1971.
- Poster J. R.: *Uitgaven van .. . Amsterdam*, 1816.
- Reinsma R.: *Scholen en Schoolmeesters onder Willem I en Willem II*. Den Haag, 1965.
- Richter A.: *Geschichtsunterricht im 17. Jahrhundert*. Langensalza, 1893.
- Rousseau J.-J.: *Emile ou De l'éducation*. Amsterdam, 1762.
- Schulte Nordholt H.: *Het beeld der Renaissance*. Amsterdam, 1948.
- Sleidan: *Von den vier Monarchieen. ± 1580 (?)*.
- Spieghel H. L.: *Twe-spraak vande Nederduitsche Letterkunst*. Leiden 1584 (uitgave K. Kooiman).
- Steinmetz Th.: *Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart*. Ein Beitrag zur Geschichte des Raticianismus. Langensalza, 1895.
- Velde van der I.: Reinsma R. — als boven. *Recensie in Paedagogica Historica*, Gent, 1966, VI-1, blz. 226-228.
- Velde van der I.: *Verslagen nopens de staat der lagere scholen in het Koninkrijk der Nederlanden gedaan aan de Staten-Generaal 1816-1828*. *Pedagogisch Forum*, 1969.
- Velde van der I.: *Bij de oorsprongen van ons aardrijkskunde-onderwijs*. *Pedagogische Studiën*, 1970.
- Vries Thom de: *Geschiedenis van Zwolle I, II*. Zwolle.
- Weise Chr.: *Der kluge Hoff-Meister*. Langensalza. 1893.
- Wimpheling J.: *Epitome rerum Germanicarum*. 1505.
- Zwager H. H.: *Nederland en de Verlichting*. Bussum, 1972.