

TIJDSCHRIFT VAN DE VERENIGING VAN LERAREN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING IN NEDERLAND (V.G.N.)

UIT DE INHOUD:

- JAARREDE VAN DE VOORZITTER DER V.G.N.
- NOTULEN VAN DE ALGEMENE JAARVERGADERING
- G.J. ERDTSIECK, DE SOCIOLOOG EN DE SCHOOLMEESTER
- DRS. J.S. WIJNE, WAAROM BANG ZIJN VOOR
MAATSCHAPPIJLEER?
- G.A. OVERDIJK, EEN ONDERWIJSPLAN AARDRIJKSKUNDE-
GESCHIEDENIS VOOR HET L.B.O.
- DRS. J.G. TOEBES, GESCHIEDENISDIDACTIEK VOOR
HET BASISONDERWIJS
- COMMISSIE PEDAK, CONSUMENTENRAPPORT III
- COMMISSIE P.A.V. LIJST SPREKERS COLLEGES 1976/77
- MEDEDELINGEN
- BOEKBESPREKINGEN
- ADVERTENTIES

KLEIO

VERENIGING VAN LERAREN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING IN NEDERLAND (V.G.N.)

BESTUUR

K. VAN DIJK, *voorzitter*, De Hoghe Weijdt 13, Heilo, tel. 072 - 33570.
MEVR. DRS. E.J. KARREMAN, *1e vice-voorzitter*, Van Limburg Stirumstraat 13, Utrecht, tel. 030 - 514052.
J.P.M. HENKES, *2e vice-voorzitter, mavocommissie*, Kerkendijk 96 b, Someren-Heide, tel. 04937-3230.
DRS. J. BOUWSMA, *1e secretaris*, Brokmui 40, Dokkum, tel. 05190-3598.
MEVR. M.I. RÖDER, *2e secretaresse*, Van Tuyl van Serooskerkenstraat 113, Voorburg, tel. 070 - 861890.
J.L. FRIELING, *penningmeester*, Pr. Beatrixlaan 31, Oegstgeest, tel. 071-152794.
postrekening 128701, t.n.v. penningmeester van de V.G.N. Vreeswijkstraat 329, Den Haag.
DRS. G.J. SLOOTWEG, *redactie Kleio*, Van Kinsbergenlaan 21, Baarn, tel. 02154-15047.
A.J. PLAS, *P.A.-commissie*, Vooronder 44, Groningen, tel. 050-488326.
DRS. J. BAALBERGEN, *Didaktischcommissie*, Sandbergstraat 8, Abcoude, tel. 02946-3207.
P.G. RUYS, *Mavocommissie*, Zandkamp 140, Hoogland, tel. 03493-2128.
DR. F.G.G. GOVERS, *Pedakcommissie*, Elzenstr. 12, Uden (N.Br.), 04132-64117.
DRS. H. ULRICH, Karel Doormanlaan 15, Oegstgeest, tel. 071 - 150214.
M.J. VAN VELZEN, *Onderwijscommissie*, Mgr. van Gilsstraat 6, Kerkrade, tel. 045 - 455941.
A.L. VERHOOG, Drakestein 8, Leiderdorp, tel. 071 - 91003.

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden en informatie over contributiebetaling zenden aan: **Administratie V.G.N., mevr. N. Top-Andringa, Obrechtstraat 44, 's-Gravenhage, rel. 070-465973.** Bij aangifte wordt verzocht mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoon- en netnummer, adres van de school waar men de hoofdbetrekking heeft.

CONTRIBUTIES

contributies vanaf 1 januari 1976.

Gewone leden: a. docenten havo, v.w.o. en h.b.o.

f 50,—

b. docenten mavo

f 35,—

Buitengewone leden: a. gepensioneerden en b. zij die wel geschiedenisbevoegdheid bezitten, maar geen les geven op scholen voor mavo, v.w.o. en h.b.o.

f 30,—

Aspirantleden:

f 30,—

Echtparen:

f 55,—

KLEIO

Tijdschrift van de Vereniging van leraren Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (V.G.N.), verschijnt tien maal per jaar.

REDACTIE

DRS. G.J. SLOOTWEG, *voorzitter*, Van Kinsbergenlaan 21, Baarn, tel. 02154-15047.

DRS. P. VAN HEES, *secretaris*, tel. privé: 030-882365, correspondentie: p/a Instituut voor Geschiedenis, Kromme Nieuwe Gracht 20, Utrecht.

C.M.H. BOSCH, Bloemendaal.

DR. P.C. EMMER, Haarlem

DRS. C.P.W.F. HERZBERG, Lisse

Dr. S.Y.A. VELLENGA, Utrecht

Abonnementen: voor leden gratis, voor niet-leden f 45,— per kalenderjaar.

Actieve leraren/leraressen kunnen alleen met goedvinden van het bestuur van de V.G.N. in aanmerking komen voor een abonnement.

Abonnementen, opgeven aan: **Administratie V.G.N. mevr. N. Top-Andringa, Obrechtstraat 44, 's-Gravenhage, tel. 070-465973.**

Het geheel of gedeeltelijk overnemen van artikelen uit dit nummer is slechts toegestaan na onze schriftelijke goedkeuring.

De redactie.

JAARREDE

van de voorzitter van de V.G.N. de heer K. van Dijk, gehouden op 3 april 1976 in het Jaarbeurscongrescentrum te Utrecht.

Wanneer men terugkijkt op de vrij korte geschiedenis van de VGN, dan valt op, dat onze vereniging op vrijwel ieder terrein van het geschiedenisonderwijs activiteiten heeft ontplooid. De werkzaamheden namen zulke grote vormen aan, dat professionalisering niet kon uitblijven. Staatscommissies namen ons veel werk uit handen. Sommigen zien dit als een bedreiging. Zij vrezen een toenemende invloed van de staat op de inhoud van het geschiedenisonderwijs en zij zien ons vak al onderworpen aan door de staat gedicteerde pedagogische doelen. Wij, als bestuur, zijn niet ongevoelig voor deze kritiek, maar zolang deze staatscommissies bemand worden door mensen die ons vertrouwen hebben, zolang delen wij hun angst niet. Dit neemt niet weg dat wij deze commissies kritisch zullen blijven begeleiden. In de komende maanden zullen wij de resultaten tot nu toe van CEGES en CMLGS ter discussie stellen in de afdelingen.

Op verzoek van de afdeling Her- en Bijscholing Docenten van het ministerie van onderwijs zullen wij de organisatie van de her- en bijscholing eerste graders gaan organiseren. Wij hebben deze nieuwe en diepingrijpende ontwikkeling uitvoerig in de Verenigingsraad besproken; ik neem aan dat Uw Afdelingsbestuur U hiervan op de hoogte heeft gesteld.

De didactische en inhoudelijke vernieuwing van het geschiedenisonderwijs zag en ziet het bestuur als een van de belangrijkste taken. Op veel punten is het geschiedenisonderwijs verbeterd. Lang niet iedereen was hiervan op de hoogte, daarom meenden wij ouders kamerleden, journalisten en al diegenen die belangstelling hebben voor het onderwijs middels een brochure op de hoogte te moeten brengen. In deze brochure wordt de onmisbaarheid van historische vorming expliciet gesteld. Zeker in het raam van de door het ministerie voorgestane herziening van het onderwijsstelsel en de nadruk, die de mondigheid en de weerbaarheid van mensen daarbinnen klaarblijkelijk heeft is het goed nogmaals krachtig te onderstrepen, dat dit doel zonder historische vorming onbereikbaar zal worden.

Onderwijs vernieuwing betekent dat er steeds meer gedacht wordt in onderwijskundige termen. Ideeën uit deze kringen gaan uit van:

Wat heeft iemand nodig om in de toekomstige samenleving te kunnen functioneren. De neiging bestaat om de vakwetenschappelijke structuur te verlaten en de vakken te onderwerpen aan pedagogische doelen. Zaken als de belevingswereld van het kind treden op de voorgrond. Vandaar dat woorden als leergebieden en vakkenintegratie ons niet meer nbekend in de oren klinken, zij het nog altijd wel onheilspellend. Juist op het terrein van de maatschappijvakken wordt gepleit voor het in elkaar laten vloeien van maatschappijleer, aardrijkskunde en geschiedenis. In de ons omringende landen is dit proces al in een stadium van uitvoering gekomen. In dit verband hoef ik U maar op de Bonds Republiek Duitsland te wijzen. De politieke en wetenschappelijke deining rond b.v. de „Hessische Rahmenrichtlinien“ maakt ons wel duidelijk hoe teer dit onderwerp is en hoe weinig doordacht nog, men toch meent deze plannen te kunnen gaan toepassen.

Modeverschijnselen en ondoordachte plannen plegen niet alleen in het buitenland voor te komen. In ons land kennen wij allemaal het Deelraamplan Geschiedenis, Aardrijkskunde en Maatschappijleer voor het L.B.O.

Integratie, zo blijkt uit dit plan, is een ander woord voor afschaffing van aardrijkskunde

en geschiedenis. Dimensies als ruimte en tijd lijken althans in dit plan overbodige zaken.

Op zich is de worsteling met nieuwe ideeën binnen het L.B.O. niet verwonderlijk. Ondanks alle verbeteringen, die wij de laatste jaren binnen deze vorm van onderwijs mee op gang trachten te brengen hebben wij leraren en leerlingen bij het LBO. lange tijd in de kou laten staan. Deze verwaarlozing zou er weleens mede de oorzaak van kunnen zijn dat bij groepen van de bevolking, die minder geprivilegeerd onderwijs genoten, het, door minister Van Kemenade geconstateerde gebrek aan mondigheid en slagvaardigheid, is ontstaan.

Wat is deze groep van de bevolking onthouden of te wel wat kan het geschiedenis onderwijs bijdragen aan de mondigheid en de weerbaarheid van mensen? Ik zal in zeer kort bestek trachten iets van deze mogelijkheden wat nader toe te lichten.

De toren van Babel is door de eeuwen heen het symbool geweest van de drang van mensen om hun eigen lot in handen te nemen. Bovendien is deze toren het teken van de mens die niet beseft dat zijn handelen begrensd wordt.

Ook in onze tijd zoekt de mens zijn eigen toekomst op te bouwen maar hem bedreigt een zelfde lot als de bouwers van de toren van Babel, indien hij niet beseft dat ook zijn handelen grenzen kent. Om te weten hoever men kan gaan om het tempo en de kracht van onze eigen ontwikkeling te begrijpen is kennis van het verleden nodig. De geschiedenis biedt een inzicht in de ontwikkelingen op lange termijn. Met behulp hiervan kan een consistent interpretatiekader ontwikkeld worden. Dit interpretatiekader levert een instrument om de dagelijkse lawine van "nieuws" te schiften en hiermee verschaft men zich een eigen gefundeerde kijk op de maatschappij. Laat ons terugkeren naar de hedendaagse torenbouwers, de radicale ideologen en technocraten. De geschiedenis ontzenuwt historische mythen en ontmythologiseert de ideologieën, omdat zij in de plaats van halfverdrongen irrationele beelden, zoveel mogelijk rationele beelden stelt. De versterking van het totalitaire van mythen en ideologieën biedt de mens inzicht in zijn eigen keuze mogelijkheden. Hij zal er oog voor krijgen dat veel van zijn handelen door tijdgebonden factoren bepaald wordt. De andere groep van torenbouwers, de technocraten, leven misschien op een nog scherpere voet van oorlog met de geschiedenis dan de radicale ideologen. Hun doel lijkt:

Wat is het nut en wat doen we ermee.

Zij zouden het geschiedenis onderwijs het liefst de functie aanmeten van het bevestigen en uitwerken van hun toekomst. Kleio moet in dienst staan van de maatschappelijke veranderingen zoals zij die zien en wensen. Het verleden is er nu juist om ons te leren dat wij de toekomst niet kunnen en mogen vastleggen. De geschiedenis geeft keuze mogelijkheden en houdt de toekomst open. Het geschiedenisonderwijs beperken tot alleen maar het behandelen van de directe voorgeschiedenis van het heden, zal een zeer grote verschraving met zich brengen. Wij onthouden dan bewust opgroeiende mensen de confrontatie met het "frapperend andere". Zij zullen nooit meer iets anders ontmoeten dat wat zij al kennen. Relativeren van de werkelijkheid van het heden zal onmogelijk worden. Als door een molensteen zullen zij door het hier en nu verpletterd worden.

Bezig zijn met het verleden is geen doel op zichzelf, maar moet het heden doorzichtig maken en de voorwaarden voor de veranderingen duidelijk maken. Wij zijn daarom van mening, dat het vak geschiedenis niet aan opgroeiende mensen mag worden onthouden en niet zomaar opgeofferd mag worden aan efemere onderwijsdoelen.

NOTULEN

van de algemene ledenvergadering (jaarvergadering) van de V.G.N. op zaterdag 3 april 1976 in het Jaarbeurs Congrescentrum te Utrecht.

OPENBAAR GEDEELTE

Om kwart voor elf opent de voorzitter, K. van Dijk, de vergadering en heet de aanwezigen hartelijk welkom, in het bijzonder Mevr. dr. A.J.M. Alkemade, die de minister en staatssecretaris de Jong vertegenwoordigt, de leden van verdienste, de heren Bosch, Geurts, Maarsen, de Wolff, Gieles en Daniëls, Prof. Roorda, voorzitter van de CMLGS, de heren Wolters en Jager van de afdeling Onderwijs van het KNAG, de heer Schokkenkamp van de NVTO, de heer ten Hoopen van de Kon. Ned. Ver. van Leraren en Onderwijzers in de Lich. Opvoeding, en de bestuursleden van het CEVNO, de heer Joh. Wijne, hoofdredacteur van Keesings Onderwijsbladen, en de administrateur van de vereniging, de heer Houweling.

Bericht van verhindering is binnengekomen van de minister van O. en W. en van de staatssecretaris drs. K. de Jong Ozn., de burgemeester Vonhoff van Utrecht, de heer C. Barnhoorn, wnd. directeur Rechtspositiezaken onderwijs, de heer P. van der Meulen, de heer drs. J. Groen, coördinerend inspecteur AVO, prof. M. Baelde van de Rijksuniversiteit van Gent, prof. K.H.D. Haley van de Universiteit van Sheffield, van de A.V.D.N., de Ned. Ver. van Wiskundeleraren, de Ver. Leraren Handvaardigheid en Handenarbeid, Mevr. drs. N. Smit-Kroes, Mevr. N.J. Ginjaar-Maas, Dilia van der Heem, en andere leden van de vaste commissie Onderwijs van de Tweede Kamer.

Na het berichten hierover door de eerste secretaresse, spreekt de voorzitter zijn jaarrede uit, die men elders in dit nummer vindt afgedrukt (p. 519-520).

Dit jaar voor het eerst zal de Huib de Ruyter-prijs uitgereikt worden, die vooral is ingesteld om onderwijskundige publicaties te stimuleren. De heer N. Maarsen geeft, als voorzitter van de jury, een kort overzicht van de achtergronden, die tot het uitreiken van deze prijs hebben geleid en memoreert de naamgever, de heer Huib de Ruyter, als een warme en stimulerende persoonlijkheid. Degene, die voor de prijs in aanmerking komt en unaniem door de jury kandidaat is gesteld, de heer P. Gieles, heeft eveneens zeer stimulerend gewerkt op het gebied van de didactiek, blijkens het overzicht van activiteiten door de heer Maarsen genoemd. Deze verzoekt het bestuur de voordracht aan te nemen, maar niet voordat hij de heer Gieles een paar aanbevelingen heeft meegegeven, nl. dat hij dit werk nog lang mag voortzetten en dat hij nog veel kritiek mag hebben.

De voorzitter overhandigt daarna de prijs aan de heer Gieles.

De heer Gieles bedankt in een kort woordje, "verbouwereerd", zoals hij zegt, omdat hij zichzelf nooit als een wetenschappelijk iemand heeft gezien, wel als een didacticus, maar niet omwille van de didactiek.

Vervolgens krijgt de heer J. Erdtsieck het woord voor zijn inleiding, getiteld: "De socioloog en de schoolmeester", die eveneens elders in dit nummer staat gepubliceerd (p. 530 vlg.).

Het karakter van deze erudiete en provocerende inleiding leidt uiteraard tot vragen en opmerkingen, die duidelijk maken, dat de heer Erdtsieck niet bepaald een voorstander is van de Contourennota, omdat de uitwerking hiervan kan leiden tot verhoging van status-gevoel en niet tot een meer bewuste houding in de maatschappelijke realiteit. De voorzitter bedankt na deze, soms vinnige discussie, de heer Erdtsieck, en nodigt de aanwezigen uit voor een aperitief en de lunch.

HUISHOUDELIJK GEDEELTE

1. Bij de opening van dit gedeelte herdenkt de voorzitter de leden, die in het afgelopen jaar overleden zijn.
2. De notulen van de algemene ledenvergadering van 22 maart 1975 worden goedgekeurd, behoudens een aanvulling onder punt 7 (p. 184) van de heer L. Stout: "Ik vraag me af in hoeverre het experiment werkelijk een experiment is, d.w.z. dat het ook kan mislukken. Ik zie dat niet zo gauw gebeuren, want dat zou betekenen dat alle er aan bestede tijd en moeite voor niets zijn geweest".

3. *Ingekomen stukken*

De 2e secretaresse, mej. Noordijk, leest twee op de vergadering binnengekomen moties, nl. van Maastricht en Utrecht. Volgens de huishoudelijke reglementen moet eerst aan de vergadering gevraagd worden, of die in behandeling kunnen komen. De behandeling van de motie van Maastricht wordt aangenomen met 10 stemmen voor en 7 tegen; die van Utrecht verworpen met 9 tegen 7 voor. (zie bijlagen I en II) Daarna doet de 2e secretaresse mededelingen over de presentie-lijst en de geloofs-brieven. Hengelo heeft geen geloofsbrief en kan dus niet voor de afdeling stemmen.

De 1e secretaresse maakt melding van een brief van het Canisius College- Mater Dei uit Nijmegen, waarin de leraren verklaren achter de ontwerp-resolutie van de Werkgroep Eindexamen Geschiedenis (zie verder) te staan.

4. Naar aanleiding van het jaarverslag van de beide secretaressen, vraagt de heer Wijne naar de kontakten met de NVLM, met name naar een evt. vakafbakening. De heer van Dijk deelt mede, dat de kontakten op het moment opgeschort zijn en dat hij daarover dus geen mededelingen kan doen. De heer Geurts vindt het verslag over Kleio-didactica (p. 101) wel erg beknopt. Er wordt verwezen naar het jaarverslag van Kleio. De heer Voorst Vader vraagt nadere inlichtingen over het ontwerp-Harmonisatiewet. De heer van Dijk deelt mede, dat staatssecretaris De Jong een nieuwe staatscommissie zal instellen, waarvoor ook een lid van de VGN is gevraagd; het bestuur heeft de heer Jansen uit Voorburg bereid gevonden deze zetel te bemannen, waarbij wel voorwaarden van de VGN gesteld zijn om zinvol commissie-werk te kunnen verrichten.

5. *Financiën*

De kascommissie heeft de administratie gecontroleerd en goedgekeurd met dank

aan penningmeester en administrateur. Omdat twee leden nu drie jaar in de kascommissie werkzaam zijn geweest en moeten aftreden — waarbij de voorzitter zijn dank voor hun werk uitspreekt — moeten er twee nieuwe leden voor deze commissie komen.

De afdeling Den Haag vraagt zich af, waarom er geen verslag is van de commissie audio-visuele media, terwijl er wel een post op de begroting staat. De commissie audio-visuele media is een onderdeel van de didaktiek-commissie en daar is wel een verslag van.

De heer P. v.d. Heiden ziet op de begroting een jaarlijkse subsidie van het bestuur voor afdelingsactiviteiten staan, maar hij krijgt nooit konvokaten voor vergaderingen!

De penningmeester, de heer Herzberg beantwoordt de vraag met de mededeling, dat er wel vaste bedragen vastgesteld kunnen worden, maar niet toegekend zonder declaraties bij de penningmeester der V.G.N. Overigens moet de financiering vanuit de commissies en afdelingen wel nader worden onderzocht.

Mevr. Hegyi-Langenbach uit Utrecht vraagt, of alle kosten van de afdelingen, met name van grote, zoals Amsterdam en Utrecht, betaald kunnen worden. De penningmeester: Alle afdelingskosten komen in principe voor rekening van de VGN, maar op de volgende A.B.-vergadering wordt daarover verder gesproken.

De heer Niemeyer uit Leeuwarden merkt op, dat op de begroting voor alle afdelingen bij elkaar een post staat van f. 1000,— Dat is wel heel weinig voor elke afdeling. De penningmeester antwoordt daarop, dat op de jaarrekening van 1975 f. 582,28 stond, maar dat de afdelingskosten snel hoger worden; afdelingsactiviteiten zijn heel belangrijk en moeten dus betaald worden, al klopt dat misschien niet helemaal met de begroting.

6a. *Kleio-redactie*

De heer Geurts komt terug op zijn vorige opmerking (zie punt 4). De heer Slootweg deelt mede, dat "de wieg klaar staat, maar dat de baby er nog niet is". Een informele Kleio-Didactica is natuurlijk wel uitgekomen in de vorm van het Van der Meulen-nummer.

6b. *Didaktiek-commissie*

De afdeling Heerlen vraagt een frekwenter aankondiging van didaktiek-conferenties in Kleio; verder, of materiaal of brochures voortaan naar de afdelingssekretariaten gestuurd kunnen worden ter verdere bespreking, en of de afdelingen tijdiger stukken voor conferenties kunnen ontvangen.

Harm van der Veen antwoordt namens de commissie, dat de eerste vraag natuurlijk in de praktijk gebracht kan worden; wat de tweede vraag betreft, zit de commissie met de moeilijkheid, dat niet alle afdelingen even efficiënt werken, maar dat de commissie dit verzoek zal bestuderen; de aankondiging van het seminarium voor jonge docenten kan inderdaad beter via Kleio of andere onderwijsbladen, omdat de aankondiging via scholen niet zo effectief is.

De heer Stout vraagt naar aanleiding van het jaarverslag (p. 112 onder "overige activiteiten"), hoe de commissie zich de publicatie, zoals hier bedoeld, voorstelt? De heer van Dijk deelt mede, dat deze publicatie nog niet helemaal gereed is. De

heer van derVeen echter zegt, dat het betreffende discussiestuk wel klaar is, maar nog niet duidelijk is, hoe het het best gepubliceerd kan worden.

Mevrouw Hegyi merkt op, dat het versturen van aankondigingen en materiaal via de afdelingen wel heel moeilijk te realiseren is. De voorzitter kondigt aan, dat ook deze zaak nog in het A.B. besproken zal worden en dat dan de afdelingen bericht zullen krijgen.

De heer Dijkstra van de Commissie Audio-visuele middelen wil toch graag mededeling doen van de activiteiten van deze tak van de didaktiek-commissie; er is twaalf maal vergaderd, een conferentie georganiseerd, waarover aan het eind van het jaar een verslag komt, en er komt nog een bundel uit. De volgende conferentie zal gaan over "leerstofkeuze".

6c. *Over de Commissie Post-Academiale Vorming* wordt niets gevraagd of opgemerkt.

6d. *Mavo-commissie*

De afdeling Heerlen deelt mede de oprichting van een aparte mavo-afdeling te overwegen, omdat een apart verband voor mavo-leraren wellicht meer efficiënt zou kunnen zijn. Hoewel velen de mavo-problematiek erkennen, zien enkele leden een dergelijk verband niet op zijn plaats. Ook hierover zal men in het Algemeen Bestuur beraden.

6e. *Commissie-PEDAK*

De afdeling Heerlen spreekt haar zorg uit over berichten, dat geschiedenis als vak niet meer apart gegeven zou worden op o.a. poadagogische academies, maar geïntegreerd met andere disciplines. De heer Govers van de Pedak-commissie deelt die zorg; hij vindt, dat de aparte disciplines bewaard moeten blijven, maar hij ziet donkere wolken voor de toekomst van het vak geschiedenis.

Tijdens deze discussie is de heer Prof. Dr. D.J. Roorda even uit de zaal geroepen, waarop de heer van Dijk de vergadering verzoekt in te stemmen met de benoeming van de heer Roorda tot erelid. De heer van Dijk wijst op de verdiensten van de heer Roorda voor de vereniging, deelt hem het besluit van de vergadering mede.

6f. *Onderwijs-adviescommissie.* Verder geen commentaar.

Hierna is er gelegenheid tot het drinken van een kopje koffie of thee, en maakt men zich op om over te gaan tot bespreking van

7. *Algemene Zaken*

Vóór het behandelen van de geagendeerde punten krijgt de afdeling Utrecht gelegenheid haar motie, die niet in behandeling kon komen, toe te lichten. De heer Gispen wijst erop, dat als leden van het bestuur "gaan inspelen" op een centraal schriftelijk examen via katernen e.d. de betrouwbaarheid van het bestuur door vele

leden, die minder op de hoogte zijn, kan worden betwijfeld. De heer Ulrich antwoordt hierop, dat hij zich deze vrees kan voorstellen, maar dat cumulatie van functies soms onvermijdelijk is; verder, dat de konsekventies van beperking van activiteiten door bestuursleden zo ver kunnen gaan, dat men misschien geen bestuursleden meer zal vinden. Het is natuurlijk terecht, vindt hij, dat sommige leden gealarmeerd zijn door de aankondiging van "c.s.e.-katernen", in plaats van "e.c.s.e.-katernen" en de betreffende bestuursleden zullen er bij de uitgever op aandringen dergelijke fouten niet meer te maken. Na enige vragen van mevr. Kalff, en de heren Bakker en Floor merkt de heer Gispén op, dat hij alleen maar een toelichting op de Utrechtse motie wilde geven en het bestuur wilde vragen met de verontrusting rekening te willen houden, maar dat de agenda nu maar moet worden vervolgd.

7a. *1e graads Her- en Bijscholing*

Na een uitgebreide inleiding van de voorzitter over de nieuwe vorm van 1e graads Her- en Bijscholing wordt er waardering uitgesproken voor deze mogelijkheden, maar men vraagt zich af, of vele afdelingsleden een aantal van 12 tot 15 avonden Her- en Bijscholing niet wat begroterlijk vinden; ook, of een deelname daaraan niet via taakuren te honoreren zou zijn. Verder wordt er heimwee uitgesproken naar de oude vorm van Postacademiale colleges.

De heer Verhoog licht, als hoofdcoördinator, toe, dat de hoeveelheid avonden nog niet vastligt; een zekere planning en voorintekening zal wel nodig zijn, maar de hoeveelheid pakketten zal vermoedelijk wel door elke afdeling zelf bepaald mogen worden. Over een honoreren via taakuren is hij niet optimistisch, maar hij zal de suggestie doorgeven aan programcie. en ministerie. Tenslotte: de oude P.A.-colleges verdwijnen niet: er blijven inleiders komen van de universiteit zoveel mogelijk, maar de colleges worden verder didactisch uitgewerkt en het les-materiaal wordt van tevoren aan de deelnemers toegestuurd.

Professor Roorda wijst erop, dat een zeker idealisme erg belangrijk moet zijn; de heer Koers uit Maastricht wijst erop, dat op het idealisme van leraren toch al een zware wissel wordt getrokken; verder vraagt hij, of deze vorm van 1e graads Her- en Bijscholing gekoppeld gaat worden aan die voor 2e en 3e graders, wat hij niet zo gelukkig zou vinden, omdat vaak post-academiaal onderwijs wel toegankelijk is voor 2e en 3e graders, maar niet bereikbaar.

De heer Verhoog wijst op de applicatie-cursussen van dit moment, waarop mevrouw Vos uit Amsterdam aantekent, dat er natuurlijk grote behoefte aan bijscholing is op didactisch gebied, daar de universiteiten daar nu niet zo in uitblinken; is het dan ook mogelijk om b.v. 2e graads bijgeschoold te worden?

Deze gedachtenwisseling wordt besloten met de opmerking van prof. Roorda, dat hij erg onder de indruk is van het "Maastrichtse geluid", m.a.w. dat discriminatie, ook in her- en bijscholing, van 2e en 3e graders uit de boze is en zoveel mogelijk moet worden tegengegaan.

7 b/c *CEGES en Schriftelijk eindexamen.*

De heer Stout opent de discussie met een toelichting op de ontwerp-resolutie van de Werkgroep Eindexamen Geschiedenis (Kleio, no. 2, 1976, p. 118 v.). Hij vindt, dat

er tot nog toe weinig principiële over een schriftelijk examen gesproken is; de W.E.G. wil het beleid van de VGN niet afbreken, maar ombuigen; hij wijst op de verdeeldheid in de CEGES zelf, wat de minister ten goede zou komen in een "verdeel- en heers"-beleid, dat alleen maar een bittere pil minder bitter wil maken door de dosering over meerdere jaren te verspreiden; hij besluit zijn toelichting met te zeggen, dat de motie alleen naar de minister zal worden verstuurd, als een grote meerderheid van de VGN erachter staat.

De heer Niemeyer (Leeuwarden) verzoekt de WEG de motie in te trekken; hoewel hij een fervent tegenstander van een schriftelijk eindexamen geschiedenis is, meent hij, dat bij een verwerping van de motie, discussie achterwege blijft, en dat is noch de bedoeling van de WEG, noch van het bestuur.

De heer Beetsma vraagt naar de doelstellingen, die in de resolutie van de WEG worden genoemd.

De heer Maarsen meent, dat een "vanuit het vak gestalte geven en evalueren van een schriftelijk examen", uit het oogpunt van centraal overheidsbeleid moeilijk te realiseren valt; men spreekt over "het examen" en niet alleen over het "eindexamen geschiedenis". Hoe ziet de werkgroep dat?

De heer Koers uit Maastricht wijst op de opzet van de Maastrichtse motie: het is de om het werk van de CEGES kritisch te bekijken; dat kan niet t.o.v. de CEGES, omdat dat een staatscommissie is.

De heer Stout probeert de vragen uit de eerste ronde te beantwoorden. De WEG zal de resolutie zeker niet intrekken, omdat ze de discussie niet onder de tafel wil schuiven. Het formuleren van doelstellingen is nog aan de orde: die moeten juist gezocht worden, voor er een examen op kan worden gemaakt. Natuurlijk wil de minister een centraal beleid, maar volgens de aard van het vak is een centraal examen niet mogelijk. Ook t.o.v. de CEGES stelt hij, dat de WEG de CEGES niet wil afbreken, maar ombuigen. Op een vraag uit de vergadering, of een uniform leerboek niet nodig zal worden bij een schriftelijk examen antwoordt hij, dat dat natuurlijk onmogelijk is.

Er ontspint zich nog een discussie over de noodzaak van kritisch evalueren van de CEGES op dit moment in plaats van na het advies van de CEGES aan de minister, omdat er dan geen tijd meer zal zijn om alternatieven te ontwikkelen. Na een korte toelichting van de heer Bosch op de rol van de VGN bij het ontstaan van de CEGES, wijst hij er nogmaals op, dat de CEGES een onafhankelijke commissie is, waarop de heer Stout benadrukt, dat hij de CEGES niet onbetrouwbaar acht, maar dat andere mogelijkheden voor een centraal examen geschiedenis te weinig worden onderzocht. Met een verwijzing naar Kleio no. 1, 1976 meent mevrouw Hegyi-Langenbach (Utrecht), dat de heer Stout de CEGES onderschat; verder meent zij, dat een andere commissie wel voorbarig is, dat de resolutie van de WEG tactisch onjuist is, omdat ze de positie van de VGN ondermijnt, en dat ze zeer ontevreden is over de wijze van discussiëren. De heer Smeets wijst erop, dat "externe toetsing" verplicht is bij wet, maar dat de betreffende wetsparagrafen waarschijnlijk op de helling gaan, daar er algemene ontevredenheid over het examen is. De VGN moet haar handen daarom vrij houden, zolang de CEGES bezig is. De heer Erdtsieck bevestigt, dat in het Lochems overleg de vorm van eindexamen ter discussie staat. Overigens meent hij, dat de VGN het voor de minister allang verloren heeft door het feit, dat de

applicatie-cursussen al centraal schriftelijk zijn getoetst; dat deze cursussen door de VGN worden georganiseerd wordt bestreden door de heer Verhoog, al moet hij toegeven dat er "persoonlijke unies" zijn. De heer Erdsieck vreest, dat het vak geschiedenis steeds minder uren zal krijgen, als het als enige geen centraal schriftelijk examen heeft. Hij wil haar het bestuursstandpunt wel eens over horen! De heer van der Veen, mevrouw Kalff en de voorzitter benadrukken de noodzaak van discussie, juist om alle leraren erbij te betrekken, en die discussie moet geëntameerd worden door VGN en CEGES.

