

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

UIT DE INHOUD:

- DR. N.J. MAARSEN, ENKELE OPMERKINGEN BIJ DE CONTOURENNOTA
- DR. C.A. RUTGERS, DE PLAATS VAN DE GESCHIEDENIS IN HET MIDDELEEUEWSE ONDERWIJS
- OP WEG NAAR EEN ALTERNATIEF VOOR EEN C.S.E.G.S.
- J. BEETSMA, INCIDENTEEL WERKEN MET EEN INCIDENT
- J. KAARSEMAKER, THE NEW HISTORY - VERSLAG VAN EEN DIDACTIEKCONFERENTIE
- DR. P.F.M. FONTAINE, CONFERENTE OVER GESCHIEDENISDIDACTIEK TE TUTZING
- P. KLIJNSMA, NIEUWE LITERATUUR OVER DE SOVJET UNIE
- J. SCHIPPER; "VAN SHAKA TOT SHARPVILLE" EN DAARNA
- COLLEGE ROOSTER P.A. COMMISSIE
- MEDEDELINGEN
- BOEKBESPREKINGEN
- ADVERTENTIES

KLEIO

VERSCHIJNT MAANDELIJKS

17e jaargang nr. 10 - 1976

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*, Brokmuil 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, *Didaktiekcommissie*, Sandbergstraat 8, Abcoude, tel. 02946-3207.

DR. F.G.G. GOVERS, *Pedagogischcommissie*, 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., J.O.H.W. Geldof, Veenendaalkade 256, 's-Gravenhage, tel. 070-674100.** 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.

J.L. FRIELING, *penningmeester*, Pr. Beatrixlaan 31, Oegstgeest, tel. 071-152794.

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: **J.O.H.W. Geldof, Veenendaalkade 256, 's-Gravenhage, tel. 070-674100. 's-Gravenhage, tel. 070-465973.**

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

De redactie.

1. *Het ontbreken van een historische analyse*

De armoe van de historische analyse, dát is het, wat mij bij het lezen van de Nota voortdurend weer getroffen heeft.¹) Nergens immers heeft Van Kemenade een serieuze poging ondernomen om het vigerend onderwijssysteem naar zijn wording te beschrijven, een te kwalijker omissie, omdat nu vele van de aanbevolen veranderingen het best te kenschetsen zijn als sprongen in het duister.

Ik wil op deze grondtrek van de Nota wat nader ingaan en zal daarom enkele in dit opzicht relevante passages onder de loep nemen. Interessant is vooral hetgeen gezegd wordt over de achteruitgang van de motivatie bij jongeren tussen 16 en 19 jaar²). Het gaat hier, niemand zal het ontkennen, om een uiterst gewichtig probleem, waarmee de mensen in het veld dagelijks te maken hebben. Maar de wijze waarop Van Kemenade het behandelt, doet geen recht aan de ernst ervan. De constatering is zeer generaliserend: de vraag doet zich voor of er inderdaad sprake is van een algemeen verschijnsel. Voorts zou het probleem ontstaan zijn, doordat enerzijds de leerinhouden te theoretisch, d.w.z. te weinig maatschappijbetrokken zouden zijn, en anderzijds doordat de jongeren in deze leeftijdsfase meer eigen identiteit en in verband daarmee meer eigen, met het theoretische onderwijs in botsing komende leer-intenties verworven zouden hebben. Van Kemenade omschrijft deze intenties als gericht op kennisneming van de maatschappelijke werkelijkheid. De verandering in leerbehoeften zou een aspect zijn van de democratisering, die veel leerlingen de school heeft binnengebracht, die niet afkomstig zijn uit hogere, sinds lang met studie en geestelijke vorming vertrouwde milieus, en derhalve geheel andere verwachtingen m.b.t. het onderwijs hebben.

Dit nu lijkt mij geen serieuze analyse, omdat te veel vragen niet zijn gesteld of opgelost. Al even stipte ik aan, dat een onderzoek naar de spreiding van het motivatie-gebrek hard nodig is. Heeft de motivatie-crisis minder ernstige omvang onder de leerlingen die gerecruteerd zijn uit de met studie en geestelijke vorming vertrouwde milieus? En is zij een algemeen verschijnsel onder "de overigen" (men denke in dit verband aan de neiging van nieuwe deelnemers aan oude groepen om zich te conformeren aan de normen die in de oude groep leven)? Staat de school inderdaad te ver van de maatschappelijke werkelijkheid? Of is de crisis er juist één van de innerlijke werkelijkheid, die door een reeks van factoren niet aan bod komt, en die tengevolge heeft dat men geen contact kan maken, geen interesse kan hebben voor de uiterlijke, de maatschappelijke werkelijkheid (ieder die te maken heeft met het doceren van materie die wél met de sociale werkelijkheid te maken heeft, kent het gebrek aan motivatie dat ook dan optreedt). Hoe groot zijn derhalve de krachten die mensen, ook leerlingen veroordelen tot een oneigenlijk bestaan "zonder zichzelf"? M.i. wreekt zich hier het feit, dat Van Kemenade niet onderzoek-resultaten van hen die zich professioneel bezig houden met reflectie op cultuur en samenleving, bij zijn analyse heeft betrokken (men hoeft geen prijer van de oude tijd te zijn om met zorg de achteruitgang van de lees-cultuur gade te slaan, een verschijnsel dat naast andere belemmerend werkt op het contact met de eigen, innerlijke werkelijkheid). Juist doordat de analyse zo onhistorisch is, heeft de schets die Van Kemenade heeft gegeven van het fungerend onderwijs, zo snel het karakter van een veroordeling gekregen. Het minste is nog, dat dit wordt afgeschilderd als inadekwaat (wanneer was het dan wél

adekwaat en waardoor is de adekwaatheidsgraad geringer geworden?). Maar het gaat wel op grove wijze te ver, indien men verder spreekt over de steriliteit van het huidige onderwijs en over de irrelevantie of fnuikende werking ervan³). Opmerkelijk is het dat Van Kemenade zich niet de vraag gesteld heeft, of in de botsing die hier en daar zichtbaar wordt tussen school en "maatschappij", de school mogelijk niet aan de "goede" kant zou staan. De school heeft immers zeker ook een conserverend karakter, zij is o.m. doorgeefster van traditie, en heeft in die hoedanigheid te waken tegen cultuurverlies, d.w.z. nú tegen het elimineren van die cultuur-elementen, die in een utilitaristische en eenzijdig-hedonistische cultuurfase van onwaarde lijken te zijn. Opnieuw blijkt dat Van Kemenade de mogelijkheid van rustige reflectie op de eigen tijd mist⁴): een bijdrage van cultuur-historische en filosofische zijde zou een herschreven Nota zeker waardevoller maken.