Nu er geen grote meerderheid voor de resolutie blijkt te zijn, dient de heer Wijne een motie van orde in om nu tot stemming over te gaan. De heer Stout protesteert hier tegen, omdat er nog te weinig tijd zou zijn geweest voor discussie. Een nieuwe motie van orde van de heer Maarsen wordt aangenomen en na de stemming over de resolutie van de WEG blijkt die te zijn verworpen met 193 tegen 92 stemmen.

De voorzitter nodigt de WEG daarna uit om samen met het bestuur de discussie te entameren. De WEG vindt dat wel charmant, maar meent, dat de discussie toch te emotioneel is geweest.

De heer Erdsieck maakt bezwaar tegen "onderonsjes" met de WEG; hij wil een openbare discussie.

Nu komt de motie-Maastricht aan de orde (zie bijlage I). De heer Koers verduidelijkt nogmaals, dat Maastricht geen splitsing in de VGN wil en ook de CEGES niet bij de discussie wil betrekken. Het bestuur verklaart de motie naast zich neer te zullen leggen, omdat ze verder dezelfde strekking heeft als de resolutie van de WEG, die zojuist is afgestemd. De heer Geurts meent, dat een discussie toch op een landelijke vergadering kan worden gehouden en dat de Maastrichtse motie tot zo lang kan blijven liggen. Op de vraag van de voorzitter, of Maastricht de motie handhaaft, verklaart de heer Koers de motie alleen te willen intrekken, als er een landelijke vergadering komt. Hiermee wordt de discussie over deze motie besloten. De WEG vraagt hierna aandacht voor een nieuwe motie (zie bijlage III), waarbij eerst moet worden gevraagd aan de vergadering, of die behandeld kan worden. Er is reeds een aantal afgevaardigden vertrokken.

Na beraad van het bestuur stelt de heer Verhoog voor de motie niet in behandeling te nemen, als het bestuur belooft maximale informatie over de ontstaansgeschiedenis van de CEGES te geven en landelijke en regionale vergaderingen voor discussies over de eindexamen-problematiek te organiseren. Dit compromis wordt met applaus begroet en aangenomen.

8. De Jaarvergadering van 1977 zal zijn op 2 april.
9. Op dit punt aangekomen, moet de voorzitter afscheid nemen van mej. R. Noordijk, 2e secretaresse, de heer K. Herzberg, penningmeester, de heer F. Nijhuis, vice-voorzitter en de heer P. Ruys, lid van het bestuur voor de Mavo-commissie. Hij bedankt hen voor al het werk, dat ze voor de VGN hebben gedaan en overhandigt hen een boekenbon en een fles.
10. Het rooster van aftreden hoeft niet nader besproken te worden; wel verwelkomt de voorzitter de nieuwe leden in het bestuur.

11. Van de rondvraag maken gebruik:

de heer van Zeggelen, die nadere informatie over vaklokalen wil, aan welk verzoek tegemoet gekomen wordt door de voorzitter en de heer Verhoog.

De heer Niemeyer vraagt voor de jaarrede van volgend jaar een toekomst-visie van het bestuur. Ook zou hij graag zien, dat de leden de rede tijdens de vergadering uitgereikt kregen, zodat men tijdens de vergadering kan reageren.

De WEG vraagt, of het het bestuur nu duidelijk is, dat ze een extra algemene ledenvergadering op landelijk niveau verwacht. De voorzitter meent dat goed begrepen te hebben, maar hij kan nog niet zeggen hoe en wanneer.

In de Kas-cie. worden benoemd de heren Franssen en Nijhuis, terwijl de heer Smeenk blijft.

12. De voorzitter sluit de vergadering, die nogal emotioneel is geweest en bedankt alle leden voor hun aanwezigheid.

Betty Karreman, 1e secretaresse.

Bijlagen:

I.

Motie ingediend door Maastricht van de V.G.N. t.b.v. de algemene ledenvergadering van de V.G.N. op zaterdag 3 april 1976. Jaarbeurscongrescentrum te Utrecht.

"De V.G.N. in algemene vergadering bijeen aanvaardt het voorstel van het hoofdbestuur — zij het op de wel zeer zwakke en formele argumentatie door het hoofdbestuur gegeven — om de resolutie van de W.E.G. te verwerpen onder voorwaarde echter dat de algemene vergadering het hoofdbestuur opdraagt om er bij het ministerie van O & W. met de grootste spoed en met de meeste klem op aan te dringen dat:

A, Het departement van onderwijs, alvorens een andere afsluitingsprocedure te overwegen of in te voeren, een onderzoek laat verrichten naar de normen waaraan een dergelijk schoolonderzoek moet voldoen om in overeenstemming te zijn met de opvattingen, zoals die in vereniging van leraren geschiedenis en staatsinrichting over de doelstellingen van hun vak/ontwikkeld/zijn.

B, Het departement van onderwijs vervolgens een onderzoek laat instellen naar de mogelijkheden van verschillende methoden van schoolafsluiting voor het vak geschiedenis en staatsinrichting."

C, Een en ander in nauwe samenwerking met bestuur en leden van de V.G.N. zal plaats vinden.

N.B. De afdeling was in grote meerderheid eens met de inhoudelijke aspecten van de resolutie van de W.E.G. maar meende op grond van formele redenen deze resolutie niet te moeten steunen: de consequenties voor de V.G.N. bij een eventueel aannemen van de resolutie leken ons onaanvaardbaar. Met vriendelijke groet,

E. Koers, 27-3-1976.

II.

"De afdeling Utrecht raadt de leden van het hoofdbestuur van de VGN met klem aan zich zowel als bestuur als individu te onthouden van iedere uitlating of handeling die de indruk kan wekken dat reeds ingespeeld wordt op een centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting".

Amersfoort 21 maart 1976

H. Greeven secretaris

III.

De leden van de Vereniging van Leraren Geschiedenis en Staatsinrichting (V.G.N.) in vergadering bijeen op zaterdag, 3 april 1976, te Utrecht, overwegende dat

- a. de experimenten van de Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis en Staatsinrichting (C.E.G.E.S.) zich binnen het door de commissie gekozen kader zullen blijven afspelen voor wat de keuze, de omschrijving en de toetsing betreft;
- b. het eindadvies van de C.E.G.E.S. volgens het voornemen van de commissie in 1978 zal worden uitgebracht aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen;
- c. de staatssecretaris van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen op 13 april 1970 heeft verklaard, dat slechts door experimenten kan worden vastgesteld of een centraal schriftelijk examen geschiedenis en staatsinrichting kan worden ingevoerd, én dat bij de organisatie en de evaluatie van deze experimenten de V.G.N. zeer nauw zal worden betrokken;
- d. in het verleden en recentelijk binnen de V.G.N. herhaaldelijk de wens tot andere experimenten naast de bestaande en de huiver tegenover de invoering van een centraal schriftelijk examen geschiedenis en staatsinrichting zijn geuit,

verzoeken het bestuur der V.G.N. met alle hem ten dienste staande middelen

- a. op zeer korte termijn de leraren geschiedenis en staatsinrichting en allen die beroepshalve belang hebben bij het geschiedenisonderwijs in Nederland zo duidelijk en indringend mogelijk in te lichten over de ontstaansgeschiedenis van de C.E.G.E.S.;
- b. de discussie onder genoemde leraren en belanghebbenden over de experimenten van de C.E.G.E.S. en over de wenselijkheid van een centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting reeds in het jaar 1976 te ontketen;
- c. ter begeleiding van genoemde discussie op zeer korte termijn een commissie in te stellen, die in overleg met de Didaktiekcommissie der V.G.N. de evaluatie van de door de C.E.G.E.S. uitgevoerde experimenten voorbereidt en organiseert, met dien verstande dat deze commissie andere vormen van schoolafsluiting in de evaluatie betreft;
- d. de uitkomsten van genoemde discussie en evaluatie ter publicatie gereed te hebben uiterlijk zes maanden, nadat de C.E.G.E.S. haar eindadvies heeft uitgebracht,

en gaan over tot de orde van de vergadering.

G.J. Erdtsieck

DE SOCIOLOOG EN DE SCHOOLMEESTER

Rede gehouden voor de jaarvergadering van de Vereniging van Leraren Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland, de V.G.N., te Utrecht op 3 april 1976

De idee van utopische planning op grote schaal is een dwaling, die ons in het drijfzand lokt. Sir Karl Raymond Popper.

De sociologie is een wetenschap, of zo U wilt een bezigheid met wetenschappelijke pretenties, die sedert haar ontstaan nogal expansief is geweest. Tot de Verlichting droeg de geestelijkheid het aureool van alwetendheid en gezag wanneer het ging om zedelijke en maatschappelijke vraagstukken. Sedert het Deïsme, door Bilderdijk ooit en terecht naar mijn mening, een ingewikkelde vorm van godloochenarij genoemd, dit gezag aantastte, heeft een harde strijd gewoed tussen allerlei groepen beoefenaars van nieuwe wetenschappen of quasi-wetenschappen om de vacante zetel te bezetten. Artsen, gespecialiseerde artsen zoals psychiaters, psychologen, gespecialiseerde psychologen zoals psycho-therapeuten, ja zelfs historici en schoolmeesters en wat al niet meer, deden een gooi naar het geestelijk leiderschap van de verwarde mensheid om van de paedagogen niet te spreken. Ik ben er mij van bewust dat ik ook de filosofen en de economen en weet ik wie of wat al niet meer onrecht doe, door ze niet ad infinitum te noemen.

Wij beperken ons vandaag tot twee soorten wereldverbeteraars: de onderwijssocioloog en zijn angstige werknemer: de schoolmeester. Zij hebben veel gemeen. De beroemdste Nederlandse schoolmeester uit de 19e eeuw was zonder twijfel Meester Pennewip, een creatie van Multatuli. Slachterskeesje, één zijner leerlingen, omschreef hem als volgt:

"Myn vader heeft menigen os den doodsteek gegeven,

Maar meester Pennewip is nog in leven.

Soms waren zy mager en somtyds vet,

En hy heeft zyn pruik op zy gezet".

Hij is zonder meer de eerste onderwijssocioloog, immers (en wij citeren zijn Schepper Multatuli) hij bereed buiten 't verzenmaken nog 'n stokpaardje:

"Hy bracht al wat-i zag, waarnam of ondervond, tot familiën, genera, klassen, species en onderdelen, en maakte alzo de hele maatschappij tot één botanischen tuin, waarvan hy de Linnaeus was. Hy beschouwde dit als de enige wyze om te geraken tot 'n helderen blik in de einddoelen der schepping, en tot verklaring van alle duisterheden in en buiten de school".

"Na de gewone hoofdafdelingen van bezield en onbezield —waarbij de goeie man stoutweg den mens 'n ziel gaf— volgde 'n stelsel dat er uitzag als 'n pyramide, waar God met engelen, geesten, en verder toebehoren, bovenop stond, terwyl de oesters, poliepen en mosselen op den basis rondkropen, of stil lagen naar verkiezing. Ter halve hoogte stonden de koningen, schoolopzienaars, burgemeesters, wethouders en dominees-doctors in de H. Godgeleerdheid. Daaronder professoren en kooplieden, advokaten en ongedoctorde dominees, kolonels van de burgerwacht, de rector van de latynse school, en zo voort. Wysgeren —maar ze moesten een STELSEL hebben— dokters met één paard, of zonder paard, en dichters kwamen later. Heel laag daaronder, en vry naby de mosselen, had-i de zevende onderafdeling geplaatst der IIIe klasse van den burgerstand, en in die buurt hoorde myn held thuis.

Burgermensen 'op kamers' wonende.

- a. Vrije opgang. Drie ramen. Twee verdiepingen met achterkamers. De jongens slapen alleen, maar kleden zich in gezelschap van de meisjes. Kraamschut. Leren frans, en reciteren den Kerstnacht. De meisjes heten Lena, Maria, soms —maar zelden— Louise. Ze borduren, en zeggen: U. De jongens op 'n kantoor. Houden meid, naaister en 'n 'mens voor 't grove werk'. De was nat thuis. Lezen preken van Van der Palm. Zondags rookvlees, schoon linnen, en likeur na de koffie. Godsdienst en fatsoen.
- b¹. Altijd nog drie ramen. Eén verdieping. Boven wonen burens die 'tweemaal schellen' (Zie b²). Leentje, Mietje, Jansje. Louise komt zeer zelden voor. De onderdeur wordt opgetrokken met 'n touw dat glimt van lange dienst. Slapen in één kamer. Kraamschut. Meid, 'halve naaister' en 'n 'mens'. Zondags kaas, geen likeur, maar overigens godsdienst en fatsoen als boven.
- b². Tweeschellige burens. Nagenoeg als boven. Zonder meid, maar met 'n 'mens'. Naaister, kaas en schoon-linnen van tyd tot tyd, maar zelden. Godsdienst als boven.
- c. Tweede verdieping. Twee schuiframen. Kleine achterkamer die inspringt om de binnenplaats. 't Hele gezin slaapt in twee bedden. Van Kraamschut geen spoor. De jongens heten Louw, Piet of Gerrit, en gaan 'op' horlogemaken of letterzetten. Soms naar zee, maar zelden. Gedurig twist met de burens, over dien verstopten gootsteen in 't portaal. Overigens godsdienst als boven. Hebben kennis aan 'heel fatsoenlyke mensen'. Lezen den Haarlemmer samen met III, 7, b² (pp). Geen meid of 'mens' maar 'n naaister van zeven stuivers en een boterham.
Daar zyn we aangeland bij Juffrouw Pieterse.
De lezer weet nu vry juist wat-i te denken heeft van Wouters omgeving, en begrypt waarom ik z'n gezichtje stadskleurig noemde toen we hem voor 't eerst zagen in de Hartenstraat".

Meester Pennewip heeft zijn leerlingen de opdracht gegeven een vers te maken. Laat ons eens zien welk vers hem de grootste vreugde bezorgt. Het is van de leerling Truitje Gier en zijn gade, juffrouw Pennewip, opgedragen. Juffrouw Pennewip verzorgde een deel der z.g. creatieve vakken, zoals uit het vers mogen blijken:

"Het pad der deugd wyst zy ons aan,
Wie zou niet gaarne medegaan?
En in verloren ogenblikken
Leert zy ons naaien, stoppen en stikken".

Het pad der deugd, jawel naaien, stoppen en stikken, het zijn slechts middelen tot vorming. Met Prediker constateer ik dat er niets nieuws is onder de zon. Helaas zegt hij ook: "En overigens mijn zoon, wees gewaarschuwd; er is geen einde aan het maken van veel boeken en veel doervorsen is afmatting voor het lichaam". Die afmatting is ons schoolmeesters nooit gespaard gebleven. Horden auteurs, zelden geplaagd door jarenlange ervaring voor de klas en dus nauwelijks geremd door kennis van de praktijk, paedagogen, didactici, psychologen en alle verdere agogische mengvormen hebben een ontelbare hoeveelheid publicaties losgelaten op het onderwijs. Van Rousseau tot Illich. En de onthutste schoolmeester, die het trachtte bij te houden werd geconfronteerd met steeds nieuwe panacees voor zijn moeilijkheden. Hij zwoegde voort met te grote klassen, met

soms goede, soms matige, maar vaak ook slechte leermiddelen. Met leerlingen, die hem niet begrepen of slecht gemotiveerd waren of laatbloeiërs werden genoemd en als zijn werk niet het door ouders en samenleving gewenste resultaat leverde, was dat soms inderdaad zijn schuld (niet in deze zaal natuurlijk, maar daarbuiten zijn slechte schoolmeesters), maar meestal lag het aan omstandigheden buiten zijn directe invloed. En daarom was het steeds nodig het onderwijs te vernieuwen. Natuurlijk ga ik U niet vermoeien met de talloze pogingen, in de loop van de onderwijsgeschiedenis ondernomen, tot vernieuwing, een woord, dat in de onderwijswereld niet altijd een synoniem is voor verbetering. Voor ons onderwerp kunnen we al die vernieuwers, die zich met het onderwijs in z'n meer beperkte betekenis van opvoeden middels lesgeven bezighielden, met rust laten. Psychologen, paedagogen, didactici, zij spelen slechts een bijrol. Wij hebben het over het nieuwe Rode Boekje, de Contourennota en daar komen ze nauwelijks in voor. De schoolmeesters en de kinderen overigens ook maar weinig. Omtrent hen is de socioloog alles bekend. Hij weet wat hij ze kan laten doen, hoe hij ze kan laten functioneren. Hij doet dat door een gans nieuwe structuur te concipiëren. Een structuur die de schoolmeester en de leerling zo zal laten werken, dat daarmee zijn Hogere Doel wordt verwezenlijkt. Wat is dat Hogere Doel dan wel? Voorzichtigheid is nu geboden en scherts dient indien mogelijk als onwaardig terzijde te worden geschoven. Onze socioloog is socialist en was (of is nog steeds, dat weet ik niet precies, dat is tegenwoordig moeilijk na te gaan) Rooms-Katholiek. Dat socialisme is overigens ook moeilijk te definiëren. In mijn jeugd zongen socialistische marslied, waarin zij zichzelf omschreven als lieden die "niet met de wap'nen der barbaren" wensten te strijden, doch verre de voorkeur gaven aan het "geesteszwaard der vrijheidsscharen". Mij kwelt de vraag of iemand, die lid is van een kabinet dat voor drie miljard straaljagers gaat kopen wel socialist genoemd kan worden, want zo'n straaljager is geen geesteszwaard, dunkt mij. Dit marslied gaf overigens ook het doel aan van de strijd, die met dat geesteszwaard moest worden gestreden: "Al' geesteslicht, all'wetensmacht zij aan het zwoegend volk gegeven". . . .

Dat was het doel, ja meer nog "het heilig ideaal".

Onze huidige Minister-President, een econoom en ook socialist en vroeger (of nog soms?) gereformeerd, weet precies wat de socioloog wil. In de Volkskrant van 20 september 1975 beweert hij "genoeg leuke dingen voor links" te zien, en daar hoort dan het volgende bij: "Het contourenplan van Van Kemenade is nog wel geen wet, maar een hervorming, die al stelselmatig in de wetgeving aan de orde komt. Die verandering in het onderwijs betekent: democratisering aan de basis. (U hoort het hem zeggen) Ik denk dat je daarmee meer verandert aan de machtsverhoudingen in de samenleving dan wanneer je banken nationaliseert". Dat weten we dan al weer. Eerlijk gezegd klinkt het mij in de oren als een slecht gelukt verkoopsmoesje voor een mislukt en kreupel beleid. Erg gevaarlijk zo'n gedachtengang. Hoe minder er terecht komt van het voorgenomen Keerpunt '72-beleid, hoe sterker onze, zich trots "reformist" noemende Premier zal trachten op het onderwijsterrein het één en ander door te drukken om de morrende achterban tevreden te stellen. Een dubbel postulaat voor het onderwijs: De maatschappij veranderen en Keerpunt '72 behoeden van een totale ondergang. Ik ben socialist en zonder geloof of enig residu daarvan, maar ik kan bij Marx, noch bij wie zijner discipelen, inzien hoe de machtsverhoudingen in deze samenleving meêr zouden moeten veranderen door de onderwijsstructuur te veranderen, dan door de bezits- en productieverhoudingen te wijzigen. Of Den Uyl meent niet echt wat hij zegt (dat is zeer wel mogelijk en het mag verondersteld worden, sedert het zegenrijke werk van de Washington Post), of hij heeft geen verstand van onderwijs (ook geen zwakke hypothese overigens). Toch zegt zo'n opmerking veel. Het zegt veel over de verwachtingen die de laatste jaren zijn opgeroepen

met betrekking tot de mogelijkheden in maatschappelijk opzicht, om onderwijs te gebruiken voor het naderbij brengen van allerlei respectabele idealen. Als dat zou kunnen, zou ik er overigens glad voor zijn. Als het mogelijk was, om middels het onderwijs de maatschappij te verbeteren, dan zouden we dat moeten proberen. De vraag is dan ook niet of het zal moeten, maar of het kan en dan nog langs de wegen van Van Kemenade.

Natuurlijk kan het. De historicus weet dat. Hij weet dat er een voortdurende wisselwerking is tussen onderwijs en maatschappij. De maatschappij heeft telkens vanuit de continue veranderingsprocessen, die er in plaats vinden om nieuwe onderwijsvormen en -instellingen gevraagd. De Republiek, nog vòòr haar officiële bestaan, stichtte een Universiteit in Leiden, die daarna voortdurend de ontwikkelingen in de zeven provinciën beïnvloedde en soms anders, dan de initiatief-nemers hadden gehoopt. En welk een boeiend verhaal zou er in dit kader over jonge Universiteiten als de V.U. en de Nijmeegse te vertellen zijn om nog maar niet te spreken van de Rooms-Katholieke Economische Hogeschool te Tilburg. Nergens wordt het Marxisme hartstochtelijker beleden dan in Nijmegen.

Het Bijzonder Onderwijs heeft bijgedragen aan de emancipatie van de Rooms-Katholieken en Gereformeerden. De roep om goede sexuele voorlichting, die uit de maatschappij voortkwam, liet het onderwijs niet onberoerd en aan vele scholen, Bijzondere en Openbare, is deze voorlichting opgenomen in het onderwijspakket, waarna dit op zijn beurt weer bijdroeg aan een veranderingsproces, dat naast andere gevolgen, ook een daling van de geboortecijfers meebracht.

En zo zou ik, om met een mij overigens onbekende cabaretier te spreken, nog uren door kunnen gaan. De Minister heeft derhalve gelijk, als hij constateert dat er van wederzijdse beïnvloeding sprake is tussen onderwijs en samenleving.

Hij wil dat gegeven gebruiken in zijn beleid, gericht, zoals ik zei, op een Hoger Doel. De laatste formulering van het Hogere is: spreiding van kennis, macht en inkomen. Men kan nauwelijks de verleiding weerstaan de apostel te parafraseren: "Zo blijven dan kennis, macht en inkomen, deze drie, maar de meeste van deze is het inkomen". Dat inderdaad deze drie zaken altijd al, dat weet de historicus, niet gelijkmatig over alle mensen of beter wellicht over alle sociale groeperingen verdeeld waren, is een gegeven. Dat deze ongelijke verdeling leidde en leidt tot maatschappelijk onrecht is de historicus ook bekend. En nu moet een vergaande verandering van de structuur van ons onderwijs bijdragen in de bestrijding van dat onrecht. Wie kan daar tegen zijn? Niemand, dacht ik.

Het is dan ook niet tegen de bedoelingen van de Minister, dat de kritiek zich richt, althans niet de serieuze. Immers, de lieden die deze Minister beschuldigen van pogingen om via zijn beleidsvoornemens de jeugd van dit Koninkrijk socialistisch te indoctrineren, doen dit op grond van een politiek obscurantisme waarmee ik een gezelschap als dit niet mag vermoeien.

Het is tegen zijn utopische verwachting dat zijn structurele veranderingen het onderwijs meer laat bijdragen aan de bestrijding van maatschappelijk onrecht dan met de huidige structuur mogelijk is, dat de kritiek zich richt. Het is de oude vraag van vorm en inhoud. Ik mag er hier vanuit gaan, dat iedereen de door de Minister voorgestane veranderingen in hoofdlijnen kent.

Welnu, mijn stelling is dat juist het kwaad dat de Minister wil bestrijden, door zijn bedachte structuur versterkt zal worden.

Immers, noch macht, noch inkomen worden gespreid door de onderwijsstructuur te veranderen. En hoe het mogelijk is kennis, in de breedste betekenis van het woord, dus inclusief intelligentie, doorzettingsvermogen en bekwaamheid, te spreiden, moge voor de socioloog denkbaar zijn, voor de schoolmeester, die niet anders doet dan dit voortdurend

in zijn werk na te streven, is het hoogstens een wensdroom, waar de praktijk hem dagelijks wreed uit wakker schudt.

En dan nog: wat is kennis? "Vernunft und Wissenschaft, des Menschen allerhöchste Kraft", zegt Goethe. Maar diezelfde Goethe laat Faust zeggen in "der Tragödie erster Teil":

Heisze Magister, heisze Doktor gar,
Und ziehe schon an die zehen Jahr
Herauf, herab und quer und krumm
Meine Schüler an der Nase herum-
Und sehe, dasz wir nichts wissen können!

Maar los van deze dichterlijk-filosofische benadering van het begrip kennis, is het alsof men in een ontelbaar aantal flessen van verschillende grootte, zo variërend van 100 tot 175 cl. per fles 135 cl. moet gieten. Dat kan niet. Sommige lopen over en andere worden niet vol.

En toch, het gaat de schoolmeester als Faust. Aan de ene kant weet hij, hoe betrekkelijk de waarde van kennis is en hoe groot de individuele verschillen in aanleg en mogelijkheden van zijn leerlingen. Hij werkt in een structuur, die daarop is gebaseerd. Maar hij zou anders willen. Hij kent de beperktheid van zijn eigen kunnen, de beperkte mogelijkheden van de school en stelt zich daar pragmatisch op in. Maar soms merkt hij:

Zwei Seelen wohnen, ach! in meiner Brust
Die eine will sich von der andern trennen:
Die eine hält, in derber Liebeslust,
Sich an die Welt mit klammernden Organen;
Die andre hebt gewaltsam sich vom Dust
Zu den Gefilden hoher Ahnen.

Hij wil meer. Hij wil geen instructie geven, zoals de rij-instructeur. Hij kan zich niet neerleggen bij een onderwijs dat uitsluitend een middel is, om iets te bereiken in de maatschappij: de baan met vooruitzichten en een zo zeker mogelijk inkomen. Hij wil, middels het aanleren van gepaste en nuttige kundigheden, mensen vormen. Net als de socioloog, mensen die maatschappelijk weerbaar en dienstbaar zijn, mensen die gelukkig kunnen zijn of leed kunnen verdragen. Maar ook om dat te kunnen, moet het onderwijs schools blijven en de school mag niet in zijn structuur een copie worden van de maatschappij. En dat zal toch gebeuren als de socioloog zijn zin krijgt. Niet omdat hij aan de inhoud van het onderwijs meer maatschappelijke relevantie wil geven. Hoewel daar gevaarlijke kanten aan kunnen zitten, strijdig met het vormingsideaal, ik kom daar nog op terug.

Maar omdat hij de klassenstructuur van de maatschappij in het onderwijs gaat invoeren door het "leerstofjaarklassensysteem" af te schaffen. Een lelijk woord: "leerstofjaar-klassensysteem". Net zo iets als "frontaal" lesgeven. Dat heette vroeger "klassikaal". Maar de tegenstanders ervan spreken van "frontaal", dat klinkt lekker pejoratief. Net als "leerstofjaarklassensysteem". Zo'n lelijk woord moet wel staan voor iets verwerpelijks. Maar wat moet daarvoor in de plaats komen? Meer geïndividualiseerd onderwijs, groepsonderwijs. Maar wel met dezelfde getalsmatige verhouding: één "leerkracht" (weer zo'n rotwoord) op ± 25 leerlingen. Het ideaalbeeld is werken met gedifferentieerde leerstof. De groep moet bijeen blijven, optimaal heterogeen in aanleg en kunnen. Je moet

socioloog zijn en zelf nooit onderwijs hebben gegeven of iemand die zichzelf en anderen met kracht van overtuiging iets kan wijsmaken, om hierin te geloven.

Groeps onderwijs wordt niveau-onderwijs, de pragmaticus weet dat. De jaarklas verdwijnt, al in de basisschool, en een steeds groter deel van de schooldag zit het kind in groepen van wisselende samenstelling, maar van steeds homogener niveau en aanleg. Met het verdwijnen van de jaarklas, doet de klassenstructuur van de neo-kapitalistische prestatimaatschappij zijn intrede in de school: "Onze Piet zit voor bijna alle vakken in groep A, behalve voor tekenen en muziek, maar dat vinden we niet zo belangrijk. De dekaan zei laatst op de ouderavond dat zijn dossioma zeker zo zou zijn, dat hij naar de theoretische Bovenschool kan en daar gaat het tenslotte om, nietwaar"?

De wedren naar het hoogst bereikbare zal steeds vroeger beginnen en het kind dat rond zijn tiende levensjaar in de laagste en langzaamste groepen zit, komt daar nooit meer uit. In de maatschappij waar status en prestatie elkaars componenten zijn wordt zo'n systeem één doorlopende selectieslag, die woedt binnen het éne gebouw van de basisschool en die al praktisch uitgewoed is binnen dat éne gebouw van de Middenschool. En zo bereikt de socioloog het tegendeel van wat hij wil, door een grenzeloze overschatting van wat zijn structuur kan, niet kan, namelijk de negatieve invloed van de door onbarmhartige selectie op grond van prestatie selecterende klassenmaatschappij bestrijden. De meritocratie, die in het Westen democratie wordt genoemd en in het Oosten volksdemocratie wordt in het onderwijs voorgestructureerd. Maar wat dan? Doorgaan met het vigerende systeem? Waarom niet? Wat is daarin zo slecht, dat het afgeschaft moet worden omdat het niet voor verbetering vatbaar zou zijn?

Waarom niet eens begonnen aan de inhoudelijke kant van het onderwijs?

Wij zijn hier bijeen als leraren geschiedenis en staatsinrichting en met vele anderen zijn we ook bevoegd om maatschappijleer te geven. De Minister hecht als socioloog grote waarde aan de maatschappelijke relevantie van het onderwijs. Als hij daarmee bedoelt: wat kan je ermee doen en vooral worden, dan heb ik mijn bedenkingen. Ik onderschat dat aspect geenszins, maar laten we het dan gewoon het nuttigheidsaspect noemen. In de trant van de nuttigheid van een type-diploma. Maar als hij bedoelt: het verwerven van kennis en inzicht in de bestaande maatschappij en de daarin heersende machtsverhoudingen en sociale en economische problemen; als hij daarmee bedoelt: het aanleren van maatschappelijk verantwoordelijkheidsgevoel, van gevoelens van zelfrespect en eigenwaarde in relatie tot de eigen cultuur, dan zeg ik ja. Maar dat kan, zonder de bestaande structuur omver te werpen, want dan gaat het niet om de vorm, maar om de inhoud. Dan dient eerst erkend te worden dat de maatschappelijke relevantie van kennis van bijvoorbeeld de ideeëngeschiedenis of van Griekse tragedie groter is, dan die van een type-diploma. Of dat het belangrijker is een boek van Heinrich Böll te kunnen en willen lezen dan een zakenbrief in het Duits te kunnen schrijven. Beknibbel dan niet in de urentabellen op de musische en maatschappelijke vakken en in het leerplan op het literaire aspect van het vreemde talen onderwijs. Dan bereikt de socioloog wat hij wil en waarom hij gerespecteerd moet worden: geen onderwijs vòòr de bestaande maatschappij, maar ertègen.

De kwaliteit van het onderwijs kan afgemeten worden aan de hoeveelheid individualistische maatschappelijke dwarsliggers, die het oplevert. Daarom moeten de socioloog en de schoolmeester elkaar niet in het harnas jagen, de één doordat hij de ander een structuur wil opleggen, waarin het onmogelijke van hem wordt gevergd, de ander door weer oog te krijgen voor wat het onderwijs zijn moet: een instituut waarin het kind wordt gevormd tot een staatsburger die zijn cultuur en eigenwaarde bewust en in dienstbaarheid beleeft.

Laat ik thans ingaan op een opmerking van de Minister, die hij als socioloog naar mijn mening eerst eens aan een historicus had moeten voorleggen.

Hij zegt op blz. 14: "De traditionele onderwijsstrategie was goed voor een relatief statische samenleving. Onze samenleving is evenwel niet statisch, maar dynamisch". Ik laat nu maar in het midden of die traditionele onderwijsstrategie zo goed was. Men vraagt zich, het verleden overziend, af, of er überhaupt wel een strategie was. De Minister kan niet anders bedoelen, dan het betrekkelijk jonge verleden, laat ons zeggen, van $\pm$ 1800 tot $\pm$ 1950. Zien we daar een relatief statische samenleving? En sinds wanneer is die dan dynamisch geworden? Ik geloof niet in dat statische karakter van vroeger. Wie op grond van zo'n aanvechtbare uitspraak zonder zelfs maar een poging tot historische bewijsvoering, meent een bestaande onderwijsstructuur te moeten afschaffen, zou ik willen adviseren in z'n eerstvolgende vakantie maar eens geen Nieuwe Nota voor te bereiden, maar een gangbaar historisch handboek te lezen. En als Palmer's: "A history of the modern world" te dik is, in 's-hemelsnaam dan maar "De geschiedenis van het gewone volk van Nederland" van de heren Offermans en Feis, een kraker, naar men zegt, op Sociale en Paedagogische Academies. Met Meester Pennewip is aangetoond dat in elke schoolmeester een amateur-socioloog schuilt. Laten wij ons daarom eens verstouten tot enig sociologisch denkwerk in Pennewip's trant.

Hij veronderstelde godsdienst en fatsoen bij alle maatschappelijke lagen, al zal de goede luisteraar zich herinneren dat het fatsoen verdwenen was bij de stratificatie Burgerstand, III-e klasse, zevende onderafdeling, b² en daar beneden. Gebrek aan fatsoen lijkt mij thans in alle sociale lagen constateerbaar, evenals gebrek aan godsdienst. Waardevrij denkend spreek ik er mij niet over uit of dit positief of negatief moet worden gewaardeerd. De voortschrijdende deconfessionalisering is een feit, evenals het losser worden der zeden.

Los van de vraag of dit veranderingsproces van vermindering van fatsoen en godsdienst nu een indicatie is voor het dynamische in onze samenleving, van een vooruitstrevende Minister mag men verwachten, dat hij er rekening mee houdt, dat hij initiatieven zal ontwikkelen om te komen tot ontzuiling van ons onderwijs. Enige jaren geleden kon men van departementszijde nog wel eens horen dat die verzuiling zoveel extra geld kost. Men juichte samenwerkingsscholen toe en om twee redenen zette men vraagtekens bij de resultaten van de Schoolstrijd. Zou een ontzuiling niet wenselijk zijn uit financiële overwegingen en werd het geen tijd eens na te zoeken of de wens scholen van de eigen exclusieve confessie te handhaven, nog wel echt in brede lagen der bevolking leefde?

Verwacht U nu niet van mij een pleidooi voor de samenwerkingsschool, want die is er al lang, dat is immers de Openbare. Maar telkens wanneer de problematiek van de verzuiling van het onderwijs ter sprake komt, haast de Minister zich te verklaren dat de vrijheid van onderwijs hem heilig is.

Dat is jammer, ik acht de tijd rijp voor een Nota hierover en pas dan kan de Minister trots zijn, want hoorde ik hem enige weken geleden in deze stad nog voldaan verklaren, dat er meer dan honderdduizend Contourennota's waren gesleten; een Ministeriële Nota over een ontzuilingsbeleid zou een onverbiddelijke bestseller zijn geworden. Helaas, ik vrees dat er een econoom en geen socioloog nodig is, om als Minister deze discussie op gang te brengen.

Zo zijn er nog wel meer initiatieven te bedenken voor een progressief Minister, die ook socioloog is. Waarom niet eens overgegaan tot een kritische analyse van de cognitieve inhoud van de curricula der Sociale en Paedagogische Academies? Dat zou best eens tot de conclusie kunnen leiden, dat enige herordening geen kwaad kan en dat een havo-opleiding daar eigenlijk niet voor nodig is. Naar mijn mening is een verbaal begaafde mavo-leerling daar best toelaatbaar, eventueel via een schakelklas. Ik ken voortreffelijke onderwijzers en leraren die via het ULO en de Kweekschool, hun werk zijn gaan doen,

niet alleen in het Lager Onderwijs, maar ook in het Voortgezet.

Herstel die mogelijkheid evenals het via een schakelklas toelaten van mavo-ge diplomeerden tot de H.T.S. Die deden het daar niet slechter dan de havo-ge diplomeerden. Zulke maatregelen passen in het kader der externe democratisering en remmen tegelijk de bijna pathologische neiging tot statusverhoging van het eigen onderwijstuintje. Zo zijn het naar mijn mening ook in diepste wezen status-overwegingen die, nu de integratie van kleuter- en basisonderwijs te gebeuren staat, opeens het noodzakelijk maken dat een mavo-diploma niet meer genoeg is voor een kleuterleidster. Een socioloog zou toch meer oog moeten hebben voor dat soort verkapte status-streven van onderwijsinstituten.

Ook over de plannen die in de Contourennota worden ontwikkeld, over het Hoger Onderwijs zou ik nog wat willen zeggen. In de eerste plaats over het zedelijk verwerpelijke systeem van de loting, gewogen of niet. Ik begrijp best, dat met de huidige voorschriften voor personeelsformaties een onbepaalde toelating financieel niet haalbaar zou zijn. Maar dan verwacht ik van een progressief Minister dat hij zegt, dat dan maar de Universiteiten en Hogescholen over moeten gaan tot noodmaatregelen. Waarom zou het Hoger Onderwijs niet kunnen werken met een zelfde personeelsformatie waarmee het secundair onderwijs zit opgescheept?

Er valt in de chaos en de wildgroei van dat Hoger Onderwijs heel wat te bereiken met een wat hardere aanpak en een krachtige controle op het gebruik der middelen. Terecht wordt onderkend, dat het noodzakelijk is te komen tot een programmatische verbinding tussen H.B.O. en W.O. en een coördinatie van voorzieningen. Het is echter onjuist om hieruit te concluderen, dat "dus" een integratie van het H.B.O. in het W.O. voor de hand liggend is. Universiteiten en Hogescholen stoelen op twee doelstellingen: Wetenschappelijk onderwijs en wetenschappelijk onderzoek in onderlinge wisselwerking. In hoeverre voldoen de Universiteiten en Hogescholen nu nog aan deze dubbele doelstelling? Door de enorme schaalvergroting en de toename van de hoeveelheid wetenschappelijke kennis komt er in vrijwel geen enkel curriculum nog iets terecht van zelfstandig wetenschappelijk onderzoek. Hoger onderwijs is allang een vorm van Hoger Beroepsonderwijs. Officieel dienen de Universiteiten en Hogescholen te worden, wat ze de facto allang zijn: inrichtingen voor hoog gespecialiseerd beroepsonderwijs. De pretentie van wetenschappelijk onderzoek dient te worden overgelaten aan nieuw te vormen instituten voor post-doctorale studie. En het H.B.O. dient dan ook niet in het W.O. te worden geïntegreerd, maar het W.O. dient te worden omgebouwd tot H.B.O. Het W.O. zal daarbij zijn vergaande autonomie op onderwijskundig en financieelgebied moeten opgeven. Een meer uniforme programmering der curricula wordt daardoor mogelijk evenals een beleid gericht op kostenbesparing en groter rendement.

Wat betreft het afhankelijk maken van het getal der toe te laten studenten van arbeidsmarktprognozes, zou ik nog willen opmerken, dat als studie meer dan een middel tot maatschappelijke carrière, een middel tot zelfverrijking en zelfontplooiing is, ja zelfs, uitgaande van de noodzaak van permanente educatie, voor ieder mens een doel in zichzelf is, dat zedelijk even verwerpelijk is als loting.

Sir Karl Raymond Popper, aan wie ik het motto voor deze toespraak ontleende, zegt nog meer in zijn werk "De armoede van het historicisme", dat toegepast kan worden op de Contourennota: "Als er zoiets is als toename van menselijke kennis, dan kunnen we vandaag niet vooruitlopen op wat wij pas morgen zullen weten", en "een wetenschappelijk voorspeller kan onmogelijk met wetenschappelijke methodes zijn eigen toekomstige resultaten voorspellen".

Ik wil daarom afsluiten met wat Popper daar tegenover stelt, n.l.: "De methode van het voortdurend opsporen van fouten en het vroeg genoeg verbeteren van kleine of

beginnende fouten. Het volgen van deze methode van het bijtijds verbeteren van fouten is niet alleen een kwestie van wijsheid, maar zelfs van morele plicht: de plicht tot voortdurende zelfkritiek, tot voortdurend leren, tot voortdurende kleine correcties van onze houding, onze oordelen, onze theorieën. Het kunnen wordt hier tot moeten: we kunnen van onze fouten leren; daarom is het onze plicht dat ook te doen". Dit, door Popper "kritisch rationalisme" genoemde werkbeginsel sluit in het geheel niet uit en is ook niet in strijd met de omschrijving die Marx ooit gaf van zijn drijfveren tot de strijd voor maatschappelijke verandering, een omschrijving, het zal U niet verbazen, die mij nog meer aanspreekt dan de citaten uit Popper's werk: "Een diep en waarachtig gevoel van opstandige verontwaardiging over de schandelijkheid van de bestaande maatschappij".

Ik dank U.

drs. Joh. S. Wijne
WAAROM BANG ZIJN VOOR MAATSCHAPPIJLEER?

Toen dr. S.Y.A. Vellenga op 2 mei van het vorig jaar promoveerde was zijn zesde stelling een prikkelende variant op de slotopmerking van de subcommissie die zich binnen de Commissie Modernisering Leerplan Geschiedenis en Staatsinrichting bezig heeft gehouden met de 'actualiteit en het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting'. Aan het einde van een betoog hoe belangrijk het is de actualiteit een functie te geven in het geschiedenisonderwijs zegt de subcommissie na de constatering dat dit onvoldoende is gebeurd: 'Als het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting aldus was verstaan was invoering van het vak maatschappijleer overbodig geweest.'

Vellenga gaat in zijn stelling nog verder en ik heb sterk de indruk dat zijn mening ook wel die van de subcommissie is. Hij zegt: 'Wanneer het geschiedenisonderwijs goed gegeven wordt kan het vak maatschappijleer worden afgeschaft.'

Veel collega's die zich met maatschappijleer bezig 'moeten' houden zal deze stelling uit het hart zijn gegrepen. Veel collega's hebben ook de neiging met een beroep op hun leeftijd of hun langere aanwezigheid op school uren maatschappijleer af te wijzen. Ze weten er geen raad mee. Maar wordt er apart voor de uren maatschappijleer een sociale wetenschapper in de school gehaald dan ontstaan er al gauw problemen tussen hem of haar en de anderen. Welke functie moet een 'kletsvak' als maatschappijleer op een rapport hebben? Hoeveel onrust veroorzaakt dat 'vak' niet? Hoe vaak zit die sociale wetenschapper niet op het vakgebied van de historici, de geografen of de economen?

Alles goed en wel, maar sinds 1952 is er sprake van maatschappijleer als officieel vak. Bij de onderwijzersopleiding werd het genoemd Kennis van het Culturele en Maatschappelijke Leven, afgekort CUMA. Daarna kwam het voor in andere vormen van beroepsonderwijs en in 1958 stond het in het ontwerp van de wet op het voortgezet onderwijs, de Mammootwet. Vellenga zal dus niet zo gauw zijn gelijk krijgen en de afschaffing van maatschappijleer meemaken. Trouwens, dan zou toch eerst het geschiedenisonderwijs op de middelbare school "goed gegeven" moeten worden. Waarschijnlijk sluit Vellenga aan bij wat de subcommissie over de 'actualiteit' heeft gezegd nl. dat het geschiedenis- en staatsinrichtingonderwijs 'inzicht' (moet) geven in de veranderende samenleving van vandaag'.

Er is dus geen ontkomen aan: maatschappijleer zal niet meer uit het onderwijs te branden zijn. Maar is dat nu wel zo erg? En laten te veel geschiedenisdocenten zich niet teveel afschrikken door wat minister Van Kemenade met de Commissie Modernisering Leerplan Maatschappijleer heeft gedaan? Deze schrik wordt waarschijnlijk versterkt door de militante artikelen over maatschappijleer in de kringen van de Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer met vaak drs. W. Langeveld voorop.

Ook de hoofddocenten geschiedenis van de Nieuwe Leraren Opleiding zijn kennelijk geïrriteerd door die militante houding van de NVLM. Even militant reageren zij nl. op het Deelraamplan Aardrijkskunde/Geschiedenis/Maatschappijleer voor het LBO — uitgewerkt door een commissie waarin weer drs. W. Langeveld zit — en wel dat zij aan het verdwijnen van het 'vak' maatschappijleer graag willen meewerken, met als voornaamste argument: 'Wij zien geen heil in een 'vak' maatschappijleer, omdat o.i. alle onderwijs in belangrijke mate maatschappijleer is.'

Op zichzelf is die conclusie juist, maar dan ook alleen omdat maatschappijleer als 'vak'

wordt aangeduid. Wanneer dit woord niet in de geciteerde zin zou staan, dan zouden de hoofddocenten ongelijk hebben. Natuurlijk, onderwijs is in belangrijke mate maatschappijleer. Maar dat betekent niet dat dit aspect er ook steeds uitkomt en er uit kan komen. In 1974 heb ik tijdens een studiereis in Engeland verschillende pogingen gezien om de maatschappelijke relevanties van b.v. taal- en geschiedenisonderwijs methodisch en didactisch aan de orde te laten komen. Boeiende pogingen, maar het bleek dat het gewoonweg niet altijd kon. In de eerste plaats is er bij veel onderwijs toch teveel primaire kennisoverdracht nodig, in gewoon Nederlands 'stampen'. En daarnaast bleek dat er als je van elk vak afzonderlijk de maatschappelijke relevantie liet beseffen nauwelijks enig inzicht ontstond in de complexiteit van onze samenleving.

In West-Duitsland wordt voor dit probleem een oplossing uitgewerkt die ik heb vermeld in een reisverslag in *Uitleg*, jg 1975 en eerder al in een artikel in de NRC van 1 juli 1975 heb aangegeven. In die oplossing is maatschappijleer geen 'vak' maar heeft het een 'dakfunctie'. Dat houdt in dat de leerlingen minstens één uur in de week de kans krijgen hun kennis en begrip van de sociale wetenschappen te toetsen en toe te passen op wat er in de samenleving aan de gang is. Daarmee wordt maatschappijleer een praktijkuur. De leerlingen kunnen ervaren hoe bruikbaar verworven kennis kan zijn. Ook kunnen de thema's die tijdens zo'n uur aan de orde komen omdat ze in de samenleving actueel zijn, een stimulans zijn voor de uren van b.v. geschiedenis.

In een brochure die dit jaar bij Systemen Keesing te Amsterdam gaat uitkomen hebben de collegas Dijkstra en Gieles met ondergetekende o.m. uiteengezet welke functie het vak geschiedenis bij deze methode kan hebben. Een soortgelijke brochure kan geschreven worden voor sociale geografie en economie. Behalve deze functie, kan maatschappijleer nog een andere, even belangrijke functie hebben. Mijn CUMA-collega aan de pedagogische academie in Hilversum wees mij er terecht eens op hoe belangrijk het is dat hetgeen nu in de wereld gebeurt een integrerend deel wordt van de eigen levensgeschiedenis van jonge mensen.

Het is een verarming wanneer je als jonge mens leeft in een tijd waarin gebeurtenissen zich afspeelden als in Angola, als met Sacharow, of Watergate terwijl je op school geen kans of mogelijkheid hebt om er enig inzicht in te verkrijgen omdat de docent er in zijn eigen lesuren geen tijd voor had. Ook zou dat gelijk staan met de 'negatie van de 'emancipatorische' opdracht van het onderwijs' om de slotwoorden van de hoofddocenten geschiedenis van de Nieuwe Lerarenopleiding Geschiedenis in *Kleio* van december 1975 te citeren. Wanneer maatschappijleeruren deze noodzakelijke functies in het onderwijs krijgen is er een onderwijskundig alternatief voor wat nu door de NVLM naar voren wordt gebracht in het januarinumnummer van het NVLM-orgaan *Sociale Vorming*, in het genoemde Deelraamplan en door drs. W. Langeveld in zijn laatste boek *Vorming tot participatie*. Langeveld zegt daarin op blz. 34: 'Maatschappijleer dient zich voorlopig als zelfstandig vak in het onderwijs te handhaven' en hij voegt eraan toe dat daarvoor een duidelijke leraarsopleiding gewenst is met een goed afgebakende bevoegdheidsregeling. Hij juicht het dan ook toe dat de minister, tegen het advies van de meerderheid van de CMLM in voor Maatschappijleer alleen de bevoegdheid wil erkennen van sociologen, politicologen en cultureel-antropologen en van hen die een van deze disciplines voor hun doctoraalexamen hebben gedaan.

De sectie maatschappijleer van de VEMO (Vereniging van Economisch en Maatschappelijk Onderwijs) en de werkgroep maatschappijleer van de VSW (Vereniging tot modernisering van de Sociale Wetenschappen) hebben tegen deze visie fel geprotesteerd. Een officieel standpunt van de VGN is er bij mijn weten nog niet gebracht. VEMO en VSW willen niet

van maatschappijleer af maar willen voorkomen dat maatschappijleer een 'vak' wordt. Wanneer dat mocht gebeuren, dan is de kans voorgoed voorbij om maatschappijleer de functies te geven die ik hierboven heb geschetst.

Samenvattend is mijn mening dat de maatschappijleeruren de functie moeten hebben van praktijken, waarbij de kennis van de sociale wetenschappen (ook hedendaagse geschiedenis) getoetst kan worden aan en geoefend kan worden met het actuele gebeuren, en dat deze uren de leerlingen kunnen helpen het huidige gebeuren in de samenleving te integreren in hun eigen levensgeschiedenis.

Waar we voor moeten waken is dat de academische discipline sociologie volkomen ten onrechte een bevoorrechte plaats in het voortgezet onderwijs krijgt. Want al wordt o.a. van de zijde van de NVLM regelmatig gezegd dat maatschappijleer geen sociologie mag worden, wie de voorstellen voor de leerplannen bekijkt kan zich moeilijk aan de indruk onttrekken dat sociologische begrippen aanknopingspunt zijn en niet actuele, maatschappelijk relevante thema's. Trouwens, ook in de suggesties van Langeveld voor de bevoegdheidsregeling van docenten maatschappijleer wordt sterk de nadruk gelegd op de sociologie.

Het is volgens mij veel beter dat sociologie in de onderbouw van het voortgezet onderwijs een afzonderlijk en verplicht vak wordt en in de bovenbouw een keuzevak zoals geschiedenis of sociale geografie. Het is veel zinvoller hiervoor een leerplan te ontwerpen dan te blijven doorgaan met een welhaast eindeloos gekrakeel over een leerplan maatschappijleer.

In het genoemde Deelraamplan en in het jongste boek van Langeveld wordt gepropageerd dat de leerlingen duidelijk gemaakt moet worden welke 'middelaars van de politieke socialisatie' er bij hen aan het werk zijn. Deze 'middelaars' zijn dan het gezin, de school, de massamedia. Los van het feit dat het bijzonder onlogisch is om de massamedia op dezelfde hoogte te plaatsen als gezin en school, omdat de invloed van de massamedia nu juist door de zeef van de gezins- en de schoolsfeer gaat, zijn deze drie thema's beslist onvoldoende om de leerlingen bewust te laten worden van hun betrokkenheid bij wat er in de samenleving gebeurt en om hun inzicht in en kennis van de samenleving te geven. Het is duidelijk dat mijn conclusie niet anders kan zijn dan dat Vellinga — met zijn zesde stelling — en de reeds geciteerde hoofddocenten alleen maar gelijk hebben als maatschappijleer een 'vak' wordt. Hun partijkiezen is veel te defensief. Het zou veel beter zijn geweest als de hoofddocenten een beroep op de VGN hadden gedaan om te helpen voorkomen dat maatschappijleer een 'vak' wordt, en als ze tegelijkertijd een alternatief hadden gegeven voor de plaats van maatschappijleer. Het kan nog: er is nog geen leerplan. En vooral: er is nog geen ingevulde en gestructureerde lerarenopleiding. Het is niet voor niets dat de NVLM juist het snel tot standkomen van het laatste wil.

Naast de VGN kunnen de geschiedenisdocenten er individueel aan meewerken te voorkomen dat maatschappijleer een 'vak' wordt. Zij kunnen dat doen door zich van harte bereid te verklaren de uren maatschappijleer op zich te nemen en daarin maatschappijleer de functies te geven waarvoor ik hierboven heb gepleit: het actueel gebeuren gebruiken om verkregen kennis te toetsen en daarmee de leerlingen bewust te maken van de mogelijkheden inzicht in de samenleving te krijgen. Die actualiteit kan ook gebruikt worden als invalshoek bij de methodiek en de didactiek van het eigen vak. En tenslotte kan er op die manier voor gezorgd worden dat het actuele gebeuren een deel wordt van de individuele levensgeschiedenis van de leerling.

G.A. Overdijk,
**EEN ONDERWIJSPLAN AARDRIJKSKUNDE-GESCHIEDENIS VOOR
HET LAGER BEROEPSONDERWIJS**

Het Lager Beroeps Onderwijs wordt de laatste tijd in "Kleio" steeds vaker aan de orde gesteld. Ik doel hierbij vooral op de nummers verschenen in december 1975 en maart 1976, waarin respectievelijk aandacht werd besteed aan het Deelraamplan van de LPC en de methode "Perspectief".

EXAMENBESLUIT LBO/LAVO

In het examenbesluit LBO/LAVO, dat volgend jaar waarschijnlijk van kracht wordt, staat o.a. te lezen, dat er binnen het LBO/LAVO geëxamineerd zal moeten worden op A, B en C niveau. Het vak geschiedenis is gekoppeld aan aardrijkskunde als mogelijk examenvak ingevoerd.

Dit houdt dus in, dat je in je leerplan moet omschrijven, welke leerstof je aanbiedt op de onderscheiden niveaus.

OPBOUW VAN HET A, B EN C-PROGRAMMA

De leerling kan dus op drie niveaus examen doen. A is het gemakkelijkst, C het moeilijkst. Bovendien houdt dit in, dat een leerling die op C-niveau examen doet het gehele A, B en C-programma moet beheersen. De leerling, die wordt geëxamineerd op B-niveau moet ook het A-programma beheersen.

Met andere woorden: de opbouw van het A, B en C programma moet zodanig zijn, dat er een opklimming van gemakkelijke naar moeilijke leerstof aan te geven is.

Er dient dus een longitudinale leerstofplanning voor dit vak te komen.

METHODEN

Wanneer we de verschillende methoden voor het LBO bekijken, komen we tot de ontdekking dat van de opbouw van gemakkelijk naar moeilijk vaak weinig terecht komt. Om de bruikbaarheid van de methode te bepalen, zou je die methode moeten onderzoeken aan de hand van een aantal criteria. De vraag is alleen, welke criteria er moeten worden aangelegd.

Op de vraag, welke criteria moeten worden aangelegd, en hoe een longitudinale leerstofplanning eruit kan zien, zal worden getracht hieronder een antwoord te geven.

HET ONDERWIJSLEERPLAN

Het Nederlands Genootschap tot Opleiding van Leraren bij het Beroepsonderwijs organiseert reeds jaren een cursus voor leraren werkzaam bij het Individualiserend Beroepsonderwijs.

De laatste jaren lag het karakter van deze cursus vooral op het gebied van de leerplanontwikkeling.

De cursisten dienden hun eigen vak onder de loupe te nemen en zich af te vragen: hoe kan ik de leerstof in een logische volgorde (van gemakkelijk naar moeilijk) aanbieden en vooral: wat zijn mijn doelstellingen. De resultaten hiervan verschenen dit jaar in een Onderwijsleerplan voor gedifferentieerd onderwijs voor een aantal algemene vakken van

het LBO en voor de beroepsgerichte vakken van de afdelingen mechanische techniek en bouwtechniek.

Dit onderwijsleerplan draagt nog een voorlopig karakter. Bijsturingen en aanvullingen zullen in de toekomst nog plaatsvinden.

In het genoemde Onderwijsleerplan is het vak Aardrijkskunde/Geschiedenis opgenomen. Het is nogmaals goed erop te wijzen, dat het leerplan ontworpen is door mensen, die zelf dit vak geven aan een van de scholen voor LBO.

Voor het vak aardrijkskunde-geschiedenis werd een vakdoel geformuleerd. Uitgaande van dit vakdoel werden fasedoelen vastgesteld, opklimmend in moeilijkheidsgraad van gemakkelijk naar moeilijk.

Er is bij de formulering van de fasedoelen rekening gehouden met gegevens uit de ontwikkelingspsychologie en leerpsychologie.

UITGANGSPUNTEN

Het argument voor de samenvoeging van het vak aardrijkskunde met het vak geschiedenis is geweest: de leerling dient een centrale plaats in te nemen. Door de beide vakken in een vak onder te brengen, wordt bereikt, dat historische en geografische gegevens vanuit de ervaringswereld van de leerling tot een zinvol geheel worden geïntegreerd. De gegevens betreffende plaats en tijd dienen zich immers als een geheel aan in de waarneming van het kind. Afhankelijk van de mentale ontwikkeling van het kind zullen de gegevens betreffende de plaats eerder en gemakkelijker zijn te onderscheiden dan gegevens betreffende de tijd.

ORDENING NAAR MOEILIKHEIDSGRAAD

In het onderwijsleerplan)' staat te lezen:

"De opklimbing in fasen is vooral bepaald door de mate van belangstelling, die is te onderkenning voor het 'waar' en 'wanneer'. De objecten, waarvoor deze belangstelling geldt, variërend van de directe nabijheid tot meer abstracte samenlevingsverbanden, (gebaseerd op de mentale ontwikkeling) zijn tevens als belangrijk criterium gehanteerd voor de bepaling van de moeilijkheidsgraad.

Om de gestelde doelen te bereiken is voorwaarde dat de leerling de vaardigheden beheerst om kaarten te lezen en het tijdsbegrip toe te passen. In de eerste fasen zal aan het aanleren van deze vaardigheden grote aandacht moeten worden besteed."

Als de fasedoelen bekend zijn, zullen deze moeten worden ingevuld. Men dient een aantal leerinhouden vast te stellen. In het onderwijsleerplan heeft men hier al een begin mee gemaakt. De leraar zal altijd kunnen aanvullen.

Men gaat uit van een aantal thema's: mogelijkheden voor integratie van vakken (projecten), maar ook omdat je een keuze moet doen uit een enorme hoeveelheid leerstof. Hierbij werd uitgegaan van de thema's die men in de methode Perspektief aanbood. (er zijn ook andere thema's te bedenken, die in het belangstellingsveld van de leerling liggen).

De leerinhouden zijn ook weer fasegewijs, opklimmend in moeilijkheid, aangegeven. Uit de leerstofinhouden kan de leerkracht *operationele* lesdoelen afleiden: lesdoelen, die leerlingengedrag uitdrukken. Men geeft dan precies aan wat de leerling moet kennen en

)' uitgave: Ned. Genootschap, postbus 355, Ede.

kunnen, zodat de toetsing ook een stuk gemakkelijker is geworden. Dus geen doelstellingen waarin lerarengedrag wordt uitgedrukt, zoals vaak gebeurt. Vaak zijn deze doelstellingen nog vaag ook. Voorbeeld: Inzicht aanbrengen t.a.v. de ontwikkeling van de Middeleeuwse stad.

Hoe is dit meetbaar? Wat wordt precies bedoeld met inzicht. Als operationeel lesdoel zou hier geformuleerd kunnen worden: Verklaren van de ontstaanswijze(n) van een Middeleeuwse stad.

Dit is direkt toetsbaar. Een goede toetsvraag kunnen we direkt formuleren, nadat het operationeel lesdoel is gesteld.

Behalve de mogelijkheid leerinhouden aan te geven aan de hand van de fasedoelen, kunnen ook methoden met behulp van deze fasedoelen worden geanalyseerd.

De bruikbaarheid van een methode wordt op deze manier snel duidelijk. De methode moet inpasbaar zijn in het leerplan, dat gebruikt wordt. (het doet er niet toe welk leerplan). Vaak werd het leerplan door de methode bepaald. We moeten niet bang zijn van het boekje af te wijken. Wat niet bruikbaar is, moeten we durven schrappen en eventueel vervangen door ander materiaal. Schaar en lijm kunnen wonderen doen. (het kost natuurlijk wel tijd).

Leermiddelen en leerinhouden vormen samen de leerstofpakketten. Deze leerstofpakketten worden ingepast in een programma, dat loopt van gemakkelijk naar moeilijk. Wanneer dit is gebeurd, kan de leerkracht vaststellen, wat hij onder een A, B en evt. C-programma verstaat (C-programma zal t.z.t. door de minister worden vastgesteld).

Een voorbeeld naar aanleiding van het onderwijsleerplan, dat hier besproken werd ter illustratie:

Programma A bestaat uit de fasen I en II;

Programma B bestaat uit de fasen I, II en III;

Programma C bestaat uit de fasen I, II, III en IV.

Let wel: het zijn slechts voorbeelden. Het is heel goed mogelijk dat het A-programma meer of minder omvat naar het oordeel van de leerkracht.

EXAMINERING

De LBO-leerling kan examen doen op zijn eigen niveau. Dit kan verschillen per vak. Dus bijvoorbeeld Nederlands op B-niveau en Aardrijkskunde/Geschiedenis op A-niveau. Hoe kunnen we nu dat niveau vaststellen?

In het examenbesluit LBO/LAVO staat dat de leerling het niveau kiest. Natuurlijk zal de leerkracht hierbij advies moeten geven. Hij houdt de vorderingen van de leerling bij en hij kan aan de hand van die vorderingen beoordelen of de leerling examen doet op A, B of C-niveau.

Dus: wanneer een leerling het B-programma voldoende heeft afgewerkt, doet hij examen op B-niveau.

In twijfelgevallen mag een leerling examen doen in twee aaneensluitende niveaus, maar dat moet wel van te voren kenbaar gemaakt worden.

Het is beslist niet zo, dat men kan zeggen: de leerling had een 5 op B-niveau: dat kan dan wel een ? worden op A-niveau. Voorbeeld:

A-programma: 6

B-programma: 1 t/m 6

C-programma: 1 t/m

Wanneer het A-programma voldoende is afgewerkt, kan aan het B-programma worden begonnen. We beginnen dan opnieuw te cijferen.

NB Het is wel mogelijk een 7 op A-niveau te halen. De leerling is dan al wel begonnen aan het B-programma, maar beheerst de leerstof nog niet, zodat examen op dit niveau niet mogelijk is. Bij een examen op A-niveau zal hij aan meer dan de minimum eis kunnen voldoen.

BESLUIT

Uit het bovenstaande is gebleken, dat men voldoen kan aan de eis van het examenbesluit te examineren op A, B of C-niveau. Het is dan wel noodzakelijk, dat men een goed leerplan (of beter werkplan) heeft, waarin duidelijk is aangegeven wat de A-B en C-programma's inhouden.

Men moet echter over voldoende materiaal beschikken om elke leerling op zijn eigen niveau te kunnen laten werken. Binnen een heterogene groep kunnen nl. aanmerkelijke verschillen ontstaan. Er zijn leerlingen, die maar moeilijk kunnen voldoen aan bepaalde eisen. Zij zullen voldoende oefenmateriaal moeten hebben. En voor een vak als Aardrijkskunde/Geschiedenis ligt dat moeilijker dan voor Nederlands of Wiskunde.

Differentiatie binnen de groep is ook iets waar menig leraar nog niet mee heeft gewerkt. Wanneer we echter verkondigen, dat de leerling centraal staat, zullen we dit ook waar moeten maken, door er voor te zorgen dat hij een lesprogramma kan afwerken naar eigen aanleg en tempo. Er is echter wel een minimum-eis: de leerling moet bij het eindexamen tenminste het A-programma beheersen.

Wat dit A-programma inhoudt: de leerkracht kan het zelf bepalen. Dit onderwijsleerplan wil daarbij een helpende hand bieden.