Een dergelijke presentistische houding maakt iemand gemakkelijk tot het slachtoffer van allerlei mythen. Zo stoten we ook weer op de bekende caricatuur van het "traditionele" onderwijs: "De vakleraar staat centraal". tegenover de mythe van waarachtig onderwijs: "De leerling staat centraal"⁵). Hoe zou het toch komen, dat zo velen (en onder hen zijn de onderwijskundigen niet het minst talrijk) niet vermogen in te zien, dat alleen al op theoretische gronden dergelijke uitspraken steeds in strijd zijn met de werkelijkheid? Geen groep tolereert dat men zichzelf en de eigen belangstellingsinhouden voortdurend en uitsluitend centraal stelt, geen moderne leraar bestaat alleen maar als instrument, met behulp waarvan de leerlingen werken aan eigen volwassen-worden. Veeleer staat centraal de dialoog tussen de leraar met zijn onderwijs- en de leerlingen met hun leer-intenties. Die dialoog bevat elementen van conflict, van machtsstrijd. Dat de leraar als vertegenwoordiger van de volwassen maatschappij in een eventuele strijd de sterkste is en die strijd dan wint, is te beschouwen als een reactie van zelfverdediging van de maatschappij waarvan hij de vertegenwoordiger is. Hoeveel conformisme men van de leerlingen eist of hoeveel non-conformisme men in hen waardeert, hangt af van de echte volwassenheid van die samenleving, zéker niet van de officiële stelregel "De leerling staat centraal". Van Kemenade lijkt gezien zijn werkstuk blind te zijn voor deze in het oog lopende sociale werkelijkheid; dezelfde blindheid maakt het hem onmogelijk het schoolgaan óók te zien als het zich onderwerpen aan een reeks "rites de passage", met al wat dit voor de leerlingen betekent aan angst en vertwijfeling, maar ook vitale spanning en trots op de geleverde prestatie⁶).

Ik denk dat het moeilijk is voor een vernieuwer om rekening te moeten houden met de taaiheid der structuren en met het tergend langzaam verloop van processen⁷). De ontkenning van die krachten tot een hoeksteen van je beleid te maken is vragen om mislukking van alle schone plannen!

2. *Utopie en werkelijkheid*

Uit het voorgaand kan al blijken dat ik belangrijke elementen in Van Kemenades kijk op de werkelijkheid niet realistisch acht, óók dat ik vermoed dat bij hem sprake is van verdringing van die lastige werkelijkheid. Men kan ook zeggen dat Van Kemenade utopische trekken vertoont en dat zijn visie utopisch is. In het volgende zal ik trachten de utopische elementen aan te wijzen en van commentaar te voorzien.

Het ligt voor de hand dat iemand met een sterk optimistische kijk op de werkelijkheid neiging heeft om schone zaken te overaccentueren. Binnen deze attitude hoort het thuis grote verwachtingen te koesteren t.a.v. de verborgen schat aan talenten en t.a.v. een ieders

mogelijkheid om zijn kennis en vaardigheden te maximaliseren⁸). Men kan zich afvragen, of dit nu waar is. Spelen, zelfs áls het waar is, milieu-invloeden niet een doorslaggevende rol bij het al of niet realiseren van de leer-mogelijkheden? Zijn het niet alleen de uitzonderlijk begaafde én eigenzinnige individuen, aan wie het voorbehouden is om tegen de krachten van hun milieu in persoonlijkheidsaspecten te ontwikkelen, die in dat milieu laag gewaardeerd staan? Voor hoevelen wordt niet al in de vroege jeugd de basis gelegd voor een conformistische levenshouding, die zo'n slechte voedingsbodem is voor de ontwikkeling van weerbaarheid en mondigheid? Deze vragen om een ontwikkelingsniveau dat velen ontzegd blijft, en om een potentie van oorspronkelijk gedrag, die velen om het element van onveiligheid dat er inhaerent aan is, niet graag bezitten⁹).

Voor grote plannenmakers is het een onprettige gedachte, dat processen niet beheersbaar zouden zijn. De Nota nu wordt beheerst door geloof in de verregaande beheersbaarheid van de leerprocessen. Maar de leer-verlangens van het kind zijn natuurlijk een aspect van zijn wil tot zelfbehoud, en in dit verband meer in het bijzonder van zijn wens om sociaal geaccepteerd te worden. Leren is dus een sociaal proces¹⁰). De inter-discipline onderwijskunde beschrijft en verklaart de processen en doet voorbij deze beschrijving en verklaring suggesties omtrent meer efficiëntie. Omdat leren een sociaal proces is, is het als alle sociale processen maar zeer gedeeltelijk beheersbaar en voorspelbaar; was het een laboratoriumproces — en hoeveel onderwijskundige literatuur roept niet de associatie van het laboratorium op! —, dan zou zeker de stuurbaarheid ervan groter zijn . . .

Bij wijze van simpele constatering komt in de Nota de opmerking dat de school een veel belangrijker leer-functie dan vroeger heeft, toen immers kinderen vaak kennis en vaardigheden verwierven in hun omgang met anderen op straat, in de wijk en in het gezin¹¹). Van Kemenade laat het bij deze bewering en geeft niet aan, welke kennis en vaardigheden dan wel vroeger op straat enz. en nu op school geleerd moeten worden. Dit wekt twijfels aan de validiteit van de uitspraak én het vermoeden dat hier op een andere wijze wordt gezegd, welk een machtig instrument der verandering de school wel kan zijn.

Daarmee zijn we dan terecht gekomen bij een gedachtegang, die overal in de Nota opduikt. De school heeft de mogelijkheid om een belangrijke bijdrage te leveren tot verandering van de maatschappij en tot doorbreking van de traditionele patronen; zij moet op die veranderingen anticiperen¹²). Bij deze gedachtegang laten zich verschillende vragen voorzien. Wordt de rol van de school in het sociale veranderingsproces niet schromelijk overschat? Is dit de uiting van een wens of zijn er serieuze indicaties, dat de school een rol van betekenis in dit proces kan spelen? Ligt het niet voor de hand, dat juist oude instituties of instituties überhaupt eerder een conserverende dan een vernieuwende kracht in de samenleving zijn? En zo de school een dergelijk instrument der vernieuwing zou kunnen zijn, wat voor betekenis kan dit "verplicht" instituut dan nog hebben voor allen, die van de noodzaak der vernieuwing niet overtuigd zijn? In dit verband doemt nog een vraag op. Zou in het onderwijs, zoals Van Kemenade zich dat voorstelt, geen plaats meer zijn voor de maatschappelijk minder geëngageerde, conservatieve of zelfs reactionaire onderwijzer of leraar, deze wezenlijke elementen in een samenleving die pluriformiteit fundamenteel aanvaardt?

In feite wordt het betoog grotendeels gedragen door Van Kemenades geloof — in kringen van onderwijsvernieuwers een rituele uitspraak —, dat wij leven in een tijd van snelle veranderingen¹³). Het onderwijs moet dan allen geschikt maken om deze veranderingen te verdragen, te bevorderen of te sturen. — Is dit nu een mythe of een objectief waarneembaar proces? En als er zo snel veranderingen optreden, gaat het dan om epifenomenale veranderingen (bijna schreef ik "événements") of om processen die versnellen en die

structuren sneller inadekwaat maken? En wat het beroepsleven betreft, hoe groot is eigenlijk het aantal diergenen, die al dan niet langs de weg van een permanente educatie zich voortdurend aan het omscholen zijn (ik praat niet over bijscholen, hoewel ik ook daarvan de wezenlijke effecten op het dagelijkse werkgedrag onderzocht zou willen zien; ik denk aan de tallozen die na deelneming aan trainingsweken even een ander gedrag vertoonden en vervolgens weer teruggrepen naar een ouder, vertrouwder gedragspatroon)?