Tot slot volgt een overzicht van het onderwijsleerplan voor het vak aardrijkskunde-geschiedenis, waarin worden onderscheiden:

- vakdoel
- fasedoelen
 - variabelen ter bepaling van de moeilijkheidsgraad, afgeleid uit de ontwikkelingspsychologie en leerpsychologie
- leerinhouden

1.3.0. AARDRIJKSKUNDE - GESCHIEDENIS. Vakdoel: Vragen betreffende geografie en historie die worden opgeroepen door deelname aan de samenleving willen en kunnen beantwoorden.				
	Variabelen ter bepaling van de moeilijkheidsgraad.			
	Attitude m.b.t. belangstelling voor aardrijkskunde en geschiedenis.	Niveau van "kennen"	Mentale ontwikkeling	Vaardigheden m.b.t. gebruik informatiebronnen.
Fasedoelen:				
I. N.a.v. gestelde vragen over situaties uit het leven van alle dag, betreffende historie en geografie, met behulp van aangegeven informatiebronnen gegevens kunnen verzamelen, onderscheiden en indelen.	Belangstelling wekken door vragen te stellen; op vragen en informatie reageren.	opnemen; herkennen; onderscheiden; reproduceren; indelen;	Onmiddellijke nabijheid; leven van alle dag.	Aangegeven bronnen
II. Het ontstaan en de ontwikkeling van in de eigen beleavingswereld waar te nemen cultuurverschijnselen kunnen aangeven met verwijzing naar kenmerkende historische en geografische gegevens, met behulp van ter beschikking gestelde informatiebronnen.	Erbij betrokken raken; willen waarnemen.	Begrip tonen; verklaren	Eigen beleavingswereld.	Ter beschikking gestelde bronnen.
III. Maatschappelijke verschijningsvormen kunnen verklaren door verbanden aan te geven tussen invloeden van gebeurtenissen en geografische situaties, met behulp van te raadplegen informatiebronnen. De betekenis ervan voor de samenleving kunnen aangeven.	Als waarde erkennen; betekenis aangeven.	Analyseren; verbanden leggen.	Maatschappelijke verschijningsvormen	Beschikbare schriftelijke informatie
IV. Ontstaan en bestaan van samenlevingsverbanden, waarmee de leerling in deelname aan de samenleving wordt geconfronteerd door o.a. de massamedia, kunnen verklaren vanuit historische en geografische gegevens, en de eigen stellingname hierin kunnen motiveren.	Als waardevol nastreven; eigen stellingname motiveren	Synthese; combineren.	Samenlevingsverbanden	Alle(massa) media

Leerinhouden		
Thema's		
Wonen	Werken	Verkeer
Onderscheiden van woonvormen stad/platteland. - woningtypen - woningmateriaal	Onderscheiden van beroepen: - agrarisch - industrieel - dienstverlenend - mannen/vrouwen - jeugd/65+	Onderscheiden van verschillende vormen van vervoer: - personen - goederen - weg - water - lucht
Ontstaan van steden en ontwikkeling van woonvormen: - Ontstaanswijze(n) - Middeleeuwse stad - Nieuwbouwwijk - Winkelcentrum - Wonen in prehistorie - Hedendaagse woning	Ontstaan en ontwikkeling van beroepen: - verdwenen/nieuwe beroepen - handwerk - mechanisatie automatisering - stad/platteland - agrarisch - industrieel - industrieel - dienstverlening - W. Europa - 3e wereld	Ontstaan en ontwikkeling van het vervoer: - vervoersmiddelen - lucht - wegen - weg - water - verkeersveiligheid - regels - stukgoederen/massagoederen
Relaties aangeven tussen verschillende woonvormen en geografische/historische gegevens: - terpwoning - hygiëne - (natuur)rampen - herenhuizen - burgerwoningen - arbeiderswijken - bevolkingsgroei - (sub)urbanisatie - 2e huis	Relaties aangeven tussen beroepen en geografisch/historische gegevens: - werktijden - horigheid - handel - industrie - gastarbeid - toeleveringsbedrijf	Relaties aangeven tussen verschillende vormen van vervoer en geografische/historische gegevens: - Forensen - Lokaal-/interlokaal - Nationaal-/internationaal - Ontdekkingsreizen - Binnenscheepvaart - Zeevaart/Luchtvaart - Verkeer- en milieubesef
Bespreken en beschrijven van de voorwaarden waaraan de woonvorm in een gegeven omstandigheid moet voldoen: - wijkgebouw - renovatie - cityvorming - wonen in toekomst - ruimtelijke ordening - welvaart/welzijn	Verklaren van economische en sociale ontwikkelingen in de werksituatie: - werkloosheid - waardering van beroep - lich. en geestelijke arbeid - kapitalisme - socialisme - herstructurering - stimulering - gedwongen overplaatsing - milieuvervuiling	Verklaren van economische en sociale ontwikkelingen in het vervoer: - Havens Rotterdam/Amsterdam - Privé vervoer - Openbaar vervoer - Verkeersgedrag

Laerinhouden		
Thema's		
Voeding	Energie	Communicatie
Onderscheiden van voedselsoorten en voedingsgewoonten: - voedselsoorten - plantaardig dierlijk - voedselschaarste - probleemgebieden	Benoemen en indelen van energiebronnen: - steenkool - aardolie - aardgas - kernenergie - witte steenkool	Onderscheiden van verschillende vormen van communicatie: Verstaan - gesprek - gebaar - gelaatsuitdrukking Technische Middelen - telefoon - radio/t.v. - film - krant - telex
Ontstaan van voedselproductie en voedingsgewoonten: - verzamelen (nomaden) - jagen - vissen - bemesting - mechanisatie - overschot - zee als leverancier	Plaats bepalen en hist. verloop aangeven van energiebronnen: - spierkracht - windkracht - waterkracht - vindplaatsen - ontwikkeling in gebruik van steenkool, aardolie, aardgas, etc. - Continentaal Plat	Ontstaan en ontwikkeling van communicatiemiddelen: - voetboden - stadsomroepers - koeriers - diensten - pers - postdienst - P.T.T. - omroepverenigingen - satellieten
Relaties aangeven tussen versch. voedselsoorten en geografische en historische gegevens: - klimaat - afhankelijkheidsrelatie - vruchtbaarheid - klimaat - water/zon - goden - kennisrelatie - roofbouw - wisselslag - drieslagstelsel - ploegleg - kunstmest - hongeropstanden - hongervinter	Relaties aangeven tussen energiebronnen en geografische en historische gegevens: - industriële behoeften - energiecrisis - oude vormen van energie - toename energieverbruik	Relaties aangeven tussen communicatiemiddelen en geografische en historische gegevens: - ontdekkingsreizen - handel - industriële ontwikkeling - ruimtevaart - interview
Verklaren van ontwikkelingen in de voedingsketen: - producent - consument - handel - E.E.G. / F.A.O. - Club van Rome	Verklaren van economische en sociale ontwikkelingen m.b.t. de energiebronnen: - alternatieve energie - Club van Rome - Actiegroepen - Milieuverontreiniging	Verklaren van ontwikkelingen m.b.t. intermenselijke contacten: - club - massamedia - reclame - politiek-pers - censuur - oorlog/vrede

Leerinhouden
Thema's
Recreatie/Toerisme
Onderscheiden van soorten van recreatie: - recreatie vormen - recreatie gebieden - reizen/thuisblijven
Ontstaan van recreatie: - welvaart - klimaat - sociale factoren - A.N.W.B. - vervoer
Relaties aangeven tussen verschillende vormen van recreatie- en geografische en/of sociale gegevens: - tijdsduur - vervoersmogelijkheden - status - belangstelling - leeftijd
Verklaren van ontwikkelingen in toerisme en recreatie: - economie - toeristenindustrie - reisburo's - massarecreatie - formaliteiten met formulieren

drs. J.G. Toebe

GESCHIEDENISDIDACTIEK VOOR HET BASISONDERWIJS

(N.a.v. G. de Jong, J.A. de Jong, M. Baayens en D.T.E. van der Ploeg, *Kind, school en geschiedenis. Didactische aanwijzingen voor het geschiedenisonderwijs op de basisschool*, Amsterdam, 1975⁶)

Het geschiedenisonderwijs op de basisscholen beschikt al sinds 1965 over een didactisch handboek, dat het voortgezet onderwijs nog steeds ontbeert. Het is het bekende boek van G. de Jong e.a. (uitgegeven bij Agon-Elsevier), waarvan zomer 1975 een zesde, geheel herziene druk is verschenen. De opvolging in drukken bewijst dat het boek het goed doet. Desondanks zijn de schrijvers niet op hun lauweren gaan rusten maar hebben het grondig bewerkt. De indeling is anders geworden; er zijn wat hoofdstukken bijgekomen, terwijl andere herschreven, aangevuld of weggelaten zijn. En ik moet zeggen dat de veranderingen voor een groot deel verbeteringen zijn.

De spil die het boek heeft gekregen is hoofdstuk 6: Tussen theorie en praktijk. Daarvóór komen vijf theoretisch getinte hoofdstukken; daarna tien wat meer praktische hoofdstukken. Dat is op zich een goede opzet. De schrijvers zeggen in hun voorwoord dat men ook wel met de praktijk kan beginnen om zich daarna theoretisch te bezinnen. Ik ben het daar niet mee eens. Het lijkt mij van het grootste belang zich eerst af te vragen *wat* je gaat doen en waarom je het gaat doen.

Gelukkig besteden de schrijvers aan het "waarom" heel wat aandacht, hetgeen vooral nodig is nu het niet meer zo vanzelfsprekend is geworden om geschiedenis op school te geven (Denk aan de opkomst van "wereldoriëntatie" en vakkenintegratie) Hun oriëntatiepunt is het goede boek van Glöckel (*Geschichtsunterricht*, Bad Heilbrunn, 1973, waarin deze een aantal motieven voor het geven van geschiedenis op school opsomt en becommentarieert. Alleen gebeurt dat hier niet zo kritisch als bij Glöckel of bij Van der Meulen, die deze motieven als uitgangspunt wil gebruiken bij het formuleren van doelstellingen voor het werk van de C.M.L.G.S. (zie Kleio, 15e jaargang (1974), no. 10, p.800-813).

Ook zijn de consequenties van die doelstellingen m.i. niet altijd getrokken. Als bij voorbeeld (op p.28) geattendeerd wordt op de invloed die het handelen van enkele mensen kan hebben op het leven van tijdgenoten, dan verwacht je daar later een expliciete uitwerking van, maar tevergeefs. . . Zo ook van de stelling (op p.28): geschiedenisonderricht leert de kinderen wat wel en wat niet echt gebeurd is. Als we dat zo essentieel vinden dan zal het historisch onderzoek dat de schrijvers ook voor het geschiedenisonderwijs mogelijk achten (p.81 en p.167) een grotere plaats in hun praktijkvoorbeelden moeten innemen dan nu blijkt. Ook de vele zinnige vragen die op p.32-34 gesteld worden naar aanleiding van: "geschiedenis leidt tot bezinning" hebben geen of weinig consequenties voor wat in de praktijkhoofdstukken volgt.

Behalve het gehandhaafde, waardevolle hoofdstuk over de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs (waarover later meer) staat er in het theoretisch gedeelte een beknopt hoofdstuk over de historische wetenschap, een verbeterde versie van het vroegere hoofdstuk 2: De bronnen van onze kennis. Het stuk over de bronnen is instructief; dat over onze geschiedschrijving is zwak. Het is namelijk teveel een opsomming van geschiedschrijvers van Hooft tot Van der Woude geworden. Van grote historici als Huizinga, Geyl en Romein worden n.b. alleen de werken genoemd; er wordt geen krakeristiek van hun werk gegeven (van Nuyens merkwaardig genoeg wel!) Wat schamel

voor de, op historisch gebied toch al zo uiterst summier gevormde P.A.-studenten. Als zij toch enig inzicht in onze geschiedenis en in de aard van onze geschiedschrijving willen krijgen is kennismaking met werk van bovengenoemde historici toch broodnodig. Men zou de studenten bij voorbeeld een vergelijkende studie kunnen laten maken van een bepaalde periode, gebeurtenis, persoon of stroming, gezien door Fruin, Romein, Geyl en de A.G.N. Zó krijgen ze oog voor de "multiperspectiviteit" van de geschiedschrijving; zo kunnen ze ook trachten leerlingen van de basisschool daarvoor *enigszins* gevoelig te maken.

In het hoofdstuk "Hoe het geschiedenisonderwijs zo geworden is" staat (en dat is nieuw!) op p.20-26 een uitstekend overzicht van de ontwikkelingen die na de Tweede Wereldoorlog op het onderwijs (en dus ook op het geschiedenisonderwijs) invloed hebben uitgeoefend. De vragen die men in onze tijd aan het geschiedenisonderwijs op de basisschool stelt (p.21/22) zijn essentieel en voor een deel ook van toepassing op de scholen van voortgezet onderwijs. Heel duidelijk worden daarna de vier benaderingswijzen (oftewel: de leerstof-ordening) met hun voor- en nadelen geëxpliciteerd. De schrijvers opteren voor dwarsdoorsneden.

Dit heeft wel tot gevolg dat de schrijvers aan "wereldverkenning" of "wereldoriëntatie" niet zoveel aandacht besteden, ook al is er een hoofdstuk aan gewijd. Daar wordt het echter meer beschouwend als "ingroeien in de nieuwe wereld" behandeld, onder de aspecten: mensen leven in tijden-verleden en toekomst en: mensen leven in ruimten —naar binnen en naar buiten. De wereldverkenning of oriëntatie, zoals gepractiseerd/gepropageerd door K.P.C. en K.O.V. en door het Instituut voor Onderwijskunde in Groningen (het Ledo-project!) wordt zelfs niet eens genoemd! Een duidelijke misser! Tenslotte is deze wereldverkenning nogal "en vogue" en heeft ze (niet geheel ten onrechte) veel aandacht gekregen. Doodzwijgen ervan lijkt me niet juist, ook als je met de verschijningsvormen ervan niet gelukkig bent. We zullen het dus voorlopig in dat opzicht moeten doen met het oriënterende artikel van B.M. Reynders in Kleio (13e jaargang, no.6, juni 1972) Het laatstgenoemde hoofdstuk is m.i. toch wel erg vaag; het is blijkens de literatuurlijst, nogal gebaseerd op het (voor mij onbekende) denken van Rosenstock-Huessy. Het spreken over "binnen" en "buiten" is voor mij een vreemde aangelegenheid. Zij ontaardt in nietszeggende of overdreven uitspraken als: "spreken waarin steeds één van deze vier facetten ontbreekt (n.l. verleden, toekomst, buiten en binnen) is verziekt; het menszijn verschrompelt. Ontbreekt in onze gesprekken het verleden, dan ontaarden ze in geschreeuw, ontbreekt het binnen, dan is er doofheid, ontbreekt de toekomst, dan wordt er gehuicheld, ontbreekt het buiten dan zwammen we". Maar als het "buiten" zo weinig concreet wordt, wat dan. . .?

Merkwaardig is dat in het theoretische deel het hoofdstuk "Kind en geschiedenis" dat in de vorige drukken wel voorkwam, nu verdwenen is. Waarom? Werd het boek anders te dik of hadden de samenstellers geen fiducie meer in de fasentheorie? Maar dan nog: inzicht in de psychische gesteldheid van het kind in zijn relatie met de geschiedenis is toch wel erg belangrijk!

De grote kracht van het boek zit 'm in de praktijkhoofdstukken 7 tot en met 16 en met name hoofdstuk 8, waarin veel waardevolle suggesties worden gegeven over vertellen, voorlezen, hoorspel, film, gebruik van historische voorwerpen in de klas, excursies, historisch geluid, documenten, instellingen, afbeeldingen, beschrijvingen, gedenktekens, groepswerk.

Maar ook het hoofdstuk "Ordering" (in een andere betekenis dan in de tegenwoordige didaxologie aan het woord wordt gegeven) komen interessante onderwerpen voor als: schriftelijke verwerking, werken met jaartallen, kaartgebruik, bordgebruik en flanelbord. Tenslotte is er een nuttig hoofdstuk over "methoden" (waarmee schoolboeken worden bedoeld) met veel vragen om een schoolboek te kunnen analyseren, een hoofdstuk over "voorbereiding", eveneens met veel vragen en een hoofdstuk over "Documentatiecentrum", waarin een aantal geschikte jeugdboeken voor leerlingen worden genoemd. (Ik meen echter dat het begrip "documentatiecentrum" op de meeste scholen wat ruimer geïnterpreteerd wordt dan hier gebeurd is: teksten, platen, dia's horen hier toch ook in thuis?) Het boek besluit met een mager hoofdstuk over staatsinrichting.

De belangrijkste kritiek geldt de *theoretische opzet* of (beter gezegd) het ontbreken van een goed opgezet theoretisch kader, dat up-to-date is. Het lijkt wel of de schrijvers nooit van curriculum- of leerplanonderzoek hebben gehoord, geen weet hebben van nieuwe ontwikkelingen in de onderwijskunde of didaxologie, nimmer een model als "Didactische Analyse", dat toch op heel wat P.A.'s (dacht ik) wordt gebruikt, gezien hebben. In het hele werk ontbreekt namelijk een verwijzing naar welk onderwijskundig of didactisch werk dan ook! Is de vakdidactiek op de P.A.'s dan nog steeds een eiland? Als dat zo is dan zijn de nieuwe 2e/3e graads-lerarenopleidingen, maar ook verschillende universitaire lerarenopleidingen, die vroeger, vergeleken met de P.A.'s in didactisch opzicht niets voorstelden, deze laatste instellingen hierin voorbijgestreefd.

Zelf samenwerkend met een ervaren onderwijskundige weet ik hoeveel de algemene didactiek bijgedragen heeft tot het beter omschrijven van een leerplan met de elementene doelstellingen, beginsituatie, leeractiviteiten, didactische werkvormen en media, leerstofkeuze en ordening, toetsing en evaluatie, die, (zo meende ik in mijn onnozelheid) langzamerhand bij alle didactici gemeengoed zijn geworden.

Hoeveel werk is er niet verzet (en met succes!) om te komen tot criteria voor het beter omschrijven van doelstellingen. In dit boek ontbreken goed omschreven doelstellingen op alle niveau's. Men krijgt soms de indruk dat de chronologische gang door de stof de hoofdzaak is. Een voorbeeld daarvan vindt men op p.102-104 met een lesopzet over de Franse tijd, waarbij het kennelijk voldoende wordt geacht te weten dat de onderwerpen zijn: "De komst van de Fransen", "Het Koninkrijk Holland onder Lodewijk Napoleon", "De inlijving bij Frankrijk" en "De bevrijding". Wat met de behandeling van die onderwerpen wordt beoogd wordt niet duidelijk: kweken van vaderlandsliefde? Inzicht in een laat-18e eeuwse samenleving? Oorzaken van de "fluwelen" revolutie? Werking van een onderdrukkingssysteem?

Volgens de leerplantheorie bepalen de doelstellingen mede welke stof en welke didactische werkvormen worden gekozen. Hier zou men uit de gesuggereerde leeractiviteiten (hier "verwerking" genoemd) zoals "laten tekenen in groepswork: de dans om de vrijheidsboom" en "identificatiebrief van neefje uit Leiden", etc. kunnen opmaken dat inleving een (zeer acceptabele!) belangrijke doelstelling is. Of die inleving ook bereikt kan worden met de suggestie "een gedicht te laten maken over de intocht van Willem" is voor mij de vraag. Dit lijkt mij teveel op meester Pennewip! Maar dit terzijde. Het belangrijkste is dat ik hoop te hebben aangetoond dat het ontbreken van een theoretisch onderwijskundig kader m.i. ongunstige gevolgen heeft voor de praktische onderdelen.

Zoals al eerder werd signaleerd ontbreekt ook een hoofdstuk "Kind en geschiedenis", waardoor psychologische inzichten, die relevant zijn voor het geschiedenisonderwijs, niet worden doorgegeven. Begrippen als "beginsituatie" en "motivatie" (wat kunnen en

kennen leerlingen, waarvoor hebben ze belangstelling, hoe is hun geestelijke structuur, uit welk milieu komen ze, wat is de structuur van de klas, wat is hun begripsvermogen) worden nergens expliciet aan de orde gesteld. Ideeën van mensen als Piaget zijn de Jong c.s. blijkbaar onbekend. Ook van verworvenheden van de leerpsychologie, die o.a. via het populaire boekje van de Utrechtse hoogleraar van Parreren "Leren op school" of via de readers van "Didactische Analyse" ook aan P.A.-studenten bekend zijn, wordt geen gebruik gemaakt. Over het aanleren van algemene intellectuele vaardigheden als classificeren, samenvatten, het onderscheiden van oorzaken en gevolgen en middel-doel-relaties, zoals die kinderen in de brugklas via de studielessen van Prof. R. Vuyk (Stadsdrukkerij, Amsterdam) worden aangeleerd, ook hier geen spoor. Ze lijken mij voor het geschiedenis-onderwijs, ook op de basisschool, van eminent belang!

Op p.94 wordt —terloops— een aanzet gegeven tot leerstofplanning, gebaseerd, zo *lijkt* het, op leerspsychologisch inzicht. Heel juist wordt gesuggereerd abstracte begrippen als mechanisering, industrialisering etc, in de 4e klas te concretiseren om daar later, in hogere klassen op terug te komen. Dit doet denken aan het "spiral curriculum" van de Amerikaan Bruner: een hiërarchische opklimming in moeilijkheidsgraad voor de opeenvolgende schooljaren. Helaas komen we er niet achter hoe dat dan in de hogere klassen gaat: in de omschrijving van het leerplan voor de klassen 5 en 6 (p.96-98) komen we de genoemde begrippen niet tegen.

We zitten nu tegelijk al op het gebied van de *stofkeuze*. De criteria daarvoor: zorg voor de toekomst, relatie met de leefwereld van het kind, ontmoeting met het verleden zijn wel min of meer acceptabel al heb ik na Ledo wat huiver om de —voor ieder onbekende! — *toekomst* als richtsnoer te nemen. Maar dan moet men niet bij een loutere beschrijving of bij inleving blijven steken. Als "Bolsward omstreeks de eeuwwisseling" (p.94) de kinderen van de vierde klas "iets" laat zien van welvaart en armoede is mij dat niet genoeg. Ik zou graag de oorzaken van een en ander willen bespreken. Zo ook bij de kledingverschillen, waarbij slechts mode, verwarming en de opvattingen over ziekte als enige oorzaken daarvoor genoemd worden. Laten we a.u.b. oppassen voor het blijven steken in het curieuze en antiquarische. Doen we dat dan kunnen we —samen met de Ledo-jongens— het vak beter overbrengen naar het onderwijsmuseum.

Het laatste onderdeel van elk modern leerplan: toetsing en evaluatie ontbreekt ook, althans (alweer) expliciet. Het is toch belangrijk te weten of men zijn doel bereikt heeft?

Is het boek, waar zoveel op aan te merken is, dan geheel zonder waarde? Geenszins! Ik meen duidelijk te hebben aangetoond dat het een massa praktische tips bevat waarmee ieder (a.s.) onderwijzer zijn voordeel kan doen. Het is met overtuiging en enthousiasme geschreven; het kan een duidelijke stimulans zijn voor het vak op de basisschool.

Ook de opdrachten voor de P.A.-studenten, die na elke paragraaf voorkomen, zijn m.i. over het algemeen erg zinnig. Ik denk dat zij op deze wijze een goede indruk krijgen van de problemen en mogelijkheden van het vak. Als de schrijvers iets minder kopschuw zouden zijn t.o.v. de onderwijskunde en voor de daarop gebaseerde vernieuwingen in het voortgezet onderwijs zou er een ideaal boek kunnen ontstaan. Dat is het n.l. niet! Tenslotte: zouden bij een herdruk de literatuurlijsten wat beter kunnen worden verzorgd?

Commissie Pedagogische Akademies
GESCHIEDENISMETHODEN VOOR HET BASISONDERWIJS, CONSUMENTENRAPPORT III

Het onderzoek betreft de methoden:

OUDE EN NIEUWE TIJDEN, auteurs: Henri Arnoldus e.a. illustraties: B. Horsthuis, uitg.: M. Stenvert/Zoon, Uitgevers, Apeldoorn.

TERUGZIEN EN ONTDEKKEN, samengesteld door een werkgroep en onder redactie van R. Corporaal en drs. W.G. van der Weiden. medewerkers: C.P.H. Fennema-Behre, L. Kiel, G.H. van Oijen en J. Teeuwen. uitg.: Wolters-Noordhoff, Groningen.

Samenstelling en opzet van de methoden

OUDE EN NIEUWE TIJDEN

Deze methode bestaat uit de deeltjes 3 voor de onderbouw en 4,5,6a en 6b voor de bovenbouw. De methode is een bewerking van een oudere, nl. "Heden, verleden en Toekomst". Veranderingen in taalgebruik en "ont-roomingen" vallen het meest op.

leerlingen	leerkrachten		
klas 3	62 pag.	f 7,50	
klas 4	120 pag.	f 8,75	geen
klas 5	128 pag.	f 9,95	hand-
klas 6	80 pag.	f 7,50	leiding
	120 pag.	f 9,75	

De prijzen zijn opmerkelijk stabiel gebleven gedurende de afgelopen jaren. Deel 5 bijv. kostte in 1970 f 9,25.

TERUGZIEN EN ONTDEKKEN

Een op experimentele basis ontwikkeld informatie- en verwerkingspakket voor geschiedenisonderwijs. Zulks volgens de "Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs", van het Nuts-seminarium voor Pedagogiek te Amsterdam.

leerlingen	leerkrachten		
klas 4	informatieboek I		
	72 pag.	f 9,40	
	werkboek I		
	31 pag.	f 5,60	één hand-
klas 5	informatieboek II		leiding
	72 pag.	f 9,40	voor het
	werkboek II		gehele
	31 pag.	f 5,60	pakket
klas 6	informatieboek III		48 pag.
	72 pag.	f 9,20	f 690
	werkboek III		
	31 pag.	f 5,20	

De informatieboeken zijn in een niet al te groot, handzaam formaat gehouden, met stijf papieren omslag, zacht-crème gekleurde pagina's met een duidelijk leesbaar lettertype.

De werkboeken zijn aanzienlijk groter (ca. formaat van een atlasje).

Verdere uitvoering van de werkboeken is gelijk aan die van de informatieboeken. De prijzen zijn opgenomen per september 1975 en vertonen een fikse stijging sedert 1973.

ALGEMENE OPMERKINGEN:

Deel 3 wil de kinderen vanuit hun eigen omgeving konfronteren met aspecten van het verleden. In de eerste les gaan de kinderen samen met hun ouders naar oma in Doesburg: een historische omgeving dus. Alles wordt echter uitgepraat bij oma thuis; slechts één plaatje laat iets zien van de stad. Over alles en nog wat wordt gebabbeld. Daardoor weinig structuur. In hoofdstuk III "op weg naar de zee" wordt de ontwikkelingshulp er

De schrijvers willen trachten de leerlingen probleembewust te maken door hen te helpen bij het TERUGZIEN in de tijd orde op zaken te stellen en door adequate opdrachten tot individuele of gezamenlijke stellingname —kritische stellingname— te brengen t.a.v. het historische gebeuren. Citaat: "Al sprekend wordt teruggezien in het tijdsverloop. Door gezamenlijk TERUGZIEN zal men ONTDEKKEN dat de mensen in het verle-

met de haren bijgesleept. Hier zien we reeds een methodiek toegepast, die in de latere deeltjes zeer hinderlijk zal zijn en verwarrend zal gaan werken. Het is echter wel een interessant kijkboek geworden. De plaatjes moeten het deel III redden.

In de overige delen 4, 5, 6a en 6b wordt een al te rooskleurige voorstelling van het verleden gegeven. Er wordt nauwelijks gerept over sociale misstanden in de tijd van Karel de Grote, Karel V en de Gouden Eeuw. Het begrip "beschaving" wordt al te gemakkelijk in de mond genomen: de vooruitgang der beschaving is sinds de Romeinse Tijd onmiskenbaar. Over oorlog en geweld moet het liefst zo weinig mogelijk worden gesproken of niet zo negatief worden benaderd. De Romeinen lukte het land-veroveren uitstekend. Over de veroveringen door Karel de Grote één zinnetje. O ja en na alle mooie dingen, tot stand gebracht door Karel V, verteld te hebben, wordt opgemerkt dat hij ook nog oorlogen heeft gevoerd.

Nog sporen van nationalistische geschiedschrijving, vooral in het hoofdstuk "De hollandse vlag op alle zeeën". Trouwens, de objectiviteit is vaak ver te zoeken. De auteur is pro-Navo; vindt de 19e eeuwse bouwkunst foeilelijk (blz. 43, deel 6a), vooral de fabrieken. En...reclame voor Philips? Op de kleuren-televisie is te zien hoe kleurig een defilé op 30 april eruit ziet (blz. 46 deel 6b).

den voor hun problemen telkens andere oplossingen hebben gekozen, die op hun situatie pasten of leken te passen". De schrijvers noemen het geheel met nadruk "géén methode in de traditionele zin van methodische leerboekjes!...". Zij noemen het "een onderdeel van het totale onderwijsleerpakket, dat nodig geacht mag worden om volgens de uitgangspunten van bovenvermeld leerplan op een didactisch verantwoorde wijze geschiedenisonderwijs te kunnen geven..." (handl. pag. 3).

De commissie tekent hierbij aan, dat onduidelijk blijft welke de andere onderdelen van dat totale onderwijsleerpakket dienen te zijn. Verder onderscheidt het geheel van de boekjes zich niet zodanig van andere, als methode gepresenteerde boekjes, dat dit woord hier niet op zijn plaats zou zijn. Wellicht speelt de overweging mee, dat het gebruik van het woord methode inzake een stel leerlingenboekjes in feite onjuist en verwarrend is. Wij zullen, telkens wanneer wij het geheel van de boekjes bedoelen, het woord pakket gebruiken.

Dit pakket is in feite al het materiaal, dat tijdens het schooljaar 1970/1971 op alle openbare en vele bijzondere Haagse basisscholen is gebruikt (geprobeerd); daarna wat aangevuld en bijgeschaafd. Wolters/Noordhoff deed vervolgens een royale greep in het cliché-archief (zag wellicht een kans om opnieuw te trachten de eigen wandplatenreeks te afficeren) en gaf het geheel in boekjesvorm uit. De schrijvers voorzagen het geheel van een handleiding met veel wetenswaardigheden (zeer te prijzen!).

De leerstof-ordening is overeenkomstig de aanwijzingen in het gemeentelijk (Den Haag) leerplan voor het basisonderwijs en in de genoemde "Proeve": klas 4 verwerkt de periode tot 1500, klas 5 die van 1500-1800 en klas 6 1800-heden. Onderscheid in niveaus —zoals in de "Proeve" waarneembaar—, ontbreekt in het pakket. De stof wordt gegroepeerd per klas rond een 6tal z.g. thema's. Elk thema representeert... een belangrijk(e) figuur, gebeuren of periode uit de geschiedenis van het Nederlandse volk". Deze ordening wordt exemplarisch genoemd. O.i. is het juist voor deze opzet de term "Inselbildung" te gebruiken. Elk thema wordt in 6 informatie-lesjes en (meestal) 5 verwerkingslesjes aan de orde gesteld. Ruw genomen één informatie- en één verwerkingsles per week, al is de leerkracht vrij een ander ritme aan te houden. Elke verwerkingsles bevat een aantal kernopdrachten voor alle leerlingen en een aantal keuze-opdrachten.

De door de schrijvers aangemoedigde flexibiliteit in het gebruik van het pakket lijkt ons moeilijk realiseerbaar t.a.v. de leerinhoud. Een losbladige of katernenuitgave —zoals in de experimentele

fase— zou o.i. verkieslijker zijn geweest. Indien men het aangeboden materiaal serieus wil verwerken is de toegemeten tijd ruimschoots gevuld. De flexibiliteit kan zich zo slechts beperken tot variaties in organisatie en werkvormen en tot weglatingen in leerinhoud wegens tijdnoed. Alternatieve leerinhoud is slechts te vinden door het verlaten van het pakket. Dat het een Haags experiment is geweest lijkt ook zijn stempel gedrukt te hebben op de stof, in die zin, dat enkele Haagse bezienswaardigheden worden vermeld en dat men zich kennelijk niet heeft gerealiiseerd, dat een op die omgeving geschreven pakket zich niet zonder meer in de rest van Nederland laat toepassen. Tips voor overige regio's ontbreken volkomen.

Elke leseenheid vertoont een consequente opzet: leestekst met illustraties en woordenlijst (informatieboek) en opdrachten (werkboek).

In haar opzet blijft het pakket een klassiek geschiedenisboek in een notedop. Wanneer de schrijvers in de handleiding (pag. 4 e.v.) hun pakket plaatsen in het kader van wereldoriëntatie, -verkenning doet dit dan ook, zeker voor wat betreft de leerinhoud, op z'n zachtst gezegd gekunsteld aan (reclame motief?). Er is zeker geen sprake van de wezenlijk andere aanpak, zoals indertijd geschetst door de Commissie Basisonderwijs in haar rapport, hfd. II: "Wereldoriëntatie", onder B.

1. De Handleiding

In het begin is men geneigd "hoera" te roepen bij het doorbladeren van de handleiding. Bij nauwkeuriger kennisname zakt deze stemming enigermate weg. Wij konstateren lacunes, hetgeen niet wegneemt, dat deze handleiding veel prijzenswaardigs bevat.

1.1. *informatie per thema:*
ontbreekt

1.2. *tips voor diverse regio's:*
ontbreken, m.u.v. de Haagse regio

1.3. *didaktische suggesties:*
zijn in algemene zin aanwezig, maar niet per thema of jaarklas

1.4. *studieverwijzingen:* in behoorlijke mate aanwezig, zelfs per thema. Overgenomen uit de "Proeve": overigens geen schande. Men heeft verzuimd na te gaan of sinds het verschijnen van de "Proeve" nog bruikbare literatuur verschenen is: er had meer recente literatuur genoemd kunnen worden. Verder is een aantal van de genoemde boeken, zoals van D.J. Baarslag en J.J.C. Böckling slechts antiquarisch verkrijgbaar. Bovendien is de informatie vanuit deze boeken ien aantal opzichten historisch verouderd te noemen.

1.5. *leermiddelen:*
bruikbaar overzicht van plaatwerk

(Woters-Noordhoff) en dia's + filmstroken.
We hebben de kaarten gemist.

- 1.6. *vertelmodellen*:
worden niet gegeven. Wel wordt verwezen
naar vertelboeken.
- 1.7. *keuzemogelijkheden*:
ontbreken.

2. Stofkeuze

- 2.1. *veelzijdigheid*: Naast politieke, sociale en economische geschiedenis ook ruim aandacht voor het omvangrijke gebied van de kulturele geschiedenis. De heemkunde wordt niet vergeten, krijgt zelfs ruim aandacht.
Ook vele platgetreden paden: Rembrandt, wiens mooiste schilderij de "Nachtwacht" is en de abstracte behandeling van de staatsinrichting, om enkele voorbeelden te noemen.
- 2.2. *Typering hoofdtijdperken*: de 18e eeuw krijgt —traditiegetrouw— ook in deze methode weinig aandacht. De 20e eeuw wordt voornamelijk vanuit de sociaal-culturele hoek belicht. De Oranje-figuren Koningin Wilhelmina en Juliana staan centraal; de geschiedenis van de Oranjes loopt als een rode lijn door deze methode. Het is een verademing, dat de 80-jarige oorlog niet meer uitputtend wordt behandeld.
- 2.3. *ordering*: het is een concentrisch-exemplarische methode, althans volgens het Voorwoord. Dit wordt niet duidelijk. Wel duidelijk is, dat de successieve aanpak, die tevens wordt beoogd, regelmatig doorbroken wordt met thema's als "Van zonne-urwerk tot atoomklok", "Op Speurtocht", "Uitvindingen vroeger en nu" etc. Deze thema's zijn op een volkomen onlogische manier tussen gevoegd. Bovendien worden horizontale thema's vaak afgewisseld met verticaal opgebouwde thema's. Ook binnen elk thema apart wordt te pas en te onpas geswitched van verleden naar heden en toekomst vice versa. In een krampachtig aandoende poging wereldoriëntatie te geven worden vaak aanknopingspunten gezocht bij ontwikkelingen en gebeurtenissen in onze tijd, b.v. Romeinen-Germanen. . .rijke wereld-arme wereld (ontw.hulp); van Karel de Grote naar Soestdijk; van vroomhoeve naar de heden-daagse modelboerderij; van M.E. stad naar inspraak, hetgeen ook geldt voor de tijd van Karel V: protest tegen onmondigheid. (hist. betrouwbaarheid hier ook in het geding).

ondanks het op pagina 11 van de handleiding geponeerde". . .volle leven van een volk . . ." is de stofkeuze toch weer sterk traditioneel, hoofdzakelijk politiek bepaald.

deze achten we matig.

Doet wat rommelig aan. Er is niet consequent één ordeningsprincipe gehanteerd. Dat zou op zich niet zo erg zijn, als deze verschillen dan ook maar expliciet zouden worden gemaakt en worden toegelicht. Nu werkt het naar onze mening verwarrend voor de leerlingen, dat b.v. "De tijd van Koningin Wilhelmina" hoofdzakelijk diachronisch is behandeld, terwijl "Sociale toestanden na 1850 in vergelijking met heden" een synchronistische opzet heeft.

3. *Weergave*

3.1. *historisch verantwoord*: Is veel op aan te merken. Talrijke onjuistheden en vaagheden zijn te noemen: pag. 6, 9, 10, 12 (n.a.v. het beschaafder worden) in deel 4; Romeinen konden alles veel beter of de Romeinen hadden geen zin meer in vechten: pag. 27 e.v. en 35, deel 4. Verklaring waarom Joden zo'n gruwelijk lot moesten ondergaan: . . . alleen omdat ze Joden waren. Karel is Koning in 800, maar Keizer? Was hij zijn tijd ver vooruit? Kasteel de Haar als voorbeeld niet oorspronkelijk, dus slechte keus. Een leenheer wordt als vredelievend voorgesteld; welvaart alom in het Rijk van Karel V: zie ook in deel 5 pag. 11 e.v. T.a.v. Patriotten wordt niets vermeld over geweldadige onderdrukking (1787). In deel 6a bijv. is Thorbecke minister toen hij opdracht kreeg de grondwet te wijzigen (pag. 32) en zijn 19e eeuwse mensen nog weinig beschaafd (pag.44).

3.2. *Onpartijdigheid*: zie in dit verband ook 2. stofkeuze. Geen duidelijk "partijdige" uitspraken. Het geheel is wel "chauvinistisch". Ook romantisering van het verleden wordt niet altijd vermeden. Met weemoed wordt teruggekeken naar de vredige levenswijze van de mensen in de 19e eeuwse steden.

3.3. *Betrouwbaarheid*: Diverse fouten (zie 3.1.). Geen "grofheden".

3.4. *Originele informatie*: een aantal illustraties zijn origineel, d.w.z. weinig in schoolboekjes afgedrukt, maar ze worden niet gebruikt om iets uit af te lezen.

Helaas zijn vele oude stokpaardjes weer opgevoerd: Brand van Rome, Damiate, Hugo de Groot, "Eenzaam op haar hoge post" ect. Hier en daar een dubieuze voorstelling van zaken: Amboezen; Koning Willem I.

zie 3.1. Zowel onpartijdigheid als betrouwbaarheid achten wij matig. Het is wel teleurstellend, dat een pakket met een zo sterke pretentie tot ONTDEKKEN, zo arm is aan originele informatie. Tekstueel is er niets te vinden en temidden van de vele romantiserende tekeningen is zeer spaarzaam originele beeldinformatie te vinden. In die gevallen is dan vaak het formeel erg klein dan wel de plaat weinigzeggend. Men snakt —bij wijze van spreken— naar meer illustraties, zoals de prent over de Beeldenstorm (werkboek II, pag. 14). Overigens wordt die plaat in het pakket niet gebruikt om de leerlingen er iets in te laten ontdekken. (Ze mogen hem kleuren).

4. *Didactische criteria*

4.1. *Taalgebruik*: Vaak kinderachtig: pag. 42 deel 4 t.a.v. de Volksverhuizing. Veel retorische vragen: pag. 36 deel 5. Soms bombastisch: "de grond was doordrenkt met het bloed van vele nederlandse mannen". Populariserend ook vaak: "een goeie grap" pag. 7 deel 6a of pag. 29. Abstract taalgebruik: "alles was verlopen in de Franse Tijd". En verder over stampende laarzen en we waren vrij, vrij, vrij. Trouwhartige toon soms opvallend:

O.i. bevredigend. Dit, des te meer in relatie met de hiernaast besproken methode. Weinig of geen lange, ingewikkelde zinnen.

"de beste vriendinnen mogen Koningin Juliana zomaar bij de voornaam noemen." (pag. 50, deel 6b). Voornaamste bezwaar: plaats onderwijzer wordt door het boek ingenomen. Er is een gesprek tussen het boek en de leerlingen, bijv. je zult wel begrijpen

Bijv. de inleiding over de Volksverhuizing en de tijd van Karel V. Deel 6b pag. 18: "Genoeg zul je zeggen. Meer dan genoeg. . . ." Inderdaad!

- 4.2. *tijdbegrip*: Deel 4 introduceert de horizontale tijdbalk. De andere delen laten nauwelijks meer een tijdbalk zien, maar in deel 6b wordt een verticale tijdbalk getoond. Tevens wordt door middel van opdrachten in dat deel het maken van een verticale tijdbalk aangemoedigd. Hier is natuurlijk sprake van inkonsequentie. (pag. 57 deel 6b)

- 4.3. *Opdrachten*: zijn er volgens een vast patroon. Eerst kennisopdrachten, gericht op stofverwerking, daarna vaak z.g. "fijne" of "mooie" opdrachten. Wellicht omdat e.e.a. zelf opgezocht mag worden of er samen over gepraat mag worden. Vele van dit soort opdrachten refereren aan gebeurtenissen uit onze tijd. (zie bijv. de Romeinse Tijd); n.a.v. evangeliepredikers opdracht over missionarissen en zendelingen in de Derde Wereld. (pag. 47 deel 4). Soms onmogelijk te realiseren opdrachten: Probeer te weten te komen, wat de mensen aan het hof van Koningin Juliana moesten doen. Kijk ook bij pag. 17 deel 5 naar de opdrachten 3, 4, 5. Op pag. 46 Israël en de Watergeuzen in één opdracht.

- 4.4. *illustraties*: gelukkig geen greep uit de cliché-voorraad van de uitgever. Ieder hoofdstuk wordt ingeleid met een tekening van Ben Horsthuis. Daardoor is er een eenheid van illustratie, al kan men soms een gevoel van kitscherige gemakzucht bij de illustrator niet van zich af zetten. Ook wordt er vrijwel niets met de illustraties "gedaan" in de tekst.

Er is een matig en a.h.w. toevallig gebruik van ordeningsmiddelen, zoals tijdlijn, periodebalk en kaart. De tijdsaanduiding voor de gereleveerde gebeurtenissen is vrijwel altijd vaag dan wel geheel afwezig.

De 20e eeuw wordt kennelijk beschouwd als een "Vaag Nu"; er zijn geen vergelijkingen met het werkelijke nu: de jaren 70.

Er zijn regelmatig jaartallen-vragen. De realisatie heeft echter sterk het karakter van goochelen. Het op deze wijze combineren van jaartallen en gegevens heeft weinig te maken met het ontwikkelen van tijdsbewustzijn. Wel tracht men het kind in een situatie te plaatsen, waarin het anders zijn in een andere periode bewust wordt. Maar door de vage tijdsaanduiding valt de nadruk geheel op het anders zijn en niet op het anders-zijn-in-een-andere-periode.

De kernopdrachten zijn vooral gericht op het verzamelen en ordenen van weetjes, waarbij gebruik van originalia wordt gemist. De keuzeopdrachten zijn gericht op eigen beeld- en meningsvorming, maar bieden geen mogelijkheid tot werkelijk eigen creativiteit: uitsluitend gericht op het cognitieve en hebben veelvuldig de vorm van geestdodende invuloefeningen. Gezien de omvang van de kernopdrachten met bijbehorende evaluatie valt te betwijfelen of de keuzeopdrachten in de praktijk wel aan bod zullen komen. Het musische aspect krijgt onvoldoende gestalte in de leeractiviteiten. De kernopdrachten zijn veelal te eenvoudig: meest verzamelen en soms rubriceren; differentiatie is gewenst. De keuzeopdrachten zijn opvallend veel moeilijker.

In de boekjes zijn een heleboel plaatjes opgenomen: gemiddeld meer dan één per pagina.

Helaas zijn veel, op zich bruikbare, illustraties te klein en vaak ook te donker afgedrukt. Geven b.v. de wandplaten van de Jong en Wagenvoort op hun originele grootte reeds problemen ten aanzien van de duidelijkheid, hoe moet het dan wel bij afdrukken van deze platen op 9x13 cm in bleekgrijze tinten?

De platen zijn hoofdzakelijk illustratief en weinig instructief.

- 4.5. *kaarten*: vrijwel alleen in de 4e en 5e klas. "Blokkaarten" (landen als rechthoeken) gemengd met "gewone" kaarten. Kleuren van landen veranderen in verschillende leerjaren: landen in klas 4 okergeel, zijn in de 5e klas blauw.

hoeveelheid: matig
kwaliteit: klein, geen kleur; wél een juist kaart-beeld.

	OUDE EN NIEUWE TIJDEN	TERUGZIEN EN ONTDEKKEN
HANDLEIDING		
1.1. informatie	ontbreekt	ontbreekt
1.2. tips voor regio	ontbreken	ontbreken
1.3. didactische suggesties	ontbreken	±
1.4. studieverwijzingen	ontbreken	+
1.5. leermiddelenlijst	ontbreekt	++
1.6. vertelmodellen	ontbreken	±
1.7. keuze mogelijkheden	ontbreken	ontbreken
LEERLINGENBOEKJES		
stofkeuze		
2.1. veelzijdigheid	±	±
2.2. typering hoofdtijdperken	-	±
2.3. ordening	-	±
weergave		
3.1. historisch verantwoord	-	±
3.2. onpartijdigheid	±	±
3.3. betrouwbaarheid	-	±
3.4. originele informatie	-	--
didactische criteria		
4.1. taalgebruik	±	+
4.2. tijdbegrip	-	-
4.3. vragen en opdrachten	-	±
4.4. illustraties	±	+
4.5. kaarten	-	±
SAMENVATTEND OORDEEL		
Handleiding	ontbreekt --	±
Stofkeuze en weergave	-	±
Didactische criteria	-	±

Betekenis van de tekens:

-- slecht - onvoldoende ± matig + voldoende ++ goed

Met de bespreking van deze twee methoden voor het basisschoolonderwijs wordt de serie consumentenrapporten voorlopig beëindigd. In Kleio nr. juni/juli 1973 werd gestart met rapportage aangaande de methoden "Hoe het is, hoe het was" en "Nu, toen, straks". Hieraan vooraf ging de presentatie van de te hanteren criteria in hetzelfde Kleio-nummer (pag. 356 t/m 364). In het nummer van december 1973 volgt een discussie ten aanzien van de gehanteerde criteria. Zulks o.m. naar aanleiding van een reactie van de zijde van de auteursgroep van "Hoe het is, hoe het was" op de rapportage over genoemde methode (pag. 600 t/m 606). Tenslotte verschijnt in februari 1974 de tweede serie consumentenrapporten en wel betr. de methoden "Levend Verleden" en "Geschiedenis in onderwerp en opdracht"

(pag. 228 t/m 235). Zes van de meest gangbare geschiedenismethoden voor het basisschoolonderwijs zijn nu besproken. De discussie over zowel deze consumentenrapporten als de gehanteerde criteria blijft levendig. Hierdoor en doordat de rapportages in tijd vrij ver uiteen liggen, overweegt de commissie een uitgave via Kleio met daarin bij elkaar alle tot nu toe verschenen rapporten. Bovendien zouden de criteria opnieuw getoetst en inmiddels op het gebied van de problematiek van het kiezen van methoden verschenen literatuur besproken kunnen worden.

Namens de Commissie Pedagogische Akademies,

haar voorzitter,

F. Govers.

Commissie Postacademiale Vorming
LIJST VAN SPREKERS EN ONDERWERPEN VOOR 1976-1977

Sprekerslijst Postacademiale Vorming. Colleges 1976-1977. Gedurende het cursusjaar 1976-1977 zullen de PAV-colleges gewoon doorgaan. Dit houdt dus in, dat de secretarissen van de afdelingen, al of niet in overleg met de achterban een voorkeurslijst opstellen en toesturen aan collega H. Roest, Anerveen C38, Gramsbergen (tel. 05246-200, na verloop van tijd 1200).

De commissie heeft geprobeerd de oude sprekerskern te handhaven en u zult dus een beperkt aantal nieuwe sprekers aantreffen. Een betrekkelijk groot aantal inleiders heeft wegens te drukke werkzaamheden de medewerking aan de PAV-colleges niet gecontinueerd.

Namens de commissie,
F. Jonker, 1e secretaris.

Een spreker is slechts beschikbaar in de met deze letters aangegeven maanden.

a = oktober 1976

b = november 1976

c = januari/februari 1977

d = maart/april 1977

1. Prof. dr. G.J.D. Aalders, Nieuwe Bussummerweg 147, Huizen/N.H., 02152-54542. abcd. Niet op dinsdag.
 1. Griekse democratie
 2. Griekse Economie van de klassieke tijd.
 3. Aspecten van de Hellenistische cultuur.
 4. De ontwikkeling van het Romeinse burgerrecht.
2. Prof. dr. W. Jappe Alberts, IJsselsale, Voorst, 05758-421
bc. Liever niet op maandag en vrijdag.
 1. Publiciteit en communicatie in de Middeleeuwen.
 2. De stad in de Middeleeuwen.
 3. Geschiedenis van Westfalen in de Middeleeuwen.
3. Dr. L.C. Biegel, Pieter Lastmankade 39 hs, Amsterdam, 020-737711.
abcd. Niet op woensdag en vrijdag.
 1. Kanttekening bij de problematiek van het Midden-Oosten.
 2. Verboden naties en onderdrukte minderheden.
4. Drs. M.D. Bogaarts, Past. van Soevershemstraat 10, Nijmegen, 080-554338.
abc.
 1. Partijpolitieke en parlementaire geschiedenis van Nederland, 1918-heden, in hoofdlijnen geschetst. (stencils met basisgegevens en literatuur worden beschikbaar gesteld.)
5. Dr. N. Bootsma, Philippuslaan 6, Nijmegen, 080-230978.
c.
 1. De V.S. en Latijns-Amerika in de 19e en 20e eeuw.
6. Prof. dr. A.B. Breebaart, Vogelkerslaan 34, Amstelveen, 020-411607.
bcd. Niet op maandag en donderdag.
 1. Oppositie tegen de keizers in de eerste eeuw na Christus.
 2. Sociale aspecten van de Romeinse geschiedenis in de late republiek en vroege keizertijd.

3. Theorieën over arbeid en arbeidswaardering in de oudheid (N.B. pas na de kerstvacantie te kiezen)

7. Dr. J.R. Bruijn, Pr. Irenelaan 54, Oegstgeest, 071-50275.
 abcd. Niet op woensdag.
 1. De Oost-Indische Compagnie in ander perspectief.

8. Dr. A.L. Constandse, Zonnebloemstraat 57, Haarlem, 023-325314.
 abcd. Niet op donderdag en vrijdag.
 1. Rol der militairen in Latijns-Amerika.
 2. De Monroe-leer, theorie en praktijk.
 3. Spanje sinds 1931 (tweede republiek, Franco, heden.)
 4. Conflict Rusland-China.
 5. Olie in het Midden-Oosten.

9. Drs. S.C. Derksen, Zuideinde 63, Meppel, 05220-52590.
 abcd.
 1. Opvoeding tot vrede.
 2. Het geschiedenisonderwijs en de vredesopvoeding (en het probleem van oorlog en vrede).
 Kan het geschiedenisonderwijs tot de vrede bijdragen?

10. Dr. J.M.H.J. Hemels, Kroonsingel 23, Malden, 080-581116.
 1. Massacommunicatie als factor in de geschiedenis.

11. Prof. dr. H.P.H. Jansen, Houtlaan 19, Leiden, 071-156481.
 abcd. Niet op maandag.
 1. Nieuwe inzichten in de Sociale Geschiedenis van de Middeleeuwen.
 2. Praktische demonstratie van oorspronkelijke middeleeuwse teksten, die in een les gebruikt zouden kunnen worden.

12. Drs. R. de Jong, Dag Hammerskjöldlaan 51, Castricum, 02518-51819.
 abcd. Niet op vrijdag.
 1. Anarchisme.
 2. Spanje, recente ontwikkelingen.
 3. Spanje, burgeroorlog.
 4. Latijns-Amerika.
 5. Nederlandse arbeidersbeweging.
 6. De Portugese revolutie.

13. J.G. Kikkert, Karekietlaan 12, Oostvoorne, 01885-2926.
 abcd. Dagen nog nader te bespreken.
 1. De Baltische republieken in de 20e eeuw.

14. Drs. D. Kooiman, Orchideeënlaan 7, Heemstede, 023-281214.
 abcd. Dagen nog niet te voorzien.
 1. Hoofdpijnen Aziatische Geschiedenis.
 2. Traditioneel verzet versus Nationalisme.
 3. Aziatisch kommunisme (speciaal India en China.)
 4. Mahatma Gandhi.

15. Drs. J.R. van der Leeuw, Schubertstraat 12, Amsterdam, 020-766849.
 abcd.
 1. De Komintern
 2. Het ontstaan van de Koude Oorlog.
 3. Oost versus West: Communisme tegen democratie?

16. Drs. G.J. Meijer, Nieuwe Kerkstraat 8, Vlaardingen, 010-341789.
 abcd. Niet op dinsdag en woensdag.

1. Keynes en de jaren dertig.
 2. Hausse en baisse in de V.S.
 3. Monetaire problemen in het interbellum (gouden standaard, inflatie, devaluatie etc.)
17. Dr. F.G. van der Poll, Vliet 22, Prinsenbeek, 01607-2960.
abcd. Waarschijnlijk alleen op woensdag.
1. Problemen rond de Koreaanse oorlog.
18. Dr. G.J. van de Poll, Sleedoorn 13, Emmen, 05910-11794.
bc.
1. Is het Zionisme te veroordelen?
 2. Hoe behandelen we het verschijnsel marxisme?
 3. Hoe spreken wij over de Verenigde Naties in onze lessen?
 4. De val van Rome
 5. Speelt onze mening een rol in onze geschiedenislessen?
19. Dr. G. van Roon, Eerste Brandenburgerweg 5, De Bilt, 030-761915.
ab. Niet op maandag.
1. Imperialisme, kolonialisme, dekolonisatie.
20. Prof. Dr. D.J. Roorda, Wilhelminastraat 31, Leiderdorp, 071-25681.
Nog nader af te spreken welke maand en welke dagen.
1. Ideologie, traditie en organisatie in de politiek van de late 17e eeuw (Willem III contra Lodewijk XIV)
21. Dr. C. de Ru, Gezichtslaan 10, Doorn, 03430-2979 (b.g.g.-2145)
abcd.
1. De Trias als didactisch uitgangspunt.
 2. ((De) voorstellen tot) Grondwetsherziening (?).
22. Prof. dr. J.W. Schulte Nordholt, Groot Hoefijzerlaan 32a, Wassenaar, 01751-79292.
bcd.
1. De Amerikaanse Revolutie.
 2. Achtergronden van de Amerikaanse Buitenlandse Politiek.
 3. Het Amerikaanse Presidentschap.
 4. De nieuwe opvattingen over de slavernij.
23. Dr. C. Smit, Mauritskade 41c, 's-Gravenhage, 070-639131.
ab. Niet op vrijdag en zaterdag.
1. De Indonesische kwestie.
 2. Nederland in de eerste wereldoorlog.
24. Mr. A. Stempels, Achterstraat 6, Neerijnen, 04181-655.
bcd. Niet op vrijdag.
1. Rechten van de mens, op mars en op de tocht.
 2. Europese integratie.
 3. Methoden van kabinetsformatie in Nederland en omliggende landen.
25. Prof. dr. J.H. van Stuyvenberg, Meentweg 77, Bussum, 02159-13177.
abcd. Niet op vrijdag en gedurende jan. en febr. niet op donderdag.
1. De these van Weber: Calvinistische ethiek en kapitalistische geest.
26. Drs. E.B. Vermeer, Johan de Wittstraat 6, Leiden, 071-154887.
abcd.
1. China sinds 1949, politiek, economisch en sociaal.
 2. China in de 20e eeuw.
27. Dr. E.E.G. Vermeulen, Mariahoeve, Kemperbergerweg 3b, Arnhem, 085-430269.
bcd. Niet op dinsdag en vrijdag.

1. Wat is historische kennis eigenlijk? (met speciale aandacht voor de tegenstelling tussen de historische opvatting van geschiedkennis en de marxistische).
28. Dr. J. Verseput, Schiebroeksesingel 18, Rotterdam-3012, 010-183561.
abcd.
1. Nederland en Japan $\pm 1600 \pm 1650$.
 2. Binnenlandse politiek van Duitsland (1890-1900)
 3. Ontwikkeling Nederlandse sociale wetgeving (1870-1914)
 4. Probleem oorlogsschuld en uitlevering van de Duitse keizer na Wereldoorlog I
29. Prof. dr. Joh. de Vries, Drossaard van Wesepstraat 6, Tilburg, 013-675761.
abcd. Niet op woensdag en vrijdag.
1. Het historisch perspectief der multinationals;
 2. De economische ontwikkeling der Beneluxlanden (1920-1970).
 3. Overheid en bedrijfsleven in de 20e eeuw in Nederland: drie buitenparlementaire acties waar het bedrijfsleven bij betrokken was.
 4. De jaren '30 in Nederland: het economisch aspect.
 5. De betekenis van de economische factor in de politieke geschiedenis van Nederland.
 6. De oordeelsvorming omtrent het economisch gedrag tijdens de bezettingsjaren.
30. Dr. J.M. van Winter, Brigittenstraat 20, Utrecht, 030-312059.
abcd. Niet op maandag en dinsdag.
1. Ridderschap.
 2. Johanniters, Tempeliers, Duitse Orde.

MEDEDELINGEN

○ POSTACADEMIALE VORMING

1776-1976: 200 jaar Verenigde Staten van Noord Amerika

Op 24 en 25 september 1976 wordt in het Evert Kupersoord te Amersfoort een tweedaagse conferentie gehouden (vanaf vrijdagmiddag 16.00 uur) georganiseerd door de Ambassade van de V.S. hier te lande, de afdeling geschiedenis van de faculteit der letteren van de R.U. te Leiden en de Commissie Postacademiale Vorming der V.G.N. De conferentie zal plaatsvinden in het kader van de 200 jarige herdenking van het ontstaan van de V.S.

De volgende sprekers hebben hun medewerking aan de conferentie reeds toegezegd:

prof. dr. J.W. Schulte Nordholt van de R.U. te Leiden;

prof. dr. M.C. Brands van de G.U. te Amsterdam;

dr Charles Ray Ritcheson van de University of Southern California;

Een vierde, Amerikaanse, spreker wordt nog aangezocht.

U kunt zich voor deze conferentie reeds aanmelden door f 25,— over te maken op giro 527314 t.n.v. de penningmeester commissie postacademiale vorming V.G.N. te Hoogezand onder vermelding "Conferentie V.S." De Ambassade der V.S. in Nederland betaalt de resterende pensionkosten. Reiskosten worden niet vergoed. De conferentie is éénmalig. Meldt U tijdig aan. Het aantal plaatsen is beperkt. Inlichtingen bij drs. J. Bouwsma, Brokmui 40 te Dokkum (tel. 05190-3598).

○ DIDACTIEKKOMMISSIE

De Didactiekcommissie van de V.G.N. organiseert weer twee identieke historisch-didactische conferenties.

Het thema van de conferenties zal zijn:

"Kiezen of delen, de leerstofkeuze in het geschiedenisonderwijs."

De conferenties zullen worden gehouden in het conferentie-oord "De Pietersberg" te Oosterbeek.

Data: de eerste conferentie 1 en 2 oktober 1976.

de tweede conferentie 5 en 6 november 1976.

Nadere gegevens volgen.

Met vriendelijke groeten,
namens de didactiekcommissie,

J. Brouwer.

○ ERASMUS UNIVERSITEIT ROTTERDAM: POSTACADEMISCH ONDERWIJS

De Faculteit der Sociale Wetenschappen te Rotterdam organiseert in het najaar van 1976 twee cursussen in het kader van postacademisch onderwijs.

De volgende onderwerpen komen aan de orde

- arbeidsverhoudingen
- veranderingen in het schoolwezen.

Elk van de cursussen omvat zes bijeenkomsten op vrijdagen — eens per veertien dagen — van vier tot negen uur. De maaltijd wordt gemeenschappelijk gebruikt. Docenten zijn leden van het wetenschappelijk corps van de faculteit.

De cursussen zijn bedoeld voor degenen die in hun werk met de genoemde thema's bezig zijn. Een folder kan worden aangevraagd bij de sociale Faculteit van de Erasmus Universiteit, Postbus 1738, Rotterdam.

○ GRONINGS HISTORISCH DISPUUT "UBBO EMMIUS"

Op zaterdag 20 november 1976 organiseert het Groninger Historisch Dispuut "Ubbo Emmius", de vereniging van geschiedenisstudenten in Groningen, ter gelegenheid van het 8ste Lustrum een *REUNISTENDAG*.

Oud-leden worden hartelijk uitgenodigd deze dag bij te wonen. Men gelieve zijn/haar adres op te geven aan de Lustrumcommissie, p/a Instituut voor Geschiedenis, Heresingel 13 te Groningen. Het programma en een aanmeldingsformulier zullen U dan worden toegezonden.

○ LEESPORTEFEUILLES MET HISTORISCHE TIJDSCHRIFTEN

Bij de leesportefeuilles met buitenlandse historische tijdschriften, die werken onder auspiciën van de V.G.N., zijn een paar open plaatsen.

Deze portefeuilles bevatten: Historische Zeitschrift, Revue Historique, Past and Present, History, Geschichte in Wissenschaft und Unterricht en eventueel, als u deelneemt aan een meer uitgebreide portefeuille, ook nog Journal of Modern History of Saeculum.

Buiten de zomervakantie gaat er eenmaal per maand een map uit met als regel drie tijdschriften. Er zijn per groep maximaal tien deelnemers, zodat de mappen binnen het jaar rond kunnen zijn. De leestijd per deelnemer is namelijk drie weken per map.

De deelnemerskosten bedragen f 42,50 voor de gewone en f 45,— voor de meer uitgebreide portefeuilles. Dat is nog minder dan de kosten van een jaarabonnement op het "Tijdschrift voor Geschiedenis". Daarvoor heeft u dan vijf of zes buitenlandse tijdschriften. Eerlijkheidshalve moet ik er bij zeggen, dat de kosten van doorzending voor uw rekening zijn. Nu de posttarieven weer fors omhooggegaan zijn, moet u daarvoor rekenen op f 4,— à f 5,— per maand. Het kan u duidelijk zijn dat de kosten die verbonden zijn aan deze portefeuilles, als verwervingskosten aftrekbaar zijn van het belastbare inkomen.

Als u mee wilt doen of er over denkt maar eerst nog nadere inlichtingen wilt hebben, kunt u mij schrijven. Maar geef u alleen op als u weet dat u het op kunt brengen, de portefeuilles elke keer op tijd door te sturen. Wie dat niet doet, veroorzaakt opstoppen en plaagt de andere deelnemers.

Voor de nieuwe deelnemers kan het abonnement na de zomervakantie aanvangen.

Dr. J. Swart
Lindelaan 40
Assen

BOEKBESPREKINGEN

H. van Galen Last, Van Nietzsche tot nu. Cultuurgeschiedenis van deze eeuw. Wolters-Noordhoff bv, Groningen 1975. 128 pag. Prijs f 15,75.

De schrijver wil met dit boekje zijn eerder verschenen "Van Sarajevo tot Hiroshima" en "Opzoek naar de vrede" completeren door een beknopt overzicht van de culturele geschiedenis van deze eeuw. In beide genoemde deeltjes had hij een Europeocentrisch overzicht van de internationaal-politieke ontwikkelingen gegeven. (gerecenseerd door wijlen H. de Ruyter in: *Kleio* 13 (1972) 133 - 135)

Aangezien het voortgezet onderwijs behoefte heeft aan geschiedsmethoden, waarin niet alleen aandacht wordt besteed aan de politieke, militaire en religieuze aspecten van de geschiedenis, maar ook en vooral aan de sociale, economische en culturele, verdient dit boekje een uitvoerige bespreking.