Overigens zien we in de Nota regelmatig, dat de politicus en bestuurder Van Kemenade waarschuwend de vinger opheft tegen de gelijknamige utopist¹⁴). Mogelijk stemt het sommigen tot tevredenheid in de vernieuwer de realist te zien, ik voor mij word alleen maar geïrriteerd door bouwsels waarnaar geen wegen leiden. Al te veel en al te lang hebben de mensen in het veld grootse opdrachten gekregen en werden hun vervolgens de middelen onthouden om ze uit te voeren.

Door deze tweeslachtige houding worden de mensen in het veld opgezadeld met enerzijds de inrichting van een niet-bedreigende, "warme" basisschool en middenschool, en tegelijkertijd met de noodzaak van drempels en selectie-barrières, met het ideaal van een individualisering van het onderwijs en met de werkelijkheid van slinkende middelen¹⁵).

Een dergelijk beleid is niet alleen irritant, het is ook gevaarlijk. Wanneer utopisten door de omstandigheden gedwongen worden hun plannen af te stemmen op de soms bittere realiteit, zullen zij al gauw schuldige personen i.p.v. veroorzakende omstandigheden vinden. En in elk geval trachten zij zo veel als mogelijk is, van hun plannen te redden door de uitvaardiging van het ene besluit na het andere. De vrijheid van onderwijs wordt in zulke omstandigheden eerst recht een fictie!

3. *De inhoud van het onderwijs*

Het is door vele commentatoren al gezegd en het kan niet vaak genoeg gezegd worden, dat de Nota een grote armoede vertoont, waar het gaat om onderwijs-inhouden. Als zodanig hoort dit document typisch thuis in de onderwijskunde, een inter-discipline die opvallend meer aandacht heeft voor vorm- dan voor inhoudproblemen. Overigens ben ik van mening, dat de onderwijskunde zich terecht tot vorm-problematiek beperkt. Onderwijs-inhouden zijn nu eenmaal het resultaat van in de samenleving optredende krachten, zoals daar zijn organisaties en stromingen op levens- en wereldbeschouwelijk terrein, de georganiseerde wetenschap, acties van groepen en personen die mede via het onderwijs oplossingen trachten te vinden voor fundamentele maatschappelijke problemen enz. Het is daarbij de taak van de onderwijskundigen en van de vakdidactici om de dwingende vraag te stellen, of alle gewenste onderwijs-inhouden ook realiseerbare inhouden zijn.

Moge dus al in het kader van de onderwijskunde een dergelijke onthouding legitiem, ja verplicht zijn, in een beleidsdocument als de Contourennota is vaagheid op het terrein van de onderwijsinhouden volstrekt ontoelaatbaar. Een ieder heeft recht op de beantwoording van de vraag, niet alleen naar het hoe, maar ook naar het wat van het onderwijs van morgen. Ik acht dit een fundamentele zwakte, die bovendien voedsel geeft aan het vaak gehoorde verwijt, dat de onderwijsvernieuwers graag vluchten in processen om maar niet te hoeven praten over producten.

Sprokkelt men de schaarse inhoudelijke opmerkingen bijeen en gaat men voorbij aan irritante algemeenheden als "algemeen onderwijs", "basisniveau . . . op enige elementaire

terreinen"¹⁶), dan blijkt in de eerste plaats het criterium der maatschappelijke relevantie opgeld te doen. Ik vind dat dit begrip vaag en daardoor bedreigend wordt gebruikt. Het kan heel gemakkelijk tot "nut" verschrallen (en ik meen met name in de "gamma"-sector deze verschraling al te zien optreden). Mijn gevoel dat er gevaar dreigt, is groter geworden, omdat ik zie dat Van Kemenade helemaal geen aandacht wijdt aan de verrijking van de innerlijke werkelijkheid als criterium voor onderwijsinhouden. Het leren genieten van kunst en literatuur, de verrijking die het gevolg is van een hoogst individuele ontdekkingsreis, het in aanraking komen met de mogelijkheden van meditatie en introspectie, zij komen — omineus genoeg — nergens aan bod¹⁷).

Vervolgens wordt de wens geuit, dat de school bewust bijdraagt tot het proces van sociale bewustwording, maar als men ziet, hoe weinig Van Kemenade echt bereid is om in het fungerend onderwijs aan het gamma-gebied, dat oefenveld bij uitstek voor het sociale bewustwordingsproces, een belangrijke plaats te geven, ja zelfs beslissingen neemt of dreigt te nemen, die deze plaats kwantitatief en daardoor natuurlijk ook kwalitatief van minder betekenis te maken, als men dat alles ziet, moet men hierin dan iets anders onderkennen dan een frase en een tot niets verplichtende buiging naar dit fundamentele leergebied, terwijl de bewindman overigens verdergaat met toe te geven aan de instrumentele eisen van het bedrijfsleven en het tertiair onderwijs?¹⁸)

Tenslotte, wie verbaasde zich nog, toen Van Kemenade het geliefde onderwijskundige paard "Nieuwe Leergebieden" van stal haalde? Al jaren wordt op dit beest gewed, zonder dat iemand ook maar enige degelijke informatie over zijn kwaliteiten verkrijgt. Waar het gaat om een belangrijk beleidsdocument, was het Van Kemenades dure plicht geweest om op de merites van deze conceptie in te gaan; in te gaan ook op de vraag, waarom in een "eerdere" fase van onze cultuur de disciplinair beperkte onderwijsinhouden niet leidden tot verderfelijke systeemscheiding, individueel scheefgroeien en maatschappelijke dysfunctie; op de nationale en internationale ontwikkelingen om deze te inventariseren en te becommentariëren¹⁹). Hij zou tenslotte de nieuwe leergebieden zo ingevuld mogelijk aan de lezers van zijn Nota hebben moeten voorstellen.

Het is onbegrijpelijk dat Van Kemenade deze kans niet heeft aangegrepen om duidelijk en onverhuld te laten zien, wat hij van de toekomstige onderwijsinhouden denkt. Het is onbegrijpelijk, omdat zó aan degenen, voor wie de nota bestemd is, een belangrijk element ter oordeelsvorming wordt onthouden. Het is ook onbegrijpelijk, omdat de minister zó alle ruimte laat voor het boze vermoeden, dat hij deze kant van de onderwijsproblematiek wel zal laten regelen door die instellingen binnen de verzorgingsstructuur, die het sterkst aan zijn invloed onderhevig zijn.

Wat heeft het bij het ontbreken van zo veel informatie nog voor zin om stil te staan bij zulke ijle begrippen als "wereldverkenning", "wereldoriëntatie", "maatschappelijke oriëntatie", "cultureel-maatschappelijk programma voor a.s. onderwijsgevenden", alsook bij de volstrekt willekeurige, althans geheel ongeargumenteerde sectoren-indeling van de bovenschool²⁰)?

4. *Enkele kanttekeningen bij de organisatie*

In deze Nota zo vol organisatorische uitweidingen mis ik pijnlijk een poging om de taakcomponenten en -omvang van de onderwijzers en leraren te beschrijven. Met geen woord wordt gesproken over de evidente noodzaak om "alle" taken een aandeel toe te

wijzen in een jaarlijkse werklast van zeg, 1800 uren. Nauwelijks wordt ook aandacht gewijd aan de vorming van alle medewerkers aan een school tot een interdisciplinair team. Voorts is het opmerkelijk, dat in de basisschool de organisatie zodanig gestalte moet krijgen, dat alle nadruk kan worden gelegd op optimale ontplooiing van ieders persoonlijkheid in een continu-verlopend ontwikkelingsproces, maar dat deze gedachte veel van zijn absolute betekenis verliest in de organisatie van de middenschool, waar de eisen van de maatschappij hun schaduwen gaan werpen.