Terecht zegt de schrijver in zijn "Woord vooraf", dat het gewenst is "deze cultuurgeschiedenis niet naast, niet los van de politieke geschiedenis" te behandelen. Samen met de twee andere delen lijkt mij dit echter in de praktijk moeilijk uitvoerbaar. Ten eerste moet rekening gehouden worden met het kostenaspect (de drie delen kosten samen f 45,50) en ten tweede moet de docent goed beseffen dat in dit boekje zes hoofdstukken (62 pag.) gewijd zijn aan de periode 1890 - 1914 (en dus buiten de laatste halve eeuw vallen), vijf hoofdstukken handelen over de periode 1910 - 1940 (42 blz.) en dat naast "Opzoek naar de vrede" hij slechts twee (!) hoofdstukken (18 blz.) vindt die ingaan op de periode na 1945. Hieruit blijkt dat slechts een zesde deel van het boek gewijd is aan de periode na 1945. Mij lijkt daarom een zinvolle combinatie niet mogelijk. De schrijver geeft ook nergens aanwijzingen voor combinatiemogelijkheden. Behalve in het woord vooraf worden de beide andere delen niet meer genoemd. De docent moet dat zelf maar uitzoeken.

Om het beknopte karakter van het boekje te rechtvaardigen deelt de schrijver mee, dat hij er vanuit is gegaan, dat de docent door zijn lessen, door het verstrekken van teksten en door het houden van discussies in de klas de verschillende hoofdstukken moet aanvullen, verdiepen en verlevendigen. Evenals bij de andere delen houdt deze beknoptheid in, dat het boek "het boek-van-de-leraar wordt, zodat de leerlingen onvoldoende worden geactiveerd en het boek geen functie op zichzelf vervullen kan." (De Ruyter, p.135)

Wie probeert een motivering van de titel te vinden zoekt tevergeefs. Het zal wel hierin gevonden moeten worden dat Nietzsche een van de eerste personen is, die in het boek wordt behandeld (p.24)

De ondertitel is m.i. onjuist gekozen. Er wordt namelijk meer in gesuggereerd dan het boekje geeft. De auteur biedt geen cultuurgeschiedenis van deze eeuw. Hij behandelt slechts een niet nader gemotiveerd gedeelte van de westerse, voornamelijk Europese, cultuur. Hoewel hij erkent dat Europa, vooral na 1945, steeds minder het culturele centrum van de wereld is geworden en steeds meer Europeanen hun aandacht richten op andere werelddelen (p.121), blijft hij Europeocentrisch te werk gaan. Het behaviourisme en het pragmatisme in de Verenigde Staten krijgen te weinig aandacht, Dewey wordt niet eens genoemd. (p. 80-81) Volgens mij is een dergelijk eenzijdige stofkeuze wat verouderd. Het komt mij sterk overdreven voor als de auteur beweert cultuurgeschiedenis van "deze eeuw" te brengen, mede gezien tegen de achtergrond van de hoofdstukkenverdeling.

In het woord vooraf wordt de docent er al op attent gemaakt, dat de auteur niet kon volstaan met een minimum aan namen. Toch deelt hij mee, dat de docent desgewenst nog namen toe kan voegen. Mijs inziens zijn het al te veel namen geworden. Het personenregister (een zakenregister is helaas niet opgenomen) bevat circa 215 namen. Hierbij moet opgemerkt worden, dat het vreemd is, waarom de een wel en de ander niet in het register is opgenomen. Om enkele willekeurig gekozen voorbeelden te geven: Sara Bernhardt (p.14), A. Comte (p.24) en Geer van Velde (p.124) ontbreken. Graag had ik een motivering van de keuze van namen voor het register gezien.

Het ontbreken van een motivering voor de periodisering heb ik eveneens als een gemis ervaren. De auteur verdeelt "deze eeuw" in drie perioden: 1890 - 1914, 1910 - 1940 (waarom hier geen 1914?) en de tijd na 1945. Was er in de tweede wereldoorlog geen cultuur, waren thema's als kunst en heroïek of kunst en propaganda geen boeiende onderwerpen? Een algemene karakteristiek wordt alleen gegeven van de eerste periode. De rest van het boek is een aaneenschakeling van personen en begrippen. Dat het de schrijver hoofdzakelijk om personen gaat blijkt onder meer uit het aantal illustraties: circa de helft (28 van de 60) zijn afbeeldingen van personen. Ze zijn mijs inziens alleen maar opgenomen als illustratie. Er is geen enkele relatie te ontdekken met de tekst, waardoor ik ze als niet-funkioneel moet karakteriseren.

Het enige kaartje dat het boek bevat (p.8-9) toont een aantal namen van personen, stromingen en aanduidingen als Deense linguïstiek en Wiener Kreis op een voor leerlingen onoverzichtelijk in kaart gebracht Europa.

Docenten en leerlingen die zoeken naar literatuurverwijzingen en informatie over de bij de onderwerpen te gebruiken audio-visuele media worden helaas teleurgesteld.

In plaats van de keuze voor een globaal overzicht en een progressief-chronologische leerstofordening had de auteur zich beter kunnen richten op een aantal onderwerpen als kunst en maatschappij, wetenschap en techniek, kritische kunst, invloed van de communicatiemiddelen op de cultuur e.d. Zo was de schrijver wat meer probleem gericht te werk gegaan. Hij had dan kunnen voorkomen dat er een namen- en begrippenketting ontstond zoals bijvoorbeeld in hoofdstuk 13 — maar ook elders — waar een reeks van namen van schilders, beeldhouwers, componisten en filmregisseurs wordt gegeven, waarvan mij de zin ontgaat.

De leerlingen zullen grote moeite hebben met de tekst. De zinnen zijn te lang en bevatten te veel informatie. In het algemeen ligt de taal op een hoog abstractie niveau. Omdat het voor de leerlingen onmogelijk zal zijn de tekst zelfstandig te bestuderen, moet helaas de docent bijspringen. Om enige willekeurige voorbeelden te geven: termen en begrippen als neutron (p.79), impressionisme (p.44), expressionisme (p.91), pragmatisme (p.81), Proudhonisme (p.58), Gestaltpsychologie (p.81) en fenomenologie (p.83) krijgen geen inhoud voor de leerlingen. Leerlingen zullen zich ook afvragen wat de schrijver bedoelt met de "kritische rationalist Popper" (p.115). Waarom heeft de schrijver bij Wittgenstein (p.82) diens tweede periode in het geheel niet genoemd? Husserl (p.83) is een filosoof, die van oorsprong wiskundige was. Is Heidegger (p.83) alleen van belang omdat hij Sartre heeft beïnvloed? Chomsky (p.124) heeft zijn werk in de linguïstiek gedaan. Hij is nu meer actief op politiek terrein, bijvoorbeeld als criticus van de Amerikaanse buitenlandse politiek o.a. ten opzichte van Vietnam. Wat moeten leerlingen met zinnen als: "De Fransman Louis de Broglie, de Duitser Heisenberg en de Engelsman Dirac brachten tussen 1922 en 1926 verschillende verbeteringen aan op het werk van Max Planck en Niels Bohr. In 1932 ontdekte de engelsman J. Chadwick het neutron, terwijl ontdekkingen van Frédéric Joliot en de Italiaan Enrico Fermi tussen 1932 en 1938 aantoonde dat de meeste energie in het heelal van nucleaire processen afkomstig was." (p.79)?

De schrijver lijkt een duidelijke voorkeur te hebben voor de eerste periode. Het gedeelte over het symbolisme (in hoofdstuk 2) is daarin een van de beste stukken. Een van de slechtste gedeeltes vind ik het hoofdstuk over "Wetenschap en filosofie in het interbellum".

Hoewel er bij het voortgezet onderwijs grote behoefte bestaat aan cultuurgeschiedenis, moet ik helaas concluderen dat dit boekje niet in deze behoefte voorziet. Wel kan ik me voorstellen dat docenten een exemplaar in de schoolbibliotheek plaatsen om als naslagwerk te laten functioneren.

J. Brouwer

Jan Terlouw, Oorlogswinter. Uitg. Lemniscaat Rotterdam. 14e druk 1976. Prijs: f.15,25.

Jan Terlouw kreeg in 1973 de Gouden Griffel voor dit echt Nederlandse boek. Wel terecht, dacht ik. Het beschrijft de winter van 1944/'45, de laatste oorlogswinter. Het Zuiden van Nederland is al bevrijd. In het Westen heerst honger. De trek naar voedsel —in Oost en Noord nog aanwezig— neemt een enorme omvang aan.

Het boek speelt in het Oosten van ons land, de omgeving van de IJssel. Hoofdpersoon is Michiel van Berkel, 15 jaar.

Hij raakt zijdelings betrokken bij het verzet. Terlouw laat hem gelukkig geen heldenrol spelen.

Goed gedoseerd, komen er andere personen in het verhaal voor, die elk kunnen staan voor verschillende groepen uit de samenleving in die tijd. De verrader (Oom Ben), de goede Duitser, de ambtenaar (Michiel's vader), de Engelse piloot (Jack), de anonieme voedselhaler, de fanatiek anti-Duitse Nederlander (de barones Weddik Wansfeld) enz.

Terlouw heeft zeker bepaalde doelstellingen van het geschiedenisonderwijs goed in het oog gehouden bij het schrijven van dit boek. Ik noem o.a.: genuanceerd leren denken, door informatie verschaffing afzien van het denken in zwart-wit tegenstellingen, het leven van de "gewone mensen" laten zien, lijnen uit het verleden doortrekken naar nu.

Kortom: aan te bevelen voor de schoolbibliotheek (Ik ken ook veel anderen die het boek met plezier gelezen hebben — hoewel het woord plezier hier nogal detoneert).

Wie in de onderbouw van zijn/haar school eens iets wil doen aan de Tweede Wereldoorlog kan in dit boek goede aanknopingspunten vinden.

Wellicht is het mogelijk in een soort klein "project" te werken met verschillende boeken (jeugdliteratuur). Boeken, die elk weer andere aspecten belichten of andere uitgangspunten hebben over deze periode. Een vereiste is dan uiteraard, dat de docent zelf de boeken gelezen heeft.

Een paar voorbeelden van boeken naast die van Terlouw:

Gertie Evenhuis: Wij waren er ook bij

Gertie Evenhuis: De vaders en zonen van Putten

Piet Prins (pseud. voor het Tweede Kamerlid Jongeling): Snuf de hond

K. Bruckner: Die ene seconde

C.M. van den Berg-Akkerman: Dagboek van Moeder

Jaap ter Haar: Boris.

Problemen die n.a.v. deze boeken naar voren komen zijn b.v. vooroordelen, oorlogs- en heldenromantiek, vrede en vrijheid, discriminatie etc.

Voor meer informatie over jeugdboeken: zie de laatste uitgave van Boek en Jeugd, jeugdlektuurgids voor gezin en school, onder geschiedenis.

Greddie Post

K. Houtman, Eisenhower, zijn leven en werken. (2e druk) Klimop-reeks, no. 4.U.M. Westfriesland. 144 blz. f 5,90.

Veel collega's zullen met belangstelling kennis nemen van de boekjes uit de Klimop-reeks.

Eerder verschenen daarin deeltjes over Amundsen, Edison en Fokker.

Er is grote behoefte aan teksten en boeken, afgestemd op de leerlingen van de onderbouw. De problemen die vele eindexamenklassers hebben met het vervaardigen van een eigen werkstuk brengen de voorstanders van deze werkvorm ertoe, hiermee in de onderbouw te beginnen.

Gezien de belangstelling voor de biografie, die bij veel leerlingen bestaat, zijn deze deeltjes onze aandacht zeker waard. Hoewel bij zulke boekjes het gevaar van een gloriërende benadering haast onvermijdelijk is, worden in Houtmans "Eisenhower" alle records gebroken. Volstrekt kritiekloos beschrijft de auteur het leven van zijn held. Deze "eeuwig goed geluimde, vitale kerel" schijnt volstrekt zonder gebreken door het leven te zijn gegaan. Zo wordt dit boekje, misschien onbedoeld, een lofzang op Ike als waarachtig vertegenwoordiger van de ferme jongens, stoere knapen. Soms leidt deze benadering tot vreemde simplificaties. Italianen "behoren" allerminst tot het ras, waaruit de ene held na de andere voortkomt" en schrijvers van ingezonden stukken "munten uit in onbenullige betweterij".

Een groot deel van het boek is gewijd aan de Tweede Wereldoorlog. Naast de vele meesterzettingen van de hoofdpersoon, wordt ruime aandacht gegeven aan de talrijke oorlogshandelingen. Of de lezer altijd in staat zal zijn om het verband tussen de verschillende gevechtsterreinen te zien en een duidelijk inzicht kan krijgen in het verloop van de strijd, valt te betwijfelen. Kaartjes ontbreken en de vele lange zinnen maken een helder zicht op de loop van de gebeurtenissen niet altijd mogelijk. De schrijver wijst nadrukkelijk op het geweld dat de oorlog met zich brengt. Maar dat accent valt eerder op de heroiek van de strijd dan op de onmenselijkheid daarvan. De typering van de belangrijkste legeraanvoerders vallen geheel in dit kader. Zo wordt Patton (Georgie, de oude vechtjas) getekend als iemand "voor wie het gevecht eten en drinken was; hij leefde pas op als de granaten hem langs de oren zoefden. . ."

Merkwaardig genoeg (of juist niet) wordt Eisenhowers presidentschap afgedaan met vier bladzijden.

Het is niet uitgesloten dat onze leerlingen met de schrijver concluderen: "Wat een prachtkerel is die Eisenhower". Zij zullen hem zijn 78 decoraties en onderscheidingen zeker gunnen. Of de docent met deze oogst zo gelukkig kan zijn?

H. van der Veen

B. Graafland, Lincoln, van pionier tot president (2e druk) Klimop-reeks, no. 5 U.M. Westfriesland. 143 blz. f 5,90.

Dit deeltje uit de Klimop-reeks is gewijd aan "honest old Abe". Deze Amerikaanse president is altijd een dankbaar onderwerp geweest voor op historische werkstukken zwoegende jonge onderzoekers. Bij velen van hen zal de interesse meer zijn uitgegaan naar zijn leven als pionier dan naar zijn presidentschap. Zo bezien, zullen ze in dit boekje niet worden teleurgesteld. Op levendige wijze worden de omstandigheden, waarin de pioniers leefden, getekend. Het boekje geeft veel informatie over het leven in de blokhut aan de rand van de beschaving, waar het recht van de sterkste de doorslag gaf. Boeken speelden daarin nauwelijks een rol, maar voor Abraham zouden ze veel gaan betekenen. Zij tilden hem uit boven de grauwheid van het dagelijks bestaan.

Dat nam niet weg, dat ook hij al vroeg gedwongen was de handen uit de mouwen te steken. Als zo

velen ontkwam hij niet aan de ups en downs, die een loopbaan van twaalf ambachten-dertien ongelukken met zich bracht.

Uit het verhaal blijkt dat de slavernij Abraham al vanaf zijn kinderjaren heeft bezig gehouden. Vooral na zijn eerste "vlotreis" naar New Orleans werd hij met zijn neus op deze harde realiteit gedrukt. Wat al te gemakkelijk spitst de schrijver het ontstaan van de burgeroorlog uitsluitend op deze kwestie toe. Tevergeefs zal de leerling naar meer informatie zoeken.

Hetzelfde geldt in feite voor de politieke loopbaan van Lincoln. Wel worden de "verkiezingstoernees" beeldend beschreven, maar over de motieven van tegen- en medestanders wordt men niet veel wijzer. Nog merkwaardiger doet het aan, dat de burgeroorlog zelf nauwelijks aan de orde komt. En dat in een boek over een staatsman, die daarin zo'n centrale rol heeft gespeeld.

De voorliefde van de schrijver voor de "petite histoire" maakt het lezen zeker aantrekkelijk. Maar het verhaal blijft daardoor wel erg aan de oppervlakte.

Met grote verwondering zat ik aan te kijken tegen de moraal aan het eind van het boek. De schrijver concludeert dan: "En toch. . . . heeft de geschiedenis niet te allen tijde bewezen, dat grote hervormers en profeten door de domme massa werden vermoord? Hebben wij in ons eigen landje de voorbeelden niet voor de hand dat grote geesten, die ons goede vaderland de grootste diensten hebben bewezen, door moordenaarshand werd omgebracht? Bewijst het ellendig lot van onze grootste vaderlander, Prins Willem van Oranje, de Vader des Vaderlands, niet de waarheid van deze bewering? "Hoe de jeugdige lezers op deze onverwachte zijsprong reageren kan ik moeilijk voorspellen. Misschien denken zij wel dieper na over wat de schrijver eerder in het boek Abraham zelf toedenkt: "Hij was er meer dan ooit van doordrongen, dat Washington een poel, een moeras van ongerechtigheden was, waarin een eerlijk man ten onder moest gaan."

Aanschaf van dit deeltje voor de bibliotheek is zeker het overwegen waard. Veel leerlingen uit de onderbouw zullen er met interesse uit lezen of uit werken. De prijs is voor deze goed verzorgde pocket beslist aan de lage kant.

H. van der Veen.

Prof. Sir. E.H. Gombrich, Eeuwige Schoonheid. De Haan, Bussum, 1974⁷ prijs f 36,50.

Over het boek Eeuwige Schoonheid valt weinig nieuws te melden. Het is nog steeds een voortreffelijke inleiding tot de kunstgeschiedenis. Er zullen weinig schoolbibliotheken zijn, waarin het werk ontbreekt.

Gombrich heeft voor zijn bijdrage tot het verbreiden van begrip inzake kunst in 1975 de Erasmusprijs ontvangen. Het hier aan de orde zijnde boek was daarvoor mede aanleiding. De voormalige Wener, die na zijn opleiding voor de Hitler-putsch naar Engeland vertrok, heeft daar een schitterende carrière opgebouwd. De vele gasthoogleraarschappen aan beroemde universiteiten, ook buiten Groot Britannië, zijn daarvan getuige.

Het voor een breed publiek geschreven overzicht van de kunst van prehistorie tot onze eeuw zal voor de leraar een brok jeugdsentiment zijn, dat hem doet herinneren aan de tijden toen hij zelf leende uit de schoolbibliotheken. Voor de leerlingen van nu is het een fraai uitgevoerde gids bij de eerste pogingen te doorgronden hoe interessant, schoon en boeiend kunst kan zijn. Aan het werk, waarmee de schrijver in 1937 is begonnen en dat in 1948 werd voltooid, is een naschrift uit 1965 toegevoegd dat het hoofdstuk over de kunstgeschiedenis van de twintigste eeuw completeert.

S. Vellenga

A.F. Manning, Op zoek naar het alledaagse vaderland. Uitgeverij Contact, z. pl. en z.j. (Amsterdam 1975), 160 blz. prijs f 29,50.

Men zou Manning's boek en dan moeten de voortreffelijke illustraties, gekozen door G. Lemmens, er bij genoemd worden een soort tweede "Afrekenen met 1600" kunnen noemen. Het is met al de critiek, die op zo'n onderneming als het weergeven van de vaderlandse geschiedenis in 160 blz. mogelijk is, een geslaagd boek te noemen. Het brengt het verleden werkelijk nader in een duidelijke taal en in een voor ieder herkenbaar referentiekader, namelijk het leven van gewone mensen, van arm tot zelfs redelijk welvarend toe. In een reeks korte schetsen door de eeuwen heen komen thema's als vermaak, ziekte, dood, honger, werk en werkloosheid, strijd om medezeggenschap, opvoeding, lonen en prijzen aan de orde.

Het is jammer dat niet enige literatuur voor verder lezen is opgenomen. Juist omdat de bedoeling van een boek als dit is de belangstelling van de *niet* historisch geschoolden te prikkelen en aan te zetten tot meer willen weten en lezen.

Het boek lijkt mij voor de schoolbibliotheek nuttig. Sommige schetsen zijn zeer bruikbaar als uitgangspunt voor een les of serie lessen, terwijl ook de leerlingen al lezend niet voor onoverkomelijke problemen komen te staan.

P. van Hees

HELLAS IN VOGELVLUCHT; het oude Griekenland vanuit de lucht gezien, door Raymond V. Schoder S.J.; Het Spectrum — Utrecht/Antwerpen, 1974. Prijs fl. 39,50.

Wie als historicus, of ook als toerist met belangstelling voor de oude geschiedenis en archeologie, een bezoek brengt aan Griekenland moet in zijn/haar bagage in elk geval een plaatsje inruimen voor dit boek! De samensteller (fotograaf/schrijver) heeft een aantal gegevens over de archeologie en oude geschiedenis van Griekenland bijeengebracht en gepresenteerd op een wijze die uniek genoemd mag worden.

Zoals de samensteller in de inleiding zelf reeds zegt: "Archeologen zullen hier niets nieuws in vinden"; Raymond V. Schoder bedoelt: in de (overigens voortreffelijke) commentaren die hij geschreven heeft bij de 140, door hem zelf in dikwijls moeilijke omstandigheden genomen luchtfoto's van dié plaatsen in Griekenland die historisch of archeologisch belangwekkend genoemd mogen worden.

Deze luchtfoto's, alle in kleur afgedrukt en over het algemeen duidelijk, zijn meestal niet "loodrecht" genomen, maar voor elke lokatie heeft de fotograaf de meest zinvolle "opnamehoek" gekozen. Sommige objecten zijn van verschillende kanten gefotografeerd vertoond, steeds wanneer dit in het kader van het onderwerp zinvol was.

Bij de meeste luchtfoto's zijn duidelijke vergelijkende plattegronden getekend, die het herkennen van wat er te zien is op de foto ten zeerste vergemakkelijken. De samensteller geeft in zijn boek over de geografische, topografische, bouwkundige en andere aspecten van de foto's steeds ruime informatie naast de gegevens van historische en archeologische aard, die de "hoofdmoot" van de commentaren bij de foto's vormen.

De gefotografeerde plaatsen zijn in alfabetische volgorde in het boek opgenomen; de samensteller heeft hierbij zeer consequent de nieuw-griekse, klassiek-griekse en eventueel romeinse naamsaanduidingen vermeld, zodat de kans op verwarring nagenoeg is uitgesloten. In de inhoudsopgave is ook snel na te gaan welke archeologische objecten bijzondere aandacht hebben gekregen bij plaatsen waar veel te zien is: bv. bij de drie luchtfoto's van Delphi (Delphi) staat achtereenvolgens vermeld: "de omgeving en het orakel", "de tempel van Apollo", "het stadion, gymnasium en Marmaria".

Achter in het boek is een (zeer schematisch) chronologisch overzicht opgenomen van de oude geschiedenis; eigenlijk in deze vorm een beetje overbodig.

Nuttig is de verklarende woordenlijst voor de niet-klassiek gevormde gebruiker van dit boek. Een uitvoerige bibliografie, die per plaats geordend is, voltooit het boek op zeer waardige wijze.

Samengevat kan ik slechts lof hebben voor dit boek, mits men rekening houdt met de specifieke opzet en bedoeling van de samensteller. Enigszins verontschuldigend schrijft Raymond V. Schoder in de inleiding, dat hij de Middeleeuwse schatten die vanuit de lucht waar te nemen waren, wel heeft gefotografeerd, maar zich in dit boek beperkt heeft tot de "klassieke" monumenten.

Duidelijk is uit deze bespreking, dat we hier niet zo zeer met een boek voor onze leerlingen te doen hebben, tenzij als voorbereiding op excursies naar Griekenland; maar de docent (historicus, classicus, kunsthistoricus) kan erg veel plezier en nut van dit boek beleven, vooral wanneer hij/zij Griekenland uit eigen reiservaring "vanaf de grond" kent en door middel van dit boek nu "vanuit de lucht" een nieuwe dimensie aan zijn/haar kennis kan toevoegen.

Carel Herzberg

NEDERLANDSE MONUMENTEN IN BEELD. Red. drs. R. de Jong en dr. Regn. Steensma.
Herma M. van den Berg en Regn. Steensma: Groningen, Friesland, Drenthe 2e druk, Baarn 1974
A.G. Schulte: Overijssel, Gelderland, Utrecht. 2e druk, Baarn 1974
E. Elzenga: Noord-Holland, Zuid-Holland, Zeeland. Baarn 1975
J.F. van Agt en C. Peeters: Noord-Brabant, Limburg. Baarn 1975
Prijs per deel: f 15,—

De hierboven aangehaalde serie van vier delen — het zal u niet verbazen — is verschenen ter gelegenheid van het Europese Monumentenjaar 1975. De uitgave staat onder auspiciën van de Stichting ter Bevordering van de Kennis van de Nederlandse Bouwkunst en kwam tot stand met medewerking van de Rijksdienst voor de Monumentenzorg.

Nu is het genieten van bouwkunst een in hoge mate visuele aangelegenheid en daarom bestaat ook 6/7 van de boekjes uit foto's, die overigens niet alle even fraai zijn (afgedrukt?). Ze zijn nogal eens aan de grauwe en donkere kant (bv. Muiderslot, Paleis op de Dam, Beurs van Berlage, stadspanorama Nijmegen, Wijnhuistoren te Zutphen).

De inleidende tekst geeft in kort bestek een overzicht van de historische ontwikkeling van gebouw- en nederzettingstypen. Natuurlijk kan men bij een omvang van ruim twintig pagina's geen uitputtende verhandelingen verwachten en zo zal het van de belangstelling van de auteur afhangen of bv. de 19e-eeuwse monumenten wel of niet aan bod komen, of de kastelen of stadshuizen veel of weinig aandacht krijgen, etc.

Aangenomen mag worden dat de auteurs eveneens verantwoordelijk zijn voor de keuze van de afbeeldingen. Eigenaardig is het dan te constateren dat allen een zo enorm verschillend gebruik gemaakt hebben van het beeldmateriaal door middel van verwijzingen uit de tekst. J.F. van Agt die Limburg voor zijn rekening genomen heeft (ca. de helft van het vierde deel) laat vier afbeeldingen buiten de verwijzingen en heeft dus een fraai sluitend geheel weten te bereiken. Dit in tegenstelling tot zijn "band"genoot C. Peeters die in de andere helft maar liefst 57 afbeeldingen niet in zijn tekst gebruikt, dwz ongeveer de helft! Het duo van den Berg/Steensma heeft 86 foto's die het alleen met hun opschrift moeten stellen; bij Schulte en Elzinga zijn dat er resp. 38 en 25.

In het leveren van detailkritiek zal ik me beperken: een aantal drukfouten in de verwijzingen naar de afbeeldingen, het soms niet relevant zijn van die verwijzing (het gebouw of de plaats staat er wel op, maar niet het detail waarover het gaat), op Schulte's verhaal over de Utrechtse kerken lijkt mij wel het een en ander aan te merken (de eerste vermelding van de Jacobikerk valt vóór die van de Nicolaikerk en alleen de oudste nu nog zichtbare delen zijn een eeuw later dan die van de Nicolaikerk). In sommige stukken mist men weer node mijn stokpaardje: de verklarende lijst van technische termen.

Eigenlijk zou een ieder die de deeltjes aanschaft — en een schoolbibliotheek hoort daar zeker bij — de suggesties voor tochten moeten uitvoeren die gedaan worden dmv. kaartjes met routes waarlangs de monumenten gelegen zijn. Het is per slot van rekening toch nog altijd het beste monumenten in natura te bekijken.

T.J. Hoekstra

Destijds in Nederland. Een fotoalbum van Bernerd F. Eilers, met inleiding en commentaar van Wim Zaal. Elsevier, Amsterdam-Brussel 1974, 144 blz., prijs f 27,50.

Door een toeval zijn enige tijd geleden een paar duizend glasplaten teruggevonden van de in 1951 overleden fotograaf Eilers.

Eilers was in de wereld der fotografen geen onbekende en hij heeft ook internationaal naam gemaakt. In dit fraaie album zijn 360 zwart/wit foto's van hem bijeengebracht. Het is jammer dat zijn kleurenfoto's, een gebied waar hij pionierswerk verricht heeft, niet zijn opgenomen.

De foto's zijn primair een artistieke impressie. Hij heeft niet direct een sociale boodschap willen brengen. Het ging hem om de schoonheid, de visuele genieting. En het is ook nu nog een genot naar de vele platen te kijken. Vooral water en stoom hebben ingrediënten voor vele prachtige platen opgeleverd. Sommige foto's als die van het Centraal Station of van de St. Nicolaaskerk te Amsterdam doen aan schilderijen van Monet denken.

Steden als Amsterdam, zeer ruim vertegenwoordigd in dit album, en Rotterdam leverden veel materiaal, maar ook de wat verstilte provinciestedjes en het platteland komen ruimschoots aanbod. Handwerkers, boeren, inkopen doende dienstbodes, sjouwers en de flanerende burgerij verlevendigen vele foto's.

Wat opvalt zijn het geringe verkeer, de thans vrijwel verdwenen handkarren en het verschil in kleding tussen de standen. Juist daardoor — ik denk alleen maar aan het fenomeen van de dienstbode — geven de foto's, niet in eerste instantie bedoeld als een sociaal document, toch een belangwekkend beeld van Nederland aan het begin van de twintigste eeuw.

Het commentaar van Wim Zaal is wat nostalgisch van toon, maar in het algemeen passend bij sfeer en onderwerp van de foto's. De opmerking van Zaal: na het binnenhalen van de oogst "wordt jenever met stroop geschonken (en) komen er pannekoeken voor de knechten...", lijkt me wat moeilijk te verteren. De stroop zal wel bij de pannekoeken horen. Van alle opgenomen foto's is voorzover

mogelijk een exacte aanduiding van de locatie in een verantwoording opgenomen. Het boek lijkt mij ook voor leerlingen wel interessant omdat het aardige vergelijkingsmogelijkheden met het heden biedt en zo discussies kan losmaken.

P. van Hees

dr. Regn. Steensma, Verbeeld Vertrouwen. De mens tussen kruishout en doodskop. Bosch en Keuning, Baarn, 1975.

Platenboeken moeten een uitgangspunt, een ordenend kader bezitten, wil de kijker niet in een veelheid van beelden de weg kwijtraken. Dr. Steensma koos in 'Verbeeld Vertrouwen' — een platenboek over kerkgebouwen en hun inrichting — niet "een kunsthistorische verhandeling maar meer een poging de mens te ontmoeten zoals hij zich in het eeuwenoude kerkgebouw presenteert".

Kijkend naar de afbeeldingen drong zich de indruk op, dat men vertrouwd moet zijn met kerkgebouwen om ervan te kunnen genieten. In het boek kijkt men piëteitsvol naar een verstild verleden.

Er zou ook een ander uitgangspunt mogelijk geweest zijn. Bij voorbeeld om mensen te leren kijken, te laten ontdekken, wat hen niet vertrouwd is.

Wanneer men de aanschaf voor een schoolbibliotheek overweegt, is het verstandig zijn eigen criterium bewust te zijn. Bladerend en vooral kijkend heb ik het ontdekkende gemist, en daarom was de mens moeilijk te ontmoeten. De zwart-wit opnames van de interieurs zijn opvallend beschouwend, de kleurenreproducties vielen tegen.

H. Peters

Marijke Carasso-Kok, Amsterdam Historisch. Een stadsgeschiedenis aan de hand van de collectie van het Amsterdams Historisch Museum. Fibula-Van Dishoeck, Bussum 1975. Prijs f 19,50.

Te midden van de stroom foto- en platenboeken over Amsterdam en de geschiedenis van Amsterdam is dit er één om iets langer bij stil te staan door voortreffelijke opzet en uitvoering ervan. Met de aanduiding platenboek doe ik dit werk overigens onrecht. Het is een schetsmatige geschiedenis van Amsterdam in beeld (zwart-wit) en woord. Door middel van een gerichte beeldkeuze krijgen ook details uit die geschiedenis vaak aandacht.

Schrijfster en samenstelster van dit boek heeft de collectie van het Amsterdams Historisch Museum als gegeven aanvaard; daardoor valt de nadruk op de 17e en 18e eeuw. De opzet is chronologisch, waarbij vele hoofdstukken een bepaald aspect tot onderwerp hebben: 'De Wereld als Horizon', 'Men ziet Gods Kerken groeien', 'Doet wel aan de Armen' enz. Het zijn alle titels van hoofdstukken die voor zichzelf spreken. De tekst is helder en doeltreffend geschreven, de afbeeldingen illustreren en vullen aan. Vaak wordt een détail van een afbeelding nog eens vergroot afgedrukt. Het geheel vormt een zinvolle en mooie inleiding tot de geschiedenis van Amsterdam en tot de collectie van het Amsterdams Historisch Museum.

L. Blok

E. Power, Het dagelijks leven in de middeleeuwen, Aula 543, Utrecht-Antwerpen 1975².

Dit boek is de vertaling van het bekende werkje *Medieval People*. Het bevat essays over zes middeleeuwse figuren, onder wie Marco Polo. Maar ook van tamelijk onbekende middeleeuwers zijn hun handel en wandel, en gedachtenleven beschreven, ter karakterisering van een bepaalde tijd, doch niet altijd met verdere diepgaande verklaringen. Met uitzondering van het eerste opstel over het hofstelsel ten tijde van Karel de Grote, komen alleen aspecten van het dagelijks leven van de dertiende tot en met de eerste decennia van de zestiende eeuw aan de orde. Deze vorm van sociale geschiedenis is geconcentreerd rond min of meer "gewone mensen", als men tenminste een adellijke priorin van een Engels Benedictinesserklooster, of vijftiende eeuwse Engelse wolhandelaren en lakenfabrikanten daartoe nog kan rekenen.

In ieder geval heeft deze methode een reeks vlotte, soms overgedetailleerde vertellingen opgeleverd, die de schrijfster met uitvoerige aantekeningen uit bronnen en literatuur verantwoord heeft. Aan de betrouwbaarheid hoeft dus bepaald niet getwijfeld te worden. Wel is mij, bij deze herlezing na zovele jaren, opgevallen, dat vooral in het eerste essay over de horige Bodo enkele onzorgvuldige

begripsaanduidingen voorkomen. De lenen van de Engelse koning in Frankrijk waren natuurlijk geen "provincies". Met de term "lijfeigenschap", bij horige verhoudingen moet men oppassen. "Vrije burgers" in de tijd van Karel de Grote lijken mij nogal zeldzaam. "De grote kermis van St. Denis" had duidelijker omschreven kunnen worden als de Jaarmarkt die koning Dagobert in 634/635 bij de abdij van St. Denis ingesteld had, ofschoon toch ook een economisch historicus als R.-H. Bautier spreekt van een "Lendit fair". Let men verder niet te zeer op een storende fout als "over de zeven hoofdzonden en de nog erger deugden (p. 206), dan is dit werkje nog steeds een goede introductie tot het denken en handelen van vooral laat-middeleeuwse mensen gebleven.

C.A. van Kalveen.

De Duffelt; Feestuitgave bij het eerste lustrum van de Heemkundekring "De Duffelt". Nijmegen 1975: tevens verschenen in *Numaga, tijdschrift gewijd aan heden en verleden van Nijmegen en omgeving*, dl. 23, afl. 3, 1975.

De Duffel(t) is het laagland tussen het Rijk van Nijmegen, Kranenburg, en de stad Kleef, met Waal en Rijn als Noordgrens, een gebied waarvan een groot deel in Duitsland ligt. In de 8e eeuw was het een Frankische gouw, en in de 9e eeuw werd het aangeduid als "mark". Kerkelijk was het grotendeels een deel van het dekenaat Xanten. De ingewikkelde staatkundige geschiedenis van dit grensgebied leert ons, dat de Duffel later in de Middeleeuwen tot Gelre behoorde. Na een eerste verpanding aan de hertog van Kleef door Arnold van Gelre, heeft Karel de Stoute in 1473, op dat moment tijdelijk bezitter van Gelre, als dank voor bewezen diensten aan Bourgondië, aan hertog Johan van Kleef de Duffel opnieuw overgedragen, onder handhaving van de soevereiniteit van de hertog van Gelre. De interpretatie van deze overeenkomsten door de Staten van Gelderland in de zeventiende eeuw kon echter Brandenburg/Kleef er toen niet toe bewegen de Duffel terug te geven. In 1816 kwam bij het verdrag van Kleef tenslotte het noordwestelijk deel (Kekerdom en Leuth) bij Nederland. Als waterschap werd dit gebied pas in 1905 gescheiden krachtens Nederlands-Duitse overeenkomst.

D. Teunissen behandelt *De wordingsgeschiedenis van het natuurlijke landschap van de Duffelt* (pp. 80-94), het ontstaan van de jonge rivierkleigronden aldaar, de oudste bewoning, en de kwestie hoe door ontginning die al in de 9e eeuw begonnen was, en door bedijking, de natuurlijke geologische ontwikkeling tegen het einde van de 13e eeuw beëindigd werd, toen een bandijk het gehele gebied redelijk beveiligde.

De Kleefse stadsarchivaris F. Gorissen schetst in zijn artikel *Die Düffel; Zur Geschichte einer Kulturlandschaft* (p. 97-166) zeer gedetailleerd en rijk gedocumenteerd de nederzettingsgeschiedenis van elk der kerspelen tegen de achtergrond van de ontginningsgeschiedenis en de vorming van het in cultuur gebrachte landschap. Het artikel is een schoolvoorbeeld van het gecombineerde gebruik van historische en geografische gegevens met toponymie en rechtsgeschiedenis.

Ontginning betekende in de Duffel, dat het gemeenschappelijk bosgebied, waaraan de rondom dit bos gelegen dorpen deel hadden, omgezet werd, eerst in weiland, en door inpoldering — op grote schaal sinds de algemene bedijking van de 13e eeuw — ook in bouwland. Na deze ontginningen bleef dit gebied gemene grond of hengemunde van de verschillende kerspelen. De opdeling van de bouw- en weidegronden heeft daarna op verschillende tijdstippen in de verschillende kerspelen plaats gevonden. Er lagen zeven dorpen, alleen de heerlijkheid Millingen (a.d. Rijn) viel er buiten. Rechtshistorisch was dit gebied een ambt en een polderdistrict (dijkschouw), waarbij Gorissen duidelijk laat uitkomen, dat de bovengenoemde Frankische gouw en marca van de Duffel een landgemeente was als kleinste vorm van (zelf-)bestuurseenheid, en daarmee meent hij ook een verbinding te kunnen leggen met het latere middeleeuwse ambt De Duffel.

De Nijmeegse rechtshistoricus O. Moorman van Kappen bespreekt *De Duffelse dijkbrief van 1364* (p. 169-192), die door hertog Eduard van Gelre verleend is. De auteur geeft de tekst van deze dijkbrief uit naar de oudst bekende versie in het stadsarchief van Kleef. Aan deze becommentarieerde uitgave gaat een instructief overzicht vooraf van het ontstaan van de Gelderse streekwaterschappen in het rivierengebied, die tot het geïnstitueerde, door de landsheer in de veertiende eeuw ingestelde type behoorden, maar dan wel in verschillende gevallen in samenwerking met "gemeyne lant". Vergelijking van de inhoud van al deze landsheerlijke dijkrechten brengt de auteur tot de conclusie, dat daarin bepalingen opgenomen zijn betreffende de instelling van dijken, weteringen, en sluizen, de regeling van de dijkplicht, en de inrichting van de dijkstoel.

Op dit zeer aantrekkelijke artikel volgt dan tenslotte een studie van de provinciale Gelderse archeoloog R.S. Hulst over *Millingen, oudheidkundig bodemonderzoek op de Paverskamp* (p. 193-202), akkers ten westen van de dorpskern, waar vooral schervenvondsten uit de Merovingische tijd en latere

middeleeuwen gedaan zijn. De bewoningsgeschiedenis van dit gebied wordt door de auteur daarmee teruggevoerd tot het einde van de 7e en de eerste helft van de 8e eeuw, in overeenstemming met de oudste oorkondegegevens over Millingen. Romeinse vondsten konden niet toegeschreven worden aan de bewoning op het terrein zelf.

Aan deze bundel van wetenschappelijk niveau is een losbladige overzichtskaart toegevoegd, die door F. Gorissen samengesteld is aan de hand van kaarten uit de zeventiende en achttiende eeuw.

De bundel is te verkrijgen door storting van f 17,50 op giro 929604 van Rabobank te Millingen a/d Rijn t.g.v. Penningmeester "De Duffelt", voor de afzonderlijke kaarten f 5,— (vermelden bundel + kaarten of losse kaarten).

C.A. van Kalveen.

J.R.W. Sinninghe, Gelders sagenboek. Geïllustreerd met silhouetten geknipt door H.D. Voss. Thieme, Zutphen 1975. 218 blz.

Als kind reeds — want ook de geschiedenisleraar is eens een kind geweest — las ik de sagenboeken van Sinninghe. Er bestonden van zijn hand boeken over vele provincies. Een Gelders sagenboek had ik niet, maar ik kan me nog goed de uurtjes herinneren die ik met het Utrechtse en het Overijsselse deel doorbracht. Ik was toen nog jong, maar de boeken waren al vrij oud.

In mijn exemplaar van het Utrechtsch sagenboek, aangeschaft aan een tweedehands-boekenkraam, staat nog het stempel van de Boekerij van het Jongerenkwartier van de Nationale Jeugdstorm. En niet helemaal toevallig. Nu wil ik niet suggeren, dat de volkskunde tot de N.S.B.-vakken behoort, maar men kan rustig zeggen, dat de belangstelling voor het volkseigene in de jaren dertig bij bepaalde kringen van de bevolking groter was dan tegenwoordig. De reactie die daarop na de oorlog volgde, heeft de studie van de folklore niet erg bevorderd, maar het lijkt, alsof men er in onze — romantische — tijd weer aandacht voor begint te krijgen. In de boekwinkels verschijnen volop sproken- en spokenboeken, vaak in prachtige edities, waar de ouders hun kinderen uit kunnen voorlezen en waar ze graag zelf in lezen als het kroost 'er nog een beetje jong voor is'.

Het jaartal op de titelpagina van het Gelders sagenboek is MCMVXXV. Als we met de gebruikelijke hersengymnastiek romeinse cijfers in arabische willen omzetten, blijkt dat opeens erg moeilijk: moeten we van 1920 eerst V aftrekken en er dan weer V bij optellen? Waarschijnlijk bedoelt de uitgever hier MCMLXXV (voor de slechte rekenaar: 1975), het jaartal waarin ik deze editie ook inderdaad in de boekwinkels zag liggen. Maar dat zou betekenen, dat we hier een volledig nieuw boek hebben. Het Overijsselsch sagenboek echter dateert van 1936, het Noordbrabantsche deel is van 1937 en het Limburgsche van 1938. Ook de achterflap van dit Gelderse boek suggereert een oudere herkomst met referenties aan 'praehistorische opgravingen' en 'de schoonheid der volksvertelling'. En bij nadere beschouwing is geen van de bronnen en noten van het boek van later dan 1942. Enige nasporingen brachten mij naar het Oudgermaans instituut, dat de trotse bezitter is van een exemplaar, dat weliswaar te Zutphen is uitgegeven, maar al in 1943. Een volledig nieuw boek mogen we het dus niet noemen.

Dat doet echter niets af aan de inhoud. De eigenaardige combinatie van fact en fiction maakt het boek tot meer dan een sprookjesboek, tot een soort encyclopaedie van rare dingen, waar kinderen maar al te graag in snuffelen. Ik weet niet precies, wat we er op school mee zouden moeten, maar het is vast wel ergens in te passen. Kijk alleen uit voor boze protestants-christelijke ouders, die al die verhalen over geesten en heksen des duivels vinden. Heus, ze bestaan, die ouders. Het werk is opgebouwd volgens de formule die Sinninghe in zijn andere delen ook gebruikte, een verdeling in demonensagen, toversagen, duivelssagen, legenden en historische sagen, alle weer onderverdeeld en nog eens onderverdeeld. De werkelijke waarde van deze werkwijze wordt pas duidelijk als we de diverse delen naast elkaar leggen en bijvoorbeeld alle heksensagen van Nederland bestuderen. Een schat aan cultuurhistorische gegevens ligt dan voor het grijpen.

D.A. Berents

Dubois, Simone, Belle van Zuylen 1740-1805. Leven op afstand. Zaltbommel, Europese Bibliotheek, 4 1975. f 32,50.

Het is met Belle van Zuylen literair-historisch een eigenaardig geval: een Nederlandse schrijfster van internationale klasse die stelselmatig verwaarloosd is alleen omdat ze in het Frans schreef. In de Franse letterkunde is ze bekend als madame De Charrière. Nu heeft ze eerlijk gezegd ook zelf tot die vervreemding bijgedragen want ten opzichte van haar vaderland leefde ze in een soortgelijke tweeslachtigheid als ook Erasmus met zich omdroeg, bij tijd en wijle verwonderde ze zich erover een

'Hollandse' en een Van Tuyll te zijn.

De verwantschap met de grote Rotterdammer, op dat punt eenmaal vastgesteld, blijft de lezer door het hoofd gaan. Haar eeuw, als de zijne, is er een van gisting en vernieuwingsdrift, beiden zijn intellecten van de eerste rang en tegelijk gedrevenen die de pen hanteerden omdat ze niet anders konden, zij als hij kende de angst zich onvoorwaardelijk te binden, beider visie was kosmopolitisch en van een positieve verdraagzaamheid, beiden gingen vrijwel levenslang gebukt onder lichamelijke ongemakken, beiden tenslotte bedreven hartige spot met zekere verkalktheden in de samenleving van hun dagen. Ook Erasmus' gang laat zich kortom, als die van de heldin van dit boek, geredelijk ondertitelen als een 'leven op afstand'.

Isabelle Agneta Elisabeth van Tuyll van Serooskerken was een savante met alle ingebouwde scepsis van de intellectueel en tegelijkertijd een zeer warmbloedige vrouw die openhartig dorst neerschrijven dat voor haar 'maagd' en 'martelares' synoniemen waren. Maar wat toch bij 'de godin van Oud-Zuylen' het eerst blijft treffen is haar ongehoorde veelzijdigheid: ze was geïnteresseerd in wiskunde en mechanica, ze componeerde, hield zich bezig met filosofie en was bovenal schrijfster. Wat ze te zeggen had zei ze voornamelijk in de vorm van brieven, gericht aan denkbeeldige en bestaande correspondenten. Onder de laatsten nam Constant d'Hermenches de eerste plaats in. Hij was haar opgevallen bij een bal in Den Haag en zij beging de voor die dagen ongewone vrijpostigheid hem te vragen: 'Meneer, danst u niet?' Wat volgt is een boeiende, zij het voor het overgrote deel epistolaire, liefdesgeschiedenis. D'Hermenches, die zelf ongelukkig getrouwd was en een grote reputatie genoot als libertijn, is in feite de enige man geweest van wie ze heeft gehouden, voor hem koesterde ze 'weinig minder dan liefde.' Naast hem hebben vele anderen een rol in haar leven gespeeld. Daar is James Boswell, die haar wilde trouwen maar dan wel op zijn eigen nauw omschreven voorwaarden, vervolgens de katholieke en verarmde markies De Bellegarde met wie de huwelijksplannen ongeveer rond waren, die het tenslotte toch, en dat niet omdat de dispensatie uit Rome alsmaar uitbleef, liet afweten en wiens roerende onhandigheden door Belle trouw worden overgebiefd aan D'Hermenches, daarna de man met wie ze uiteindelijk in een huwelijk vlucht, de verstandige, rustige en verlegen Zwitser De Charrière, een keuze die natuurlijk toch op een impasse uitloopt, ook al omdat de verbintenis tot haar teleurstelling kinderloos blijft. Als men de voordien en passant opdrukkende pretendenten buiten beschouwing laat, is daar tenslotte Benjamin Constant, neef van D'Hermenches, die o.m. in zijn 'Adolphe', een hoogtepunt in de Franse romantische literatuur, zijn liefde voor de 27 jaar oudere vrouw heeft verwerkt en die met haar een zeldzaam treffende briefwisseling heeft gevoerd.

En al die satellieten cirkelden om haar heen, terwijl ze geen uitgesproken schoonheid was en meer gevreesd dan bemind werd. Daarmee is dan nog niets gezegd over haar connecties met madame De Stael, over haar progressieve denkbeelden op sociaal en politiek terrein en haar verstrekkende ideeën m.b.t. de vrijheid van godsdienst.

Over haar filosofische en religieuze gedachten kan pas worden geoordeeld als eenmaal haar gehele oeuvre toegankelijk zal zijn. Dat zij, van goed calvinistischen huize, een aardige katholieke man prefereerde boven een vervelende protestant, dat ze vanaf haar vroegste jaren benauwd werd door de gedachte aan de predestinatie, dat ze 'menselijkheid en ware filosofie' even hoog schatte als religieus gevoel, dat zijn typische Verlichtingsgeluiden en het zal interessant zijn de visie van deze Nederlandse te leggen naast die van Rousseau en Voltaire.

Kwaliteits-uitgever Van Oorschot heeft de Verzamelde Werken op stapel staan, een onderneming waarbij ook de auteur van de hier besproken biografie betrokken is. Die is bedoeld als eerste kennismaking en als zodanig best geslaagd. Nu en dan rijst er een vraag aangaande de vertaling maar het is een goed geschreven verhaal met een register en behalve dat een literatuurlijst en een bibliografie van madame De Charrière. Aandacht verdienen de correcties op vorige edities en ergernis de kwaliteit van de illustraties die beneden peil is.

Tenslotte: in het najaar van 1974 organiseerde de Werkgroep 18de eeuw een tentoonstelling en een symposium op Oud-Zuylen. Daarbij verschenen resp. een catalogus en een verslag in het mededelingenblad van de werkgroep. Tekenen allemaal van hernieuwde belangstelling voor deze fascinerende vrouw die ooit zichzelf typeerde als 'een haven, een markt waar ideeën aankomen en vertrekken.'

A.H.M. v. Schaik

Memoires van een enfant terrible. Politieke herinneringen van de Zeeuwse liberale afgevaardigde Mr. Daniel van Eck aan vijfendertig jaar Kamerlidmaatschap (1849-1884). Uitgegeven door C.A. Tamse in: *Archief van het Koninkrijk Zeeuwsch Genootschap*, 1975, blz. 38-163 + 8 blz. illustraties

Deze memoires gunnen ons een blik in het parlementair bedrijf in die jaren, waarin in Nederland de

parlementaire democratie zich begon te ontwikkelen. Van Eck neemt de pen niet behoedzaam ter hand maar geeft z'n commentaren in levendige en kernachtige stijl en spaart personen en hun zaken niet.

Men krijgt een goed beeld van de verhoudingen onder de liberale Kamerleden. Ook de figuur Willem III komt zo nu en dan, vaak via een anecdote, op het tapijt. Daarnaast passeren vrijwel alle prominente 19e eeuwse Nederlandse politici, voorzover tijdgenoot van Van Eck, de revue. Interessant zijn de passages waar hij het als Zeeuws afgevaardigde (district Middelburg) heeft over de problemen van een Kamerlid tegenover zijn district. Wat kan en mag je wel of niet voor je district doen, zonder gevaar te lopen districtsbelang tegenover landsbelang te laten prevaleren of zelfs, door districtsbelangen zo de voorrang te geven, jezelf te laten corrumperen.

Aardig is het om te lezen dat het Kamerlidmaatschap in die tijd nog duidelijk een nevenbaan was. Van Eck had in de eerste plaats de zorg voor zijn advocatenpraktijk in Den Haag.

De memoires lijken mij van onderwijsstandpunt uit gezien met name bruikbaar als illustratie bij lessen staatsinrichting.

De overdruk is à f 9,— te verkrijgen door storting op gironummer 2830145 van de Thesaurier van het Kon. Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen te Middelburg.

v.H.

Ph. M. Bosscher/P.I. Mörzer Bruyns-de Haan/L.M. Akveld/G. Trausch, Prins Hendrik de Zeevaarder. A.J.G. Strengtholt's Boeken, Anno 1918, b.v., Naarden, 1975, 227 pp., prijs f 59,—

Dit luxe boek is uitgegeven bij gelegenheid van het 100-jarig bestaan van de Prins Hendrik Stichting, een instelling voor oude zeelieden te Egmond aan Zee. Het is niet een gedenkboek van deze stichting geworden maar een bundel min of meer losse bijdragen m.b.t. prins Hendrik (1820-1879), een broer van koning Willem III met wie hij overigens niet goed kon opschieten.

In de inleiding wordt gesteld dat het niet "'t definitieve boek" over deze figuur is en dat jammergenoeg een diepgaande studie ontbreekt over de relatie van de prins met de Nederlandse koopvaardij en de rol die de prins gespeeld heeft in de geschiedenis van de sociale zorg in ons vaderland. Deze spijt kan ik delen: Hendrik als belangrijk financier en medeoprichter van de Stoomvaartmaatschappij Zeeland en ook van de Stoomvaartmaatschappij Nederland en tevens van de Billitonmaatschappij wordt sumier beschreven. Beter uitgewerkt is zijn initiatief tot oprichting van de Koninklijke Nederlandse Yachtclub te Rotterdam in 1845. Zijn belangstelling voor het roeien en zeilen, ook in andere plaatsen, was niet in de eerste plaats sportief van aard. Zijn inspanningen in deze, vooral ook financieel waren gericht op de bevordering van de zeevaart en de opleiding van de zeeman. De boeken die hij aan deze Yachtclub schonk hoopte hij dan ook te zien uitgroeien tot een soort handelsbibliotheek voor de stad Rotterdam. De Yachtclub is na een kwijnend bestaan ten onder gegaan en de bibliotheek is er niet gekomen. Wel is uit al deze initiatieven het Maritiem Museum Prins Hendrik in Rotterdam ontstaan.

De rol van de prins in de geschiedenis van de sociale zorg in Nederland komt in dit boek niet uit de verf, ondanks het hoofdstuk over de jubilerende stichting.

Zijn bijnaam de zeevaarder dankt Hendrik aan het feit dat hij door zijn grootvader Willem I reeds op 10-jarige leeftijd benoemd werd tot adelborst (bij K.B.!) Zodoende doorliep hij verschillende rangen bij de marine gedurende de 13 reizen die hij maakte van 1833 tot 1847. Hij bezocht de Nederlandse kolonieën in de West en in de Oost, Noord-Amerika en verder maakte hij veel reizen in de Middellandse Zee en in de Oostzee. Of de opleiding tot marineofficier gedurende deze reizen belangrijker was dan de talloze staatsbezoeken is niet duidelijk.

Het karakter van een bundel losse bijdragen komt het duidelijkst tot uiting wanneer men de persoonsbeschrijving van Hendrik in het eerste deel vergelijkt met de bijdrage van Trausch, bibliothecaris van de Nationale Bibliotheek van het Groothertogdom Luxemburg. Deze laatste houdt zich bezig met de periode 1850-1879 toen Hendrik stadhouder was van het groothertogdom. Het realistische portret dat hier wordt geschetst steekt wel schril af tegen het matte idealistische beeld van de jonge prins en zeevaarder in het eerste deel. De Luxemburgse bijdrage is ook daarom interessant omdat ze de belangrijke rol van Hendrik in de Luxemburgse binnenlandse politiek en in de Luxemburgse kwestie (1867-1870) belicht.

Is het boek —gezien zijn omvang en prijs— qua inhoud dus toch teleurstellend, dit kan beslist niet gezegd worden van de illustraties: zeer overvloedig (119 waarvan 11 in kleur), schitterend verzorgd en uitgebreid wetenschappelijk verantwoord, maken zij het boek tot een plezier voor het oog.

Jan Lucassen.

Sidney van den Bergh, een liberaal zoals opgetekend door Jouke Mulder. Bruna, Utrecht 1975. 192 blz.

Het publiceren van herinneringen lijkt de laatste jaren in Nederland wat meer in zwang te komen en dat is op zich een verheugend teken. Het feit dat ook deze mémoires, zoals die van Schmelzer en Luns niet eigenhandig geschreven zijn, doet aan de verheugenis niets af.

Toch legt men na lezing het boek met enigszins gemengde gevoelens neer. Niet omdat het slecht geschreven is, maar omdat men het gevoel heeft dat er meer van te maken was geweest.

De ingrediënten zijn er: mede-directeur van een "multinational" als Unilever; politicus-lid van de VVD en o.a. oud-lid van de Eerste Kamer en oud-minister van defensie; oud-militair opgeklommen van soldaat tot generaal. Zeker men leest een en ander over het familiebedrijf en de groei die de boterhandel van de Van de Berghs doormaakte, over het overschakelen op de margarinefabricage en over de concurrentie en tenslotte fusie met eerst de Jurgens-familie en later de Lever Brothers.

Afgezien van het feit dat men over economische zaken niet veel wijzer wordt miste ik b.v. een opmerking over hoe men als Jood in Nederland en met name in Duitsland in het zakenleven stond. Er was toch ook in Nederland wel anti-semitisme merkbaar in het interbellum. Ook over het zionisme leest men niets. Heeft dit geen rol gespeeld of is dit volledig op de achtergrond geraakt en vervangen door een sterk Nederlands patriotisme, zoals uit dit boek menigmaal blijkt?

Tijdens de oorlog diende Van de Bergh het land in een militaire functie, die hij nog enige tijd na de oorlog voortzette. In deze taakvulling bij de intendance kreeg hij ook met de dekolonisatie van Nederlands Indië te maken. Zijn kijk op de zaak is vrij conventioneel. Er is reserve t.a.v. Van Mook en weinig waardering voor de rol van de Engelsen (men vergelijk hierover Von der Dunk's artikel in *Groniek*, nov. 1975, waarin de Engelse houding vooral verklaard wordt door materiaal onvermogen). Ook tegenover de later optredende groep-Rijkens heeft Van de Bergh bezwaren die voortkomen uit nationalistische overwegingen. Hij wil geen buitenparlementaire acties.

Wel zeer teleurstellend is voor hem zijn loopbaan als minister van defensie geweest. De verwachtingen waren hoog gespannen. Eindelijk iemand op dit departement die in het militaire métier geen vreemde was, maar die ook op het gebied van het management zijn sporen verdiend had. Deze loopbaan werd gebroken door een incident in het persoonlijk vlak. Hij wenste, zelf weduwnaar, in het huwelijk te treden met een nog niet officieel gescheiden vrouw. Hieromheen ontstond een schandaal dat de vaderlandse moraal niet kon verwerken en met name onder druk van zijn partijgenoten, waaronder Oud nam Van de Bergh ontslag.

De rest van het boek is gewijd aan Van de Bergh's activiteiten op het gebied van de exportbevordering. Interessant is de opmerking, waarin hij de Nederlandse ondernemer te weinig politieke activiteit verwijt. Ook betreurt hij het feit dat te vaak Kamerleden al snel het parlement verlaten voor bestuurlijke functies. Hij vreest een soort "brain drain" effect. Verder wijst hij economische pressie op landen waar men het in politicus niet mee eens is af. Handelsrelaties zijn middelen tot contact en bovendien snijdt het mes al gauw in eigen vlees. De visie van de "club van Rome" wijst hij af als neo-conservatisme.

Van de Bergh heeft m.i. vooral een kans gemist om informatie te geven over handel en wandel van het fenomeen "multinational". Zonder aan heksenjacht te willen doen vind ik de opmerking, dat het contact tussen de vier grote multinationals in Nederland o.a. gaat over wat ze gezamenlijk aan liefdadigheid doen, wel wat summier.

Deze bedrijven hebben een reële macht op het terrein van investeringen, werkgelegenheid enz. Uit deze macht kunnen belangentegenstellingen en mogelijk ook samenwerkingspatronen voortkomen tussen bedrijf, overheid en vakbeweging. Over deze punten zou informatie welkom geweest zijn. Het boek bevat tenslotte een lijst van de functies welke de heer Van de Bergh bekleedde en nog bekleedt, een lijst met de producten die Unilever in 1974 op de markt bracht en een personenregister.

P. van Hees

De Padvinderij in oude ansichten, door J.H. van der Steen; Europese Bibliotheek, Zaltbommel, 1975.
De Koninklijke Landmacht in oude ansichten, samengesteld op de Sectie Krijgsgeschiedenis door H. Ringoir en E.W. van Popta; Europese Bibliotheek, Zaltbommel, 1975, prijs per deel f 26,90.

Ze zijn al enige tijd bekend, deze uitgaven van oude prentbriefkaarten over een bepaalde stad of een dorp, of over algemene onderwerpen, zoals beide onderhavige. Leuk voor hen, die personen, plaatsen, situaties herkennen en er zo hun jeugdsentiment aan kunnen botvieren, interessant voor jeugdige lieden die zich nauwelijks zullen kunnen voorstellen dat het toch eigenlijk nog maar pas zó geweest is. Dus amusant en instructief tevens. Voor schoolgebruik, bij het bestuderen van een bijzonder onderwerp bijvoorbeeld, geven dergelijke uitgaven aardig aanvullend materiaal, als tweede of derde titel op een literatuurlijstje, maar men zal dan toch over een degelijker, uitvoeriger, vollediger uiteenzetting moeten beschikken als basis voor de studie.

Een enkele opmerking over de verzameling padvinderijbriefkaarten. Zeker drie keer heeft de samensteller in zijn begeleidende tekst het over een "katholieke groep binnen de N.P.V." ("Vereniging De Nederlandse Padvindsters", merkwaardig afgekort), en wordt er zo een afgebeeld, zelfs met aalmoezenier en al. Plaatje 112 laat een kamp zien op het terrein van het "Serafijs Seminarie der Paters Kapucijnen" te Langeweg, en dan staat er o.a. onder: "Rond 1924 begon in Utrecht en N.Brabant het verkennen bij katholieken ingang te vinden. In de jaren dertig kreeg deze tak de medewerking van het episcopaat, met als mijlpaal de benoeming van de eerste voorzitter en hoofdcommissaris van de katholieke verkenner, P.P.W. van Leeuwen. De groei van deze tak, onderdeel van de N.P.V., was zeer voorspoedig". De Katholieke Verkenner (K.V.) of Verkenner in de Katholieke Jeugdbeweging (V.K.J.B.) zoals ze geheten hebben, waren echter op verlangen van het episcopaat een zelfstandige organisatie, en zeker geen onderdeel van de N.P.V. Dat waren bijv. de zg. X-groepen van protestants-christelijke signatuur en de Leger des Heils groepen wel; deze hadden dan ook een hoofdkwartierscommissaris in het N.P.V.-hoofdbestuur. Omdat de internationale organisatie echter slechts één tak in elk land erkende, was er een overkoepelende "Nationale Padvindstersraad" waarin men samenwerkte, pour besoin de la cause.

Doch de geschiedenis van dit alles moet, bij mijn weten, nog geschreven worden.

C.L.A. Daniëls.

R.C. Kwant, De visie van Marx, Meppel 1975 (uitgave Boom Pers) f 19,90

Deze publikatie van het sociologisch instituut van de rijksuniversiteit te Utrecht wil een algemene informatie geven over het marxisme. Dat is geen sinecure. Er zijn enorm veel boeken en artikelen over Marx in het westen, oosteuropa en de andere continenten verschenen, maar vrijwel steeds over een voorop gesteld thema of een detailstudie. De "tijdgeest" en de bril van de partij waren hierbij niet vreemd voor de visie, welke domineerde. Wie kans ziet Marx' ideeën zo breed mogelijk duidelijk in 190 bladzijden kritisch te behandelen, is een compliment waard. Immers Marx heeft zijn gedachten weinig systematisch opgeschreven en heeft de wijsgerige kern van zijn visie nergens in boekvorm tot uitdrukking gebracht. Het feit, dat Kwant in 1962 als aanvulling op Bannings veel geraadpleegde uitgave een pocket over *De wijsbegeerte van Karl Marx* uitgaf en sommige zaken anders accentueerde in het analoge hoofdstuk van *de visie van Marx*, wijst erop hoe moeizaam een heldere samenvatting van Marx oeuvre is! Hoe anders zijn de achtergronden nu in vergelijking met 1962. Toen wantrouwde men de Sovjetunie, die nog maar net van Stalin verlost was; de nato maakte nog een soliede indruk en de USA wist Europa te overtuigen van zijn wijs beleid en puriteinse zendingsplicht, de derde wereld was aan het begin van zijn revolutionaire ontwikkeling, terwijl de arabieren nog met elkaar aan het bakkeleien waren. Kon men in 1970 nog spreken van een dialoog tussen christendom en marxisme welke uitzichten bood, heden is nauwelijks meer sprake van een soepele discussie en een benadering van elkaars standpunt. In mijn artikel over de actualiteit van Marx (Kleió, jan. 1971; Marx nr.) wees ik op Fromm, Schaff, Bloch, Sartre, de veteranen, die nu op het communistische veld niet meer mee spelen. Kwant zegt, dat "het marxisme aan aantrekkelijkheid heeft gewonnen". De doem van de christelijke veroordeling is (dank zij ook studies als van A.Th. van Leeuwen) grotendeels verdwenen, al menen beuzelaars Marx met enkele zinnen en gemeenplaatsen te kunnen afdoen. De Russische inquisitie heeft de behoefte doen ontstaan tegenover verkeerde interpretaties de echte Marx te leren kennen en zijn denkbeelden te beschrijven. Vandaar, dat Kwant 3 "kernzaken" achtereenvolgens indringend bespreekt. Wel zou het de voorkeur verdienen eerst op Marx' prille geschriften, die vóór en tijdens zijn dissertatie geschreven zijn, in te gaan. Hier ligt nl. de oorsprong van zijn atheïsme,

waaraan hij zwaarder heeft getild, dan uit het hier besproken boek lijkt. De anthropologie is wel de voornaamste kernzaak bij Marx en dan niet de empirische anthropologie, maar de wijsgerige. Nu is zijn filosofie geen afgerond stelsel, zodat men vaak Marx tevergeefs zoekt bij de wijsgeren van naam. Zijn voortdurende inspanning om het menselijk handelen naar een hoger plan te stuwen, komt neer op een zuivering en vernieuwing van het denken. Het wordt dan ook geen filosofie, die boven de dingen zweeft, want "zij is de zelfbewustwording van de scheppende mens", die in zijn arbeid zowel "de dingen als zichzelf herschept en zo de bouwmeester is van zijn eigen geschiedenis." Theorie en praktijk vormen een eenheid in deze filosofie, die in de vorige eeuw nog in "statu nascendi" verkeerde, maar zich nu zo breed mogelijk wil ontwikkelen.