Ten overvloede — reeds zeer velen wezen erop — zijn er t.a.v. de overgang van de middenschool naar de bovenschool zo veel vraagtekens te plaatsen, dat dit gedeelte van de nota geheel herschreven dient te worden²¹).

5. Slotopmerkingen

Mij dunkt dat van de Nota belangrijke noties overeind blijven staan. Ik denk daarbij aan de analyse van de veranderingstendenties, aan grote delen van de schets van problemen en uitgangspunten en aan de noodzaak van een schoolwerkplan voor elke inrichting van onderwijs. Maar . . . deze nota zou oneindig veel beter de functie van discussiestuk — de functie die de minister zo onderstreept — hebben kunnen vervullen, wanneer men t.a.v. de oplossingsmogelijkheden de weg der divergentie betreden had, en bovendien duidelijk het hypothetische karakter van de geboden oplossingen in het licht gesteld was²²).

De Contourennota zal pas een wezenlijk belangrijk beleidsdocument kunnen worden, indien Van Kemenade een toereikend antwoord heeft gegeven op de boven opgeworpen vragen. Ik denk dat een serieus verzoek om steun van deskundigen die professioneel zich bezig houden met reflectie op cultuur en samenleving, een belangrijke stap in de goede richting zou zijn!

Noten (alle verwijzingen gelden de Contourennota)

1) Passages die men zou kunnen laten doorgaan voor een historische analyse vindt men op pp. 57, 83.

2) Zie pp. 55-57.

3) Zie pp. 55-57, 92 (de laatste plaats lijkt concessief geschreven, maar herbergt m.i. een impliciet oordeel over het fungerend onderwijs). Vgl. het gebruik van de verleden tijd op pp. 83, 93!

4) Onthullend is een uitspraak op p. 7. Het "nieuwe" onderwijs zal zich niet meer beperken tot de overdracht van bestaande verworvenheden, maar zich meer richten op de individuele mogelijkheden van de leerlingen om met hulp van die verworvenheden zichzelf verder te ontwikkelen. — Alsof er niet altijd een evenwicht en spanning bestaan heeft en zal moeten blijven bestaan tussen overgeleverde kennis en de verwerking daarvan!

5) Zie pp. 83, 86

6) Zie p. 39.

7) Ik heb met name gemist een evaluatie van die nationale en internationale ontwikkelingen en experimenten, die verwant zijn aan de plannen van Van Kemenade (ik denk daarbij aan de ervaringen met de "comprehensive school" en met vakkenintegratie).

8) Zie pp. 8, 10.

9) Zie pp. 8, 12.

10) Aanzetten tot een minder utopische visie vindt men gelukkig ook: pp. 7-8!

11) Zie p. 55.

12) Zie pp. 7-8, 10-11, 3. — Overigens onderschat Van Kemenade het *beslissend* karakter van het belang van een inkomensherverdeling (zie p. 21).

13) Zie passim, maar vooral p. 76.

14) Zie b.v. pp. 3-4, 16.

15) Zie voor selectie pp. 40, 49-50; voor individualisering pp. 12, 15-16.

16) Zie pp. 46, 51.

17) Zie pp. 57, 60-62 (of verwijst p. 51 naar échte belangstelling voor de innerlijke werkelijkheid?).

18) Zie pp. 12-13, 46, 51.

19) Zie pp. 33, 37, 96.

20) Zie pp. 35, 37, 25, 95, 60-62.

21) Voor de — weinig reële — functie van de stamgroepen pp. 16, 25. Voor de overgang naar en de afsluiting van de middenschool zie pp. 41, 39.

22) Men denke aan de discussie over de bijdrage van de school tot maximalisering en ruime spreading van de kennis.

dr. C.A. Rutgers

DE PLAATS VAN DE GESCHIEDENIS IN HET MIDDELEEUWSE ONDERWIJS.

In het Van der Meulen-nummer van *Kleio* (1976, afl. 3, blz. 66-148) heeft J.G. Toebes de ontwikkeling van het Nederlandse geschiedenisonderwijs beschreven. De schrijver begint zijn historisch overzicht als volgt: "Zoals bekend bestond het onderwijs in de middeleeuwen uit de zeven vrije kunsten: het trivium (grammatica, dialectica, rhetorica) en het quadrivium (arithmetica, astronomia, musica en geometria). Men ziet: geschiedenis ontbreekt hierbij". En dan gaat hij over op humanisme en reformatie. Moeten wij deze uitspraak in al haar boudheid voor waar aannemen? Het is toch op zijn minst merkwaardig dat er gedurende vele eeuwen ook in ons land kronieken werden geschreven en dat er sprake was van een gemeenschappelijke visie bij de auteurs daarvan in de hele westerse christenheid over zin en doel van de geschiedenis. Zou dat kunnen, zo'n gemeenschappelijke visie, zonder overdracht, in welke vorm dan ook? Ik geef toe, heel wat moderne historici hebben voor het niveau van de middeleeuwse geschiedschrijving niet bijster veel waardering, maar dat betekent nog niet dat men de middeleeuwse mens ieder historisch besef kan onzeggen. Doel van dit artikel is dus een poging na te gaan of er inderdaad in de middeleeuwen geen onderwijs in de geschiedenis plaatsvond.

Toen ik mij aan deze taak zette, had ik het idee dat het doorlezen van enkele der door Toebes geciteerde werken voldoende zou zijn. Maar hoe gaat het? al lezende stuit je op een aantal andere titels. Totdat je er op een gegeven moment een punt achter zet, hetzij omdat je meent dat je doel bereikt is (de tekst kan geschreven worden), hetzij omdat het de in algemene historisch-pedagogische studies grasduinende historicus moeilijk valt uit te maken welke boeken belangrijk zijn: daarvoor is een veel intensievere studie vereist. Nu had ik van het begin af aan niet het idee "even" "de" weerlegging van het door Toebes gestelde te schrijven: het zou gewoon teveel tijd vergen alle door anderen geciteerde middeleeuwse teksten door te nemen en eventueel zelf met nieuwe voorbeelden te komen. Het in de titel van dit artikel gestelde is dan ook eigenlijk te pretentief; er zou aan toegevoegd moeten zijn: een voorlopig antwoord op Toebes' ontkenning van die plaats. Dat ik dit voorlopige antwoord toch tot een artikel heb bewerkt, vindt zijn oorzaak in mijn gevoel van onbehagen, om niet te zeggen vrees, dat Toebes' uitspraak ingang zou vinden als er niet op korte termijn protest tegen werd aangetekend. En wie weet, biedt mijn reactie aan een andere geïnteresseerde voldoende aanknopingspunten voor verdere studie: ik heb de indruk dat er in elk geval een doctoraalscriptie in zit, wellicht zelfs een dissertatie.

Toebes verwijst voor zijn opmerking over het ontbreken van geschiedenisonderwijs in de middeleeuwen niet naar literatuur². Elders, in noot 2, vermeldt hij een niet-uitgegeven stencil van P.F.M. Fontaine, "De geschiedenis van het geschiedenisonderwijs", samengesteld ten behoeve van studenten aan de Rijksuniversiteit te Utrecht³; Toebes noemt de hoofdstukken "Geschiedenisonderricht in de middeleeuwen" en "De crisis van de laatmiddeleeuwse school" belangrijk. Maar Fontaine wil bij "de kategorische mededeling dat in de middeleeuwen evenmin als in de oudheid geschiedenisonderricht werd gegeven" (blz.3) toch wel een nadere kwalificatie aanbrengen (blz.4): er werd in die tijd vrij wat geschiedenis geschreven en dat zal dus vermoedelijk ook wel gelezen zijn, en verder

moeten er op schoolniveau boekjes zijn geweest van Martinus Polonius (wel een tikfout voor Polonus)⁴. Het is zonder meer te betreuren dat Toebees zich niet heeft gerealiseerd dat de wens beknopt te formuleren kan leiden tot een tekortdoen aan de bij geschiedenis zo broodnodige relativering, en dat hij niet nader op de door Fontaine aangebrachte kwalificatie is ingegaan.

Maar ook Fontaine heeft niet het laatste woord gezegd op dit punt. Vooruitlopend op de conclusie wil ik hier alvast poneren dat geschiedenis wellicht niet of nauwelijks als apart schoolvak zal zijn gegeven, maar dat op vrij ruime schaal van de geschiedenis gebruik gemaakt werd, in dienst van de filologische vakken en in dienst van de theologie-studie. Want, om even bij dit laatste stil te staan, de middeleeuwse mens wilde zijn plaats weten in de geschiedenis, die in wezen de geschiedenis was van Gods handelen met Zijn schepping, sinds Christus' Hemelvaart in afwachting van de Wederkomst. Talloze kroniekschrijvers hebben van deze opvatting uit hun werk geschreven en zo werd het ook verstaan⁵. En zou men dit niet hebben doorgegeven?

Ik zal met feitelijke gegevens moeten komen. Daartoe moet ik gebruik maken van het gehele arsenaal van kennis omtrent de middeleeuwse geschiedenis, een arsenaal waarover niet iedere lezer als vanzelfsprekend beschikt. Met het oog daarop zal ik soms uitweiden waar de ingewijde dit voor zichzelf overbodig acht; ik hoop dat de uitweidingen volledig genoeg zijn voor de slechts in beperkte mate in de middeleeuwse geschiedenis geschoolde collega's.

De oudste christelijke schrijvers hebben grote moeite gehad met de profane kennis: was het wel geoorloofd de werken van heidense auteurs te lezen? Aan Augustinus komt de eer toe (in navolging overigens van Origenes) het verlossende woord te hebben gesproken dat ingang zou vinden: zoals de Israëlieten eertijds uit Egypte kostbaarheden meenamen die in dienst van God gebruikt konden worden, zo mogen en moeten de christenen dat ook doen ten aanzien van de heidense wetenschap en de cultuur in het algemeen. Zo gezien is kennis van de geschiedenis nuttig voor de uitlegging van de Heilige Schrift⁶. Ruim een eeuw na hem kon de geleerde Cassiodorus, toen hij zich na de dood van de Oostgotenkoning Theodorik, wiens secretaris hij was geweest, had teruggetrokken in het door hem gestichte klooster Vivarium, de definitieve verbinding leggen tussen de klassieke geleerdheid en de Christelijke opvoeding: de studie van de zeven "vrije kunsten" zou de basis vormen voor de studie van filosofie en theologie. Het is overigens veelzeggend dat op naam van deze zelfde Cassiodorus een veelgebruikt kerkhistorisch handboek bewaard is gebleven.

Tot de zeven vrije kunsten behoorde de geschiedenis officieel niet, maar ook in de oudheid was al wel iets aan geschiedenisonderwijs gedaan⁷: de beroemde Atheense redenaar en schrijver Isocrates (4e eeuw v. Chr.) meende dat kennis van het verleden nodig was en dat de scholier bij zijn opleiding niet alleen Homerus en de andere toen klassiek geachte auteurs moest bestuderen maar ook Herodotus en Thucydides. Ten tijde van het hellenisme werd deze lijn voortgezet⁸. De kennis bleef vermoedelijk beperkt tot die "weetjes" die noodzakelijk waren om de door dichters en filosofen vertelde verhalen en voorbeelden te kunnen volgen. Het "waarover gaat het in deze tekst?" was al evenzeer voorwerp van studie bij de Romeinse grammaticus (het secundaire onderwijs) en de rhetor (tertiair). Geen geschiedenis om de geschiedenis dus, maar wel een vast bestanddeel van de

opleiding. Deze opvatting is met name te vinden bij Quintilianus, een redenaar uit de 1e eeuw na Chr., wiens "Institutio oratoria" bewaard is gebleven en grote invloed heeft gehad⁹.

De geschriften uit de klassieke beschaving werden dus geaccepteerd in christelijke kring, maar, zoals gezegd, alleen om hun waarde voor de christelijke opvoeding. En het christelijke opvoedingsideaal was een ander dan het klassieke: een ideaal dat voor geen mens haalbaar was maar desalniettemin geldend bleef, voor iedereen — niet alleen voor vrije mannen, als bij de Grieken en Romeinen; een ideaal waarin de wijsheid van een Plato slechts gezien kon worden als een voorportaal van de goddelijke wijsheid waar het eigenlijk om draaide¹⁰. Daarom is het onjuist te veronderstellen dat de geschiedenis in het middeleeuwse onderwijs slechts een dienende functie heeft vervuld om Latijnse teksten te begrijpen en retorische of dialectische oefjes te kunnen volgen of zelf uit te halen¹¹: dit was wel zo, maar er was meer. Hier eist de christelijke geschiedopvatting de haar toekomstige plaats in het geheel van de christelijke levensvisie op.

In dit kader valt te wijzen op Isidorus van Sevilla, die in twintig delen een encyclopedie op hoog niveau samenstelde, waarvan het vijfde deel gewijd was aan recht en geschiedenis (een wereldkroniek, met meer aandacht voor de geschiedenis van Israël dan voor die van Griekenland¹²). En met name ook op Beda, de geleerde Angelsaksische tijdgenoot van Willibrord, wiens historische werken terecht beroemd werden, zeker toen de in dezelfde traditie werkende Alcuin ze meebracht naar het rijk van Karel de Grote, waar hij het onderwijs zou reorganiseren op basis van het verzamelen en kopiëren van zoveel mogelijk handschriften.