De mens kan in dit stelsel geen God als concurrent naast zich dulden. Het zou te kort doen aan de menselijke geschiedenis (de tweede kernzaak), aan de mogelijkheden waarover de mens moet beschikken om op het toneel van het wereldgebeuren zijn rol naar behoren te kunnen vervullen. Niet alleen verfoeit Marx de bijbelse visie van de schepping, ook het zondebesef en vooral die weergaloze afhankelijkheid en onmogelijkheid, waardoor de mens niet in staat is een nieuwe maatschappij en wereld te willen en kunnen scheppen. Het mens-zijn met al zijn componenten krijgt bij Marx de volle maat. Hst.4 (de derde kernzaak) houdt zich bezig met het primaat van de produktieve existentie (onderbouw, determinisme, bovenbouw). Een apart hst. houdt zich bezig met de toekomstperspectieven van Marx; het begrip revolutie bij Marx, in Rusland en andere landen. In onze eeuw krijgt het marxisme vele interpretaties (Tito, Mao, Cuba en andere modellen). De nationaliteiten beslissen. Wanneer een elite uit de partij regeert kan men zich niet op Marx beroepen. Is het marxisme op zijn retour? Integendeel, in vele kwesties krijgt het gelijk. Zijn kritiek op "het kapitalistische systeem is fundamenteel genomen juist en deze kritiek is meer aktueel dan ooit te voren. De losgeslagen, ongebreidelde produktiviteit is een dodelijk gevaar voor het mensdom". Het is goed, dat Kwant drie paradoxen bij Marx constateert en helder bespreekt, waardoor misverstanden en onbegrijpelijkheden opgelost kunnen worden. Een nuchter en interessant boek, waarvan de auteur niet van partijdigheid kan worden beschuldigd.

dr. G.J. van de Poll.

John Terraine, Het machtige werelddeel; de geschiedenis van Europa in de 20ste eeuw. Elsevier, Amsterdam-Brussel 1975, 304 blz., prijs f 29,50.

"Dit boek is de voortzetting van een door de B.B.C. vervaardigde serie televisieprogramma's met dezelfde titel. Nu bestaat er een aanzienlijk verschil tussen boeken en films die de geschiedenis voor de televisie behandelen; zij houden verband met elkaar maar zijn niet aan elkaar gekoppeld. Wat geschiedenis-per-televisie onderscheidt van het geschiedenisboek is, dat de keuze van de te behandelen onderwerpen ten nauwste samenhangt met de vraag, wát mogelijkerwijze op het beeldscherm vertoond kan worden en misschien nog meer wat niet vertoond kan worden. Het blijft evenwel een feit, dat een tv-produktie minder geschikt is voor een diepgaande beschouwing dan het geschreven woord. Boeken ontwikkelen thema's die bij de televisie niet aan hun trekken kunnen komen, door het verklaren van duistere episodes, door het geven van bijzonderheden en documentatie en niet in het minst door datgene wat visueel slechts een kortstondig leven beschoren is, permanent vast te leggen. Zo ontstond uit het tekstboek van de B.B.C. een compact overzicht in vogelvucht van de Europese geschiedenis vanaf 1900, royaal geïllustreerd met historisch belangwekkende foto's, die "Het Machtige Werelddeel" ook tot een visueel avontuur maken."

Een avontuur, nou ja. Ik heb hier het "Woord vooraf" geciteerd, omdat daaruit opzet en ontstaan van het te annonceren werk duidelijk wordt. Het moet natuurlijk wel met een korreltje zout worden genomen, want zo diepgaand is deze tekst nu ook weer niet. Het boek is inderdaad, zoals ook uit de wordingsgeschiedenis te verwachten viel, niet karig geïllustreerd, ook met foto's, die men niet elders aantreft. Inderdaad, een overzicht in vogelvucht, en ik kan me zo voorstellen dat een in geschiedenis belangstellend lezer deze bijna 300 bladzijden geboeid en geamuseerd, soms getroffen, zal lezen. Het zal hem dan opvallen, dat de couleur locale niet is vergeten en dat ook de artistieke wereld een rol speelt in het geheel, in het begin meer dan later. Het blijft ook soms bij het noemen van namen, maar dan grijpt die lezer voornoemd wel naar encyclopedie of iets dergelijks om zich nader te oriënteren. En populair geschreven uiteenzetting als deze noodt wellicht tot verdere studie. Hinderlijk vind ik het geven van citaten zonder te vermelden, wie of waaruit geciteerd wordt; tussen de tekst door zijn herhaaldelijk stukjes tussen aanhalingstekens gestrooid, naar de herkomst waarvan men maar moet raden. Waren dat soms de voor de televisie uitgesproken teksten? Voor wat de school en onze leerlingen betreft: ik geloof niet, dat wij behoefte hebben aan een (overigens fraai verzorgde) uitgave

als deze. Onze moderne schoolboeken zijn immers meestal goed geïllustreerd en vaak ook boeiend genoeg geschreven; of het zou moeten zijn voor de afwisseling. Jammer daarom ook dat er in de tekst nogal wat onnauwkeurigheden, zelfs onjuistheden voorkomen, afgezien nog van het slordig taalgebruik. De "Speaker" in het Lagerhuis is niet "een soort woordvoerder" (dat zal wel een misser van de vertaler zijn), bij Engelse verkiezingen kan men moeilijk van een "lijstaanvoerder" spreken, Wilhelm was geen "keizer van Duitsland", hoe kan men zeggen dat de Duitse dynastieën in 1871 aan de Hohenzollern "leenplichtig" werden en wie vertaalt "poilus" als "mannen met haar op de tanden"? e.d.

Ik dacht: als zo'n uitgever die drukproeven nu eens had laten doorlezen door een historicus, het hoeft niet eens een hele goeie te zijn, dan was althans mij veel ergernis bespaard gebleven, een ergernis die me nu eigenlijk het plezier aan de lectuur vergald heeft.

C.L.A. Daniëls.

Agon-Elsevier brengt à raison van f 24,50 het eerste van een geplande serie jaarboeken op de markt getiteld: "*Sociaal Economisch Jaarboek 1974-1975*", opgetekend door Nico van Rossum.

Naast een chronologisch overzicht van belangrijke sociaal-economische gebeurtenissen in Nederland wordt er rubrieksgewijze een overzicht gegeven van wat er in de periode juli '74-juli '75 geschiedde. Er zijn rubrieken als: *economische politiek; inkomen; arbeidsmarkt; sociale verzekeringen; economie, bedrijfstakken; belastingen; prijzen en huren; arbeidsvraagstukken; organisaties en welzijn.*

Zo vindt men in de rubriek "economische politiek" uitspraken van en commentaren op de befaamde toespraken van premier Den Uyl gehouden te Nijmegen, Amsterdam en Rotterdam. Een kritische noot daarbij: de samensteller geeft een resumé van de rede, noemt krantenverslagen over de redevoeringen met naam en datum maar verzuimt te vermelden waar men de volledige teksten van de rede vinden kan. Dit geldt voor meer citaten die gegeven worden. Anderzijds wordt bij het overvloedig gepresenteerde statistisch materiaal de publicerende instantie wel genoemd.

Veel gegevens zal men in b.v. Keesing's Historisch archief kunnen vinden, maar ik kan mij voorstellen dat in combinatie met vakken als economie, maatschappijleer en aardrijkskunde de beschikking over een dergelijk jaarboek zijn nut kan hebben. Het is te hopen dat de uitgever dit initiatief doorzet, want pas na enige jaren valt een zinnig oordeel over de bruikbaarheid te vellen.

In *Spiegel Historiael*, februari, maart en april 1976 (uitgave Fibula-Van Dishoeck, Haarlem, losse nrs f 5,75) vervolgde prof. Dittrich zijn relaas over "Problemen rond de Stalin biografie".

In de *Bijdragen en Mededelingen betreffende de geschiedenis der Nederlanden*, 90 (1975) afl. 3 staan een tweetal boeiende artikelen over zeventiende eeuwse zaken. J.C. Boogman "De raison d'état politicus Johan de Witt" en J.R. de Bruijn, "Kaaipvaart in de tweede en derde Engelse oorlog", verder dient genoemd het artikel van H. Baudet, "Nederland en de rang van Denemarken", waarin sprake is van de economische relatie tussen Nederland en Nederlands-Indië respectievelijk Indonesië en de gangbare gedachte over de economische onmisbaarheid van deze "gordel van smaragd" voor het voortbestaan van ons land. Baudet stelt dat vooral na 1945 onze visie op Indonesië beheerst werd door wat Schumpeter in zijn theorie over imperialisme atavisme noemt.

Het *Tijdschrift voor Geschiedenis*, 88 (1975) nr. 4 is geheel gewijd aan het thema "Armoede en armenzorg".

Vooral wordt in dit nummer gezocht naar nadere gegevens over het verschijnsel armoede. Hierover is het archiefmateriaal vaak moeilijk toegankelijk of soms geheel afwezig. Van veel belang zijn in dit opzicht gegevens over lonen en prijzen om zo tot een constructie te komen van wat eertijds de zgn. "modale werknemer" was en hoevelen nog zelfs onder dat bestaansminimum zaten. Het nummer biedt docenten die voor de hogere klassen met name op het terrein van de sociale geschiedenis eens wat nieuws willen brengen goede mogelijkheden. Ik denk dan met name ook aan artikelen als van J. Presser, "Arm in de Gouden Eeuw", in: *Uit het werk van dr. J. Presser*. (Amsterdam 1969) 75-83 en de catalogus van het Amsterdam's Historisch Museum *Arm in de Gouden Eeuw* (1966). Het spreekt vanzelf dat ook andere tijdvakken zich voor behandeling lenen. Men denke aan de 19e eeuw met daarbij gegevens uit b.v. de gouverneursrapporten. De artikelen in het TVG-nummer beslaan een periode van de Middeleeuwen tot het midden van de 19e eeuw. Het is à f 20,50 verkrijgbaar na storting op giro 1308949 t.n.v. Wolters Noordhoff te Groningen.

v. H.

Dr. M.J.H. Post, R. van Eyck en F. de Winter, Histokrant, de geschiedenis als actualiteit. Tjeenk Willink/Noorduyt, Culemborg.

Het project Histokrant bestaat uit drie jaargangen kranten, vijf hulpboekjes (prehistorie en oudheid, middeleeuwen, nieuwe geschiedenis, nieuwste geschiedenis en de twintigste eeuw) en een handleiding voor de docent.

Het project wordt gepresenteerd als "een nieuwe aanpak van het geschiedenisonderwijs". We willen dit nagaan.

De schrijvers zijn er vanuit gegaan dat het mogelijk moet zijn leerlingen te motiveren voor het vak geschiedenis en voor het lezen van dag- en weekbladen. Er moest dus gezocht worden naar een middel om dit te bereiken, dat leerlingen de mogelijkheid zou bieden zich in te leven in het verleden en dat hen zou voorbereiden op en stimuleren tot het lezen van kranten. De auteurs hebben het middel gevonden in de vorm van kranten met een hoofdartikel, achtergrondinformatie, commentaren en interviews. In journalistieke trant kunnen zo historische gebeurtenissen (gefingerd) als "nieuw" gebracht worden, in een taal, die volgens de schrijvers de leerlingen werkelijk aanspreekt. "De geschiedenis van toen in de taal van nu" of "de geschiedenis als actualiteit". De laatste aflevering (nr. 18) is een knipselkrant van gebeurtenissen uit de periode 1914 tot 1946 (niet gefingeerd). Langs deze weg hopen de schrijvers een schakel gevonden te hebben met de hedendaagse nieuwsvoorziening. Naast genoemde uitgangspunten blijven de schrijvers vasthouden aan de doelstelling dat de leerlingen "uiteraard" de "grote lijn" in de geschiedenis moeten zien. Daartoe zijn de hulpboekjes (de naam zegt het al) geschreven, waarin de leerstof progressief-chronologisch is geordend.

Zijn deze uitgangspunten nieuw? Ik meen van niet, omdat iedere geschiedenisdocent zal proberen (als het goed is) zijn leerlingen voor zijn vak en voor het lezen van dag- en weekbladen te motiveren. Wel nieuw is het middel: de krantvorm. Mijn bezwaren gelden niet zo zeer de vorm als wel de inhoud van deze kranten (de laatste aflevering, krant 86 t/m 90, uitgezonderd). In plaats van de gefingeerde en daardoor voor kinderen "onechte" berichtgeving zou ik gekozen hebben voor bronnenmateriaal: echte kranten, documenten, cijfermateriaal, contrasterende teksten (naast een kritische een lovende tekst), cartoons, tekeningen, foto's enz. (Histokrant bevat wél tekeningen en foto's). Met hun krant en een taalgebruik dat de leerlingen aanspreekt hopen de schrijvers middelen gevonden te hebben om de motivatie en de inleving te bevorderen, waardoor de leerling zich een beter tijdsbeeld kan vormen. Mag ik het zo zeggen: ze proberen op een originele manier het vak bij de leerlingen te brengen. Dat is op zichzelf toe te juichen. Ikzelf sta echter een andere aanpak voor. Ik zou graag de leerlingen meer probleemgericht naar het vak willen begeleiden door ze met behulp van bronnenmateriaal te leren verschillende soorten bronnen van elkaar te onderscheiden, de waarde ervan te bepalen, conclusies te trekken, problemen te onderzoeken, vooronderstellingen te ontdekken, oorzaak en gevolg te onderscheiden, inzicht te krijgen in sociaal-economische verhoudingen, feiten van meningen te onderscheiden enz. Volgens mij wordt het begrip actualiteit in een te enge betekenis gebruikt als men slechts geschiedenis geeft in de taal van nu.

De leerstofkeuze is zeer traditioneel te noemen. Het gaat veel over "grote mannen" waarvan huwelijk (Alexander de Grote, Maximiliaan van Oostenrijk), kroning (Karel de Grote, Hendrik VII, Napoleon I en III) en dood (Cheops, Toet anch Amon, Darius I, Pericles, Gajus Gracchus, Caesar, Jeanne d'Arc, Oldebarneveldt, Cromwell, Lodewijk XIV en Robespierre) de revue passeren. Verder over wetten en verdragen (wetten van Hammurabi en Solon, de Magna Charta, de Acte van Suprematie, de unies van Utrecht en Atrecht, de koningsvrede, de godsdienstvrede van Augsburg, de vredes van Munster, Parijs, Hubertusburg en Nikolsburg) en "spannende gebeurtenissen" als de val, verovering en verwoesting van steden (Babylon, Rome, Jeruzalem, Constantinopel), de zeeslag bij Salamis, de ondergang van de Armada, opstanden (decabristen, Parijs 1830 en 1848, Wenen 1848 en de Indische opstand), veldslagen en oorlogen (Kadesh, Malventum, Cannae, Carthago, Catalaunische velden, Poitiers 2x, Hastings, Liegnitz, Guldensporenslag, Lutzen, Poltava, Waterloo, Tiendaagse veldtocht, Krimoorlog, Boerenoorlog en eerste en tweede wereldoorlog). Hieruit blijkt ook dat de dynastieke, religieuze, politieke en militaire geschiedenis overheerst en dat de Europese geschiedenis centraal staat. Kleine artikelen in de kranten en enkele gedeelten in de hulpboekjes zijn gewijd aan de sociaal-economische (hongersnood in Ierland, economische crisis van 1929, ontwikkeling van techniek en industrie) en culturele geschiedenis (wetenschap en kunst).

De leerstofordening is eveneens traditioneel: progressief-chronologisch. De schrijvers blijven vasthouden aan het globale overzicht van de geschiedenis. Wel bieden vooral de kranten de mogelijkheid ook lengtedoorsneden samen te stellen.

Opmerkelijk is dat de schrijvers, hoewel ze spreken over een "onderwijspakket", hebben afgezien van het verstrekken van vragen en opdrachten. In de handleiding worden ze bij "suggesties voor de lesprocedure" wel gegeven. Ze willen geen vragen verstrekken omdat ze bevreesd zijn dat de leerlingen zich dan toch weer zullen gaan concentreren op de leerstof die ze voor de beantwoording moeten kennen (ze moeten de leerstof toch leren?) en omdat ze de docent vrij willen laten in de wijze waarop hij bij de leerlingen na wil gaan wat ze ervan begrepen en onthouden hebben. De docent kan volgens hen het beste oordelen over welke vragen hij wil stellen, welke opdrachten hij wil geven, welke werkvormen hij toe wil passen enz. De schrijvers hebben zich blijkbaar niet gerealiseerd dat ze zich op deze manier van een taak ontheven hebben, die ze beter wel hadden kunnen vervullen. Nu leggen ze de leraar een enorme taak op de schouders. Ze hadden moeten kiezen voor het wel opnemen van vragen en opdrachten. De docent zou dan de vrijheid hebben gehad geheel of gedeeltelijk ervan af te zien.

De Histokrat wordt aanbevolen als een "volwaardige methodiek", waarmee bedoeld wordt dat er volgens de schrijvers veel aandacht is besteed aan de didaktische werkvormen. Toch ben ik ook hierin teleurgesteld. De handleiding vermeldt wel een aantal werkvormen: kaartjes tekenen, plaatjes bekijken, schema's, tijdbalken, opstellen en ingezonden stukken voor de krant maken, groepswork, dramatiseren, forum en kort geding, maar deze werkvormen zijn niet verwerkt in het pakket. Opvallend en ten aanzien van de uitgangspunten onlogisch vind ik het accent dat gelegd wordt op het maken van opstellen. Het schrijven daarvan is geen eenvoudige opgave. De leerling moet zich dan niet inleven, maar juist afstand nemen en beschrijvend te werk gaan.

Behalve informatie over werkvormen en suggesties voor de lesprocedure geeft de handleiding suggesties voor de leerlingenbibliotheek van de onderbouw.

Een personen- of zakenregister is niet opgenomen.

Een fout in de handleiding is de inhoud die gegeven wordt aan de term evaluatie, waar de schrijvers toetsing mee blijken aan te geven. Evaluatie wil zeggen, dat je iets wilt beoordelen, de waarde ervan wilt bepalen, bijvoorbeeld van de gekozen werkvormen. De toets kan wel een hulpmiddel zijn bij de evaluatie, bijvoorbeeld een diagnostische toets.

Wat is de omvang van het pakket? Er zijn 90 kranten van elk 4 pagina's, verdeeld in drie jaargangen. Vijf kranten zijn verzameld in één aflevering met een eigen omslag. De vijf hulpboekjes van Post hebben resp. 33, 35, 44, 42 en 43 bladzijden, de handleiding 32 bladzijden.

De prijs is relatief laag gehouden. Bij minstens 15 abonnementen per jaargang per school bedragen de kosten ca. f30,- per leerling. Wel moet men bedenken dat de kranten niet gemakkelijk mee te nemen zijn, gauw kunnen scheuren dus geen lange tijd opgenomen kunnen worden in een boekenfonds.

Ondanks deze kritische kanttekeningen wil ik graag nadrukkelijk stellen, dat mij bij de bestudering van dit pakket duidelijk is geworden dat de auteurs gezocht hebben naar een middel om leerlingen geschiedenis te laten studeren en dat met plezier te doen.

Hoewel ik het pakket niet kan beschouwen als een nieuwe aanpak van het geschiedenisonderwijs, neemt het wel, voor wat de krantvorm, de geperforeerde hulpboekjes en voor wat het taalgebruik in de kranten betreft, een eigen plaats in. Voor dit originele en tijdrovende werk verdienen de auteurs grote waardering. Ze zijn er mijns inziens in geslaagd de traditionele geschiedenis dichterbij de leerling te brengen. Maar als regelmatig te gebruiken methode kan ik het projekt Histokrat niet aanbevelen, wel als een plezierige mogelijkheid voor incidenteel gebruik.

J. Brouwer

Ter gelegenheid van de vijftenzestigste verjaardag van G.J. Hoenderdaal, hoogleraar aan het Seminarium der Remonstranten te Leiden en buitengewoon hoogleraar aan de Leidse universiteit, hebben enkele vrienden een feestbundel samengesteld, *In het spoor van Arminius* (Nieuwkoop: Heuff, 1975, 231 blz.) Het boek bevat twintig korte schetsen en studies over de remonstranten in verleden en heden; aan het eind is een bibliografie van Hoenderdaal opgenomen. De auteurs zijn vogels van diverse pluimage: theologen, kerkhistorici, filosofen, een graphologe, een andragoge en een musicoloog.

Voor historici lijken mij vooral interessant de bijdrage van Bangs, een Amerikaanse kerkhistoricus die een paar jaar geleden een boek over Arminius publiceerde, en een stuk van de bekende Leidse hoogleraar H.J. Heering. Eerstgenoemde schrijft op p.15 tot p.23 over 'Regents and Remonstrants in Amsterdam'. Hij stelt de vraag aan de orde wie de eerste remonstranten waren. Zijn conclusie luidt dat 'the Amsterdam Remonstrants were financially and politically powerful, allied with both some of the oldest families in the Amsterdam regency and some of the prime movers in the 'new money' of world trade. . . They were, it seems, persons of cosmopolitan and broadly humanistic sympathies'.

Heering maakt op p.49 tot p.60 enkele opmerkingen over een godsdienstgesprek in de zeventiende eeuw. Hij bespreekt een publikatie van de bekende remonstrantse voorman Van Limborch (1633-1712), *Vriendelijke Onderhandeling met een Geleerden Jood over de Waarheid van de Christelijke Godsdienst*. Heering geeft de hoofdlijnen weer van dit hoogst merkwaardige godsdienstgesprek en poogt het in het raam van de tijd te plaatsen. Dit laatste vindt echter in zo'n klein bestek plaats, dat zijn mening niet goed uit de verf komt.

H. Wansink

VERSCHENEN:

Novem

WERELD IN WORDING

Brugklasboek - nieuwe editie

Deze vijfde druk van het brugklasboek is ingrijpend herzien wat betreft:

DE TAAL
DE ILLUSTRERING
DE COMPOSITIE

Reeds aangevraagde beoordelingsexemplaren worden automatisch verzonden.



Van Goor Zonen Den Haag

Postbus 290
telefoon 070 - 51 26 01

Strijd en samenwerking nu compleet!

Strijd en samenwerking



H. G. Brussee en W. in 't Veld

voor vierjarige mavo-scholen

deel I voor de brugklas tot ca. 1500, 3e druk, f 11,50

deel II voor de tweede klas (ca. 1500–1800), 3e druk, f 11,25

deel III voor de derde klas (ca. 1800–heden), 3e druk, 2e oplage, f 10,90

deel IV (examendeel: de laatste halve eeuw, enkele speciale onderwerpen en beknopte staatsinrichting), 3e druk, 2e oplage, f 14,25

voor driejarige mavo-scholen

deel I voor de brugklas tot ca. 1500, 3e druk, f 11,50

deel IIa voor de tweede klas (ca. 1500–heden), f 11,25

deel IV (examendeel: de laatste halve eeuw, enkele speciale onderwerpen en beknopte staatsinrichting), 3e druk, 2e oplage, f 14,25

Strijd en samenwerking



voor havo en vwo

deel 1 voor de brugklas tot ca. 1500, 3e druk, f 11,50

deel 2HV voor de tweede klas (ca. 1500–1800), f 10,75

deel 3H voor de derde klas havo (ca. 1800–heden), f 13,90

deel 3V voor de derde klas vwo (ca. 1800–1918), f 11,90

deel 4V voor de vierde klas vwo (ca. 1800–heden), f 15,90

De deeltjes 3H en 4V bevatten een kort overzicht van de staatsinrichting.

Alle delen bevatten talrijke illustraties, leesstukken, vragen en opdrachten. Bij het brugklasdeeltje behoort een **werkboekje** (f 3,10) met vragen, meerkeuzetoetsen en opdrachten.

De methode leent zich door haar opbouw voor het gebruik in scholengemeenschappen. Er is gestreefd naar een duidelijk niveauverschil tussen de deeltjes die alleen voor de mavo en die welke voor havo en/of vwo bestemd zijn.

Beoordeling:

Over het geschiedenisonderwijs bestaan zeer vele uiteenlopende meningen. Ons persoonlijk lijkt deze methode een zeer waardevolle aanpak, die de belangstelling van de leerlingen zal stimuleren en daardoor beter zal beklijven. (Kath. Schoolblad)

I.v.m. eventuele klassikale invoering zijn op aanvraag beoordelingsexemplaren beschikbaar.



thieme-zutphen

postbus 7 / telefoon 05750-13843* / bij de boekhandel verkrijgbaar

DIDAKTIEKCOMMISSIE

DRS. J. BAALBERGEN, *voorzitter*, Sandbergstraat 8, Abcoude, tel. 02946-3207. 46-3207.
MEJ. D.H. VERHAGEN, *secretaresse*, Wortelhaven 16, Dokkum, tel. 05190-4560.
J.C. VRIELINK, *penningmeester*, H. Stevinstraat 11, Harderwijk, tel. 03410-15288, postrekening 1561752 t.n.v. de penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.
H. de Langen, *2e penningmeester*, Rijnsburglaan 23, Heerde (Gld.) tel. 05782-2516.
DRS. J. BROUWER, Elst (Gld.). DRS. L.G. DALHUISEN, Warmond
P. DOVES, Zaandam. H. van der VEEN, Veendam.

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

F. JONKER, *voorzitter en 1e secretaris*, Parklaan 4, Hoogezand, tel. 05980-94895.
A.J. PLAS, *1e vice-voorzitter*, Vooronder 44, Groningen, tel. 050-411561.
DRS. J. BOUWSMA, *2e vice-voorzitter*, Brokmui 40, Dokkum, tel. 05190-3598.
H. ROEST, *2e secretaris*, Anerveen C 38, Gramsbergen, tel. 05246-1200.
L.W. LENSEN, *penningmeester*, Zuiderlaan 4, Hoogezand, tel. 05980-94101,
Gironummer van de commissie: 527314 t.n.v. de penningmeester.
DR. J. SWART, portefeuilles, Lindenlaan 40, Assen, tel. 05920-14591.
N. HOOVELD, Marsstraat 19, Emmeloord, tel. 05270-3778.

AFDELINGEN

De organisatie van de postacademiale colleges in de diverse plaatsen is in handen van de besturen van de V.G.N.-afdelingen.

De adressen van de *afdelingssecretariaten* zijn:

<i>Alkmaar:</i>	Lindenlaan 12, Bergen N.H.	<i>Haarlem:</i>	Noorderdreef 160, Vennep.
<i>Arnhem:</i>	Apeldoornseweg 31.	<i>Heerlen:</i>	Parallelweg Zd. 69, Hulsberg.
<i>Amsterdam:</i>	Anton Mauvelaan 7, Nederhorst ten Berg.	<i>Hengelo:</i>	Th. de Keyserstraat 276, Enschede.
<i>Den Bosch:</i>	Donauring 11, Veghel.	<i>Leeuwarden:</i>	Gerard ter Borchstraat 19.
<i>Breda:</i>	St. Bavostr. 96, Rijsbergen.	<i>Maastricht:</i>	Veldspaatstraat 23.
<i>Eindhoven:</i>	Boschdijk 161.	<i>Rotterdam:</i>	Van der Helmstraat 27.
<i>Goes:</i>	Spanjaardstr. 37, Middelburg.	<i>Utrecht:</i>	Marnixlaan 75, Amersfoort.
<i>Groningen:</i>	v. Heemskerkstraat 74, Hoogezand.	<i>Venlo:</i>	Leunseweg 2, Venray.
<i>Den Haag:</i>	Lindenstraat 22, 's-Gravenzande.	<i>Zutphen:</i>	Gerstekamp 12, Warnsveld.
		<i>Zwolle:</i>	Stevinstraat 11, Harderwijk.

MAVOCOMMISSIE

J.P.M. HENKES, *voorzitter*, Kerkendijk 96 b, Someren-Heide, tel. 04937-3230.
C.H.R. BERENSCHOT, *secretaris*, Dr. A. Plesmanlaan 334, Maarssen, tel. 03465-4327.
P. DOVES, Praamstraat 32, Zaandam, tel. 075-161062.
N. HOOVELD, Marsstraat 19, Emmeloord, tel. 05270-3778.
F.W.J. KOOPMAN, 1e J.C. Mensinglaan 6, Aalsmeer, tel. 02977-27901.
H. ZWARTEVEEN, Pr. Irenelaan 51, Leusden-Z, tel. 033-11879.

COMMISSIE PEDAGOGISCHE ACADEMIES (PEDAK)

DR. F.G.G. GOVERS, *voorzitter*, Elzenstraat 12, Uden (N. Br.) tel. 04132-64117.
P.W. BROUWER, *secretaris*, Esdoornlaan 1, Rotterdam-12, tel. 010-226431.
DRS. D.J. NOORDAM, *penningmeester*, Jan Vethkade 50, Dordrecht, tel. 078-37781.
DRS. N. BAKKER, Troelstralaan 9, Weesp, tel. 02940-10700.
J.E. BROUWER, Draflaan 8, Gorssel, tel. 05759-2608.
B. SCHLAMAN, Hettenheuvellaan 27, Eindhoven, tel. 040-436507.

ONDERWIJS-ADVIES COMMISSIE

M.J. van VELZEN, *voorzitter*, Mgr. van Gilsstraat 6, Kerkrade, tel. 045-455941.
DRS. C.W. KOREVAAR, *secretaris*, Koningin Wilhelminalaan 8, Haarlem, tel. 023-324379.
J.W. JANSEN, Buitenruststraat 35, Voorburg, tel. 070-870442.
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, Ockenburg 29, Oosterhout (N. Br.) tel. 01620-26665.

Geschiedeniswerkplaats

met o.a. de onderwerpen voor het experimentele centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting in 1977.

De verzameltitel *Geschiedeniswerkplaats* geeft het klimaat aan waarin de katernen worden geschreven. De klas is in deze opvatting geen winkel waar de leraar kant en klare informatie aan de leerlingen doorgeeft. Het lokaal is eerder een werkplaats waar leerlingen onder leiding van de leraar oefenen in het op verschillende manieren *werken* met historisch *materiaal* en *gereedschap*.

Bestemming

Behalve in het kader van het experimentele centraal schriftelijk examen kan het materiaal worden gebruikt bij de behandeling van de twintigste eeuw of als bijzonder onderwerp.

De leerling

Het losbladige leerlingenmateriaal bestaat uit: basisteksten — chronologie — begrippenlijst — gedifferentieerde verwerking.

Docentenhandleiding

In de docentenhandleidingen worden de opdrachten en eindtoetsen uit het leerlingenmateriaal uitvoerig becommentarieerd. Met nadruk wordt erop gewezen dat het leerlingenmateriaal pas kan functioneren in combinatie met de docentenhandleiding.

J. Beetsma c.s.: Geschiedeniswerkplaats

1 De Koude oorlog	ISBN 90 01 06420 5	f 6,25
2 Het Midden-Oosten	ISBN 90 01 06421 3	f 6,90
3 Van Ned.-Indië tot Indonesië	ISBN 90 01 06422 1	f 6,75
4 Nederland in de crisisjaren	ISBN 90 01 06424 8 ± f	6,50
Docentenhandleiding 1 - 3	ISBN 90 01 06423 X	f 8,00
Docentenhandleiding 4	ISBN 90 01 06425 6 ± f	5,00

Verkrijgbaar bij de boekhandel en de uitgever.

De docentenhandleidingen kunnen alleen voor rekening worden gezonden (evt. met recht van retour).



Wolters-Noordhoff