Intussen waren er niet alleen de verhalende historische geschriften die men al dan niet in de school kon gebruiken. Er was nog een heel ander facet: de tijdrekenkunde. In het christelijke Europa moest ook de geestelijke in een afgelegen parochie in staat zijn de Paasdatum op de juiste wijze te berekenen: van Pasen is nu eenmaal een groot gedeelte van het kerkelijk jaar afgeleid. Met die berekening mochten vanzelfsprekend geen fouten gemaakt worden. Dat in onze tijd allerlei kerkelijke en politieke leiders trachten tot een vaste Paasdatum te komen, zou in de middeleeuwen ongehoord zijn geweest, en er waren heftige twisten met de leraren die bij de berekening een andere traditie volgden. Om vooral geen fouten te maken leenden geestelijke instellingen graag elkaars gegevens: de eerste verspreiding van de Annalen, waarin kloosters en kerken achter de Paasdatum van elk jaar de belangrijkste gebeurtenissen noteerden. Het officiële onderwijs in de tijdrekenkunde vond plaats binnen de astronomie, een van de vier vakken van het Quadrivium¹³. Maar lang niet iedere scholier kwam zover; velen volgden alleen de cursussen in het Trivium. Trouwens, op heel wat Dom- en kloosterscholen werden, wegens gebrek aan bevoegde leraren, de vakken van het Quadrivium niet eens gegeven: waartoe al die wiskunde voor een aanstaand geestelijke? Want ook musica was in wezen een wiskundevak, met getalsverhoudingen bij intervallen op de manier van de Pythagoreeërs¹⁴. Koorzang was iets heel anders: dat werd gewoon gedaan, vak of niet; en zo zal het ook in de praktijk met de tijdrekenkunde zijn gegaan, want ook geestelijken die niet aan de echte Quadrivium-studie toekwamen, moesten de Paasdatum kunnen berekenen.

Terloops werd reeds even aangeduid dat het onderwijs in de scholen voornamelijk georganiseerd was voor aanstaande geestelijken. Leken mochten wel komen, zeker op de

Domscholen in de bisschopssteden¹⁶, op kloosterscholen nogal eens onder bepaalde voorwaarden (zelfs aanstaande wereldgeestelijken mochten er geen contact hebben met de aanstaande monniken bijvoorbeeld)¹⁷, maar in oude tijden werd daarvan niet zoveel gebruik gemaakt door de edelen, al was dat wel de bedoeling van bijvoorbeeld Karel de Grote; burgers in steden waren er nauwelijks en voor boeren was onderwijs al helemaal niet weggelegd¹⁸.

De school in Utrecht was in de tweede helft van de achtste eeuw befaamd: Bonifatius' leerling Gregorius organiseerde het onderwijs, zijn leerling Liudger, de latere bisschop van Munster, voltooide eerst zijn studie in York bij Alcuin en werd toen zelf leraar in Utrecht naast zijn werk als missionaris. Ook in de tiende eeuw had de Utrechtse school grote naam, anders zou de Duitse koning Hendrik I niet zijn zoon Bruno aan de zorgen van de Utrechtse bisschop Balderik hebben toevertrouwd, een zoon die later aartsbisschop van Keulen en tevens hertog van Lotharingen zou worden¹⁹.

Over de inhoud van de opleiding in Utrecht is niets bekend, maar gezien de faam die de school genoot, zal het onderwijs een behoorlijk peil hebben bereikt, vergelijkbaar met dat van andere scholen die wij kennen. Een van de beroemdste scholen in het Frankische rijk was die van de abdij Reichenau. Van Walafried Strabo, een veelzijdig geleerde, die aan het hof van Lodewijk de Vrome de leermeester werd van de latere Karel de Kale en die daarop zelf abt van Reichenau zou worden, zijn in verschillende geschriften uitvoerige aantekeningen bewaard gebleven over de lessen die hij daar ontving²⁰: na het grammatica-onderwijs kreeg hij les in de rhetorica, op basis van Cassiodorus. Enkele maanden later begon de studie van de geschiedenis, waarmee de leerlingen niet geheel onbekend waren, daar zij aan tafel uit de martelaarsboeken hadden horen voorlezen en hun leraren erover hadden horen praten. Basis voor het geschiedenisonderwijs was de kroniek van Beda. Verder lazen zij Sallustius, later ook Livius, waarbij overigens steeds mede gelet moest worden op de regels van de rhetorica. Na een fragment over het lezen van Vergilius en het zelf vervaardigen van Latijnse verzen, vervolgt Walafried: "Ieder van ons moest een van de kronieken overschrijven om die later in voorkomende gevallen altijd bij de hand te hebben."²¹ Daarna begon de studie van de dialectica. Maar poëzie en geschiedenis moest men wel bijhouden en elke week werd gecontroleerd. Regelmatig kreeg men thema's uit de geschiedenis op om te verwerken in rhetorische of dialectische oefeningen. Naar aanleiding van een heiligenleven kon bijvoorbeeld de opdracht worden gegeven een karakterschets van of een lofrede op de betreffende heilige te schrijven en voor te dragen²². Over het programma van de theologie-studie schrijft Walafried niet; wij kunnen dus niet nagaan of daarbij de geschiedenis een rol speelde en zo ja welke.

Van de kloosterschool in Fulda, gesticht door Bonifatius, is bekend dat in de negende eeuw de geschiedenis een belangrijke plaats innam in het onderwijs: levens van heiligen werden er gelezen en ook het boekje "Germania" van Tacitus²³. Er zijn meer gegevens betreffende klassieke geschiedwerken: algemeen bekend is dat Einhard zijn Leven van Karel de Grote schreef in de trant van Suetonius' keizerlevens. En onder de gezellen van Willibrord of in iets later tijd (Liudger?) was er in Dorestad een handschrift van Livius²⁴.

Voor een samenvatting van het tot hier toe gevondene zou ik willen verwijzen naar een voordracht van A. Borst uit 1968, "Geschichte an Mittelalterlichen Universitäten"²⁵.

Geschiedenis was op de kloosterscholen (meestal, toevoeging schr.) geen speciaal vak en kon daardoor betekenis krijgen boven de vrije kunsten uit: als bron van wijsheid, als leermeesteres voor het leven. Door historische lectuur werd zowel grammaticaal-rhetorische vaardigheid als moreel-religieuze bezinning nagestreefd. Heiligenlevens, Annalen en Wereldkronieken vertelden over het werk van God en van Zijn Kerk in deze wereld.

Wij maken de sprong naar de twaalfde eeuw, de tijd van de opkomst van de universiteiten en de stadsscholen. Hoe stond het aan de universiteiten met de geschiedenis? Het antwoord is minder eenvoudig dan het lijkt: ronduit slecht, maar . . . Eerst het ronduit slechte. In het systeem van de scholastiek was voor geschiedenis geen plaats. De vakken van het Trivium werden op andere wijze dan vroeger gegeven, zodat men minder behoefte had aan historische achtergronden. En ook bij de filosofische en theologische studies kwam de geschiedenis vrijwel buiten spel te staan. Geschiedenis leek alleen nog van belang voor beoefenaren van de rechten: het Romeinse recht voor de leken-juristen die de vorsten zouden gaan dienen, en het kerkelijk recht, met bijvoorbeeld de besluiten en regelingen aangaande de macht van de pausen, voor canonisten.

Zo was de ontwikkeling, op basis van de theorieën van Aristoteles, maar zo was het niet begonnen²⁶: voor een geleerde als Abélard behoorde de geschiedenis thuis in de centrale filosofische disciplines dialectiek en ethiek: dankzij de geschiedenis kon men beter onderscheid maken tussen waar en onwaar, tussen goed en slecht. Invloed van Abélard valt aan te wijzen bij Otto van Freising, de man die algemeen beschouwd wordt als de grootste geschiedfilosoof van de middeleeuwen en als een van de grootste geschiedschrijvers tevens: ook Otto wilde de wijsheid en de kennis daarvan doorgeven, maar niet kritiekloos, nee, na een kritische beoordeling. Op deze wijze is er een verbinding tussen het hoogtepunt van de middeleeuwse geschiedschrijving en het begin van de universiteiten. Abélards tegenstander Hugo van St. Victor beschouwde geschiedenis, samen met poëzie, als aanhangsel van de zeven kunsten²⁷; volgens hem moest de geschiedenis niet in dienst staan van de filosofie maar van de bijbelexegese. De met dit doel samengestelde "Historica Scholastica" van Petrus Comestor, geschreven in 1169, werd in Parijs en daarbuiten lange tijd gebruikt²⁸. Thomas van Aquino echter, in het voetspoor van Aristoteles, had het niet zo op de geschiedenis: al die details waren niet de moeite van het weten waard: dat was "archeologische legende"; alleen de abstracte theorie van de geschiedenis als getuige van de lijn der mensheid in de richting van God verdiende de aandacht en dan was een werk als dat van Petrus Comestor voldoende. Geschiedenis zelf was dus voor Thomas geen wetenschap. De universiteiten raakten als gevolg van deze opvatting in hun systematiek van quaestiones en sententiae vervreemd van de mens en het verhaal van het menselijke; zij waren in later eeuwen dan ook niet in staat adequaat te reageren op nieuwe ontwikkelingen als het nominalisme van een Ockham en het humanisme van een Petrarca. En het niveau van de geschiedschrijving werd er daardoor ook al niet hoger op: geschiedschrijvers stelden zich in dienst van vorsten, adellijke geslachten en steden en schreven met nooit frasen als dat uitkwam klinkklare nonens op over de eeuwenoude betekenis van familie of stad, vol anecdotische gegevens en/of propaganda, zonder enige samenhang, zonder diepere zin en visie: het ging om de glorie van de opdrachtgever²⁹. De eenheid in conceptie, internationaal gezien dan, ging te gronde na haar hoogtepunt, Otto van Freising.

Natuurlijk waren er daarna nog wel grote geschiedschrijvers, ik behoef slechts de naam van Froissart te noemen, maar ook bij hem gaat het niet meer om een wereldgeschiedenis maar om een reeks beschrijvingswaardige gebeurtenissen van een bepaalde groep mensen: de roemrijk vechtende Engelse en Franse edelen. Op het tweede plan ging het schrijven van wereldkronieken voorlopig, en in onze streken nog eeuwenlang, door; ik noem in het internationale vlak twee dertiende-eeuwse werken: het "Speculum historiale" van Vincentius van Beauvais en het invloedrijke "Chronicon pontificum et imperatorum" van Martinus Polonus³⁰, voor Nederland de in Egmond geschreven "Chronographia" van Johannes de Beke (ca. 1350) en als sluitsteen van onze middeleeuwse geschiedschrijving³¹ de zogenaamde "Divisiechroniek" van Cornelius Aurelius (1517). Op basis van compilaties uit Bekes werk en daarop geschreven vervolgen stelden Johannes a Leydis en Theodoricus Pauli hun familiekronieken samen, respectievelijk over de Brederodes en de Arkels, zodat ook in ons land de nieuwe tendens blijkt.

Wenden wij ons nu weer tot het pre-universitaire onderwijs, dat vanzelfsprekend beïnvloed werd door de gang van zaken aan de universiteiten. Van zeer grote betekenis voor het onderwijs was zeker ook de opkomst van de steden: een nieuwe groep van de bevolking naast de aanstaande geestelijken ging onderwijs volgen; de burgers wilden dat hun kinderen een goede opleiding zouden krijgen, die hen geschikt zou maken voor hun rol in het latere leven, bijvoorbeeld als koopman en mogelijk ook als stadsbestuurder. De ontwikkeling van parochie- c.q. kapittelscholen en (tot) door de stedelijke overheid bestuurdde scholen is in geen twee steden precies gelijk geweest, evenmin als de lesprogramma's. Limmer³² constateert dat in de late middeleeuwen op de stadsscholen ook heldensagen, biografieën en kronieken gelezen werden en dat ten gevolge van de uitvinding van de boekdrukkunst ook talrijke historische boeken gedrukt werden. Maar zeker het belangrijkste vak was overal de Latijnse grammatica, niet als in vroeger tijd behalve de methode van het juist schrijven en spreken van de taal ook de kunst van het verklaren van dichters en geschiedschrijvers, maar onder invloed van de scholastiek in de vorm van spitsvondige commentaren, waardoor men de klassieke schrijvers minder intensief las en dus ook het Latijn minder goed beheerste³³. Hoe triest het niveau van het gevolgde onderwijs was, blijkt overduidelijk uit het bekende (en wel gechargeerde) verhaal van Erasmus over bisschop David van Bourgondië, die van de driehonderd kandidaten voor het priesterschap er slechts drie voldoende onderlegd achtte³⁴. In het reeds genoemde werk van Oediger staan de hoofdstukken "Das notwendige Wissen" en "Die Zulassung zum geistlichen Stand" vol staaltjes van wantoestanden: kennis was immers geen doel op zichzelf en waarom zou je je dan daartoe inspannen?

Moest dit nu het onderwijs blijven? Neen, zeiden de humanisten, neen zeiden ook de reformatoren. De humanisten kwamen op voor de herleving van de taalkunst uit de oudheid (in dit kader moet ik in hoge mate simplificeren) en voor het vrije onderzoek, indien nodig in strijd met de traditie, het gezag van de overlevende vaste, ware kennis. Voor het onderwijs betekende dit een zuivering van het Latijn, een terug naar de taal en de stijl van Cicero, waarmee het Latijn overigens van zijn mogelijkheden tot verdere ontwikkeling beroofd werd en daarmee tot dode taal werd. Het bestuderen van Cicero, Vergilius enzovoorts had de hele middeleeuwse periode door plaatsgevonden³⁵, maar men had deze schrijvers gebruikt in het eigen, middeleeuwse kader. De humanisten verwierpen niet dat christelijke kader, maar wel de consequenties ervan zoals die toen golden voor de

wetenschapsbeoefening. Verder kan ik hierover kort zijn, want voor de meeste humanisten was de geschiedenis weer iets als ten tijde van het hellenisme: nuttige "weetjes", op zijn best de ruime interpretatie van het begrip grammatica als bij de Romein Quintilianus³⁶. Vermeldenswaard is dat Vives spreekt van een mogelijkheid tot doorstuderen, bijvoorbeeld in de geschiedenis, niet zozeer om oorlogen en veldslagen te leren als wel om vrede te bereiken³⁷; hier werd de eruditio boven de pure eloquentia gesteld.

Neen, zeiden ook de reformatoren, met name Luther, tot wie ik me nu beperk. Voor hem was de reformatie geen ketterse beweging, maar juist de zuivere voortzetting van het geloof der Vaders³⁸. Dat alleen al maakte de studie van de geschiedenis zinvol en nodig. Luther knoopte weer aan bij de navolging van Christus als zin van de geschiedenis in de oorspronkelijke betekenis van de mens die door Gods genade behouden is en van daaruit zijn verhouding tot andere mensen kan bepalen en met anderen mag leven in de gemeenschap van gelovigen, de Kerk. Door zijn verantwoordelijkheid te kennen kan de mens meewerken in de geschiedenis: zijn prestatie is onvolmaakt, maar hij moet en kan doorgaan, wetend van Gods overwinning. Voor Luther is de geschiedenis dus weer duidelijk heilsgeschiedenis: "Die Historien sind nichts anders denn Anzeigung, Gedächtnis und Merkmal göttlicher Werke und Urteile, wie er die Welt, sonderlich die Menschen, erhält, regiert, hindert, fördert, strafet und ehret, nachdem ein jeglicher verdienet Böses oder Gutes."³⁹ Bij de veranderde omstandigheden sinds de tijd van Augustinus kon men dit echter niet onder stoelen of banken steken: het moest verkondigd en doorgegeven worden. De redeneertrant van Toebe⁴⁰ dat Luther grote belangstelling had voor de geschiedenis en er positief tegenover stond, doet tekort aan diens innerlijke overtuiging. Hoe het verder ging met het onderwijs in de geschiedenis, is beter bekend: aan Melancthon als "Praeceptor historiae" is door Fontaine⁴¹ onlangs ruime aandacht geschonken⁴².

Bovenstaand betoog kan slechts tot één conclusie leiden: vrijwel overal, zelfs daar waar de invloed van de universitaire scholastiek zich deed gelden, is er in de middeleeuwen sprake geweest van een rol van de geschiedenis in het onderwijs. Over het "hoe" was altijd wel wat te doen: Geschiedenis was niet een van de zeven vrije kunsten, maar het moest toch in het onderwijs verwerkt worden. Dolch spreekt in dit verband van "das immerwährende Schmerzenskind des alten Lehrplans, die Geschichte"⁴³, een constatering die eigenlijk al van het begin af aan raak is. Een getuigenis van geschiedenis als apart vak was alleen het verhaal van Walafrid Strabo, hoewel het alleszins waarschijnlijk is dat dit voorbeeld bij nauwgezet onderzoek met andere voorbeelden aan te vullen zou zijn⁴⁴. Dit is een hoogst interessant gegeven. Belangrijker is echter dat het gehele onderwijs doordeesemd was van enerzijds historische verklaringen van gelezen teksten en historische probleemstelling en argumentatie bij rhetorica en dialectica, en anderzijds, en dat is het meest wezenlijke, van de christelijke visie op de geschiedenis als Gods werk met en aan de mensen en hun antwoord daarop.

Er moest wel wat dieper gegraven worden dan Toebe en Fontaine deden, en mijn graafwerk is niet meer geweest dan een proefsleuf, zij het niet een helemaal willekeurige, door het veld van onderzoek. Dat daaruit al zoveel tevoorschijn kwam, moge een aansporing zijn voor anderen tot een systematisch opgezette en uitgewerkte studie.

Noten

1. Tot schrijvers over de middeleeuwse historiografie toe; zie bv. H.E. Barnes, *A History of Historical Writing* (New York 1963²), en J.A. Kossmann-Putto, *De Noordnederlandse geschiedschrijving in de Middeleeuwen*, in A.G.N. XII, blz. 449vv.
2. Titels die hij zeker had moeten noemen, zijn M. Schoengen, *Geschiedenis van het onderwijs in Nederland* (Amsterdam 1911-1925), verder R.R. Post, *Scholen en onderwijs in Nederland gedurende de Middeleeuwen* (Utrecht/Antwerpen 1954), al biedt laatstgenoemd werk absoluut geen informatie ter zake, en ook H.W. Fortgens, *Meesters, Scholieren en Grammatica*. Uit het Middeleeuwse schoolleven (Zwolle 1956).
3. De heer Fontaine was zo vriendelijk mij op mijn verzoek een exemplaar te zenden.
4. Zie over deze schrijver hierna, bij noot 28.
5. F.W.N. Hugenholtz, in W. den Boer e.a., *Gestalten der Geschiedenis*, Den Haag 1960, met name blz. 120-121.
6. A. Sizoo, *Augustinus, Leven en Werken* (Kampen 1957), blz. 286; zie ook Schoengen, blz. 39, en J. Dolch, *Lehrplan des Abendlandes* (Ratingen 1965²), par.9. Juist bij Augustinus is de geschiedenis al weer veel meer en principieel anders dan een serie "weetjes", want het verhaal van Gods handelen; zie J.B. Morrall, *The Medieval Imprint* (Harmondsworth 1970²), blz. 63.
7. Zie voor dit gedeelte H.I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* (Paris 1958⁴).
8. N.F. Noordam, *Inleiding in de historische pedagogiek* (Groningen 1970²), blz. 22.
9. Zie verder over hem bv. Dolch, blz. 65vv., en Schoengen, blz. 11vv.
10. J. von den Driesch und J. Esterhues, *Geschichte der Erziehung und Bildung*, 2 dln., (Paderborn 1960⁵), I, blz. 102vv. en 123vv.; zie ook A. Borst, *Lebensformen im Mittelalter* (Frankfurt/Main 1973), blz. 673.
11. Zo de formulering bij P. Riché, *De l'éducation antique à l'éducation chevaleresque* (Paris 1968), blz. 64.
12. Zie W. Wühr, *Das abendländische Bildungswesen im Mittelalter* (München 1950), blz. 32. G. Eis, *Mittelalterliche Fachliteratur* (Stuttgart 1967²) stelt, blz. 8-9: "Seit Isidor von Sevilla rechnete man auch die Geschichtsschreibung zum Trivium".
13. Ook op dit gebied was Beda een gezaghebbend leermeester; zie Dolch, blz. 84, en Schoengen, blz. 83 en 139.
14. Zo was ook in de latere middeleeuwen de mentaliteit; zie F.W. Oediger, *Über die Bildung der Geistlichen im späteren Mittelalter* (Leiden/Köln 1953), hfdst. II.
15. Morrall, blz. 59, laat geometrische symbolen van Plato via Augustinus' "De Musica" van invloed zijn op de Gothische kathedralen.
16. Over het aantal Domscholen moet men niet te gering denken: in de 11e eeuw waren er in Frankrijk en het Rijnland samen zeker een zestig; zie P. Vossen, *Der Libellus Scolasticus des Walther von Speyer* (Berlin 1962), blz. 3.
17. Wühr, hfdst. III, 3; F. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts* (Leipzig/Berlin 1919-1921³), I, blz. 16.
18. Sommige auteurs besteden aandacht aan een facet dat ik hier liever buiten beschouwing laat omdat het een apart onderzoek vergt en het slechts een heel selecte bevolkingsgroep betreft, namelijk de vorstenspiegels: wat moet een prins bij zijn opvoeding leren? Ook hier wordt soms geschiedenis genoemd.
19. Zie Schoengen, blz. 340, en Fortgens, *Meesters enz.*, blz. 33.
20. Deze aantekeningen zijn samengevoegd tot een "dagboek"; zie V. d. Driesch/Esterhues, blz. 173; R. Limmer, *Pädagogik des Mittelalters* (Mallersdorf 1958), blz. 45vv.; A. Messer, *Geschichte der Pädagogik I* (Breslau 1325), blz. 67 en de verwijzingen aldaar; in de laatstgenoemde werken de volledige tekst in het Duits. Een Nederlandse vertaling in *De Katholiek* 33 (1958), blz. 338vv.: Hoe men voor duizend jaren leeraarde en leerde.
21. Ook in later tijd is herhaaldelijk sprake van de noodzaak van een privé-bibliotheek voor geestelijken; behalve de Bijbel en preekmateriaal voor de kerkelijke feestdagen kwamen vooral werken van kerkvaders, heiligenlevens en andere historische geschriften in aanmerking; zie Limmer, blz. 69.
22. Van Walafrid Strabo is een verzamelhandschrift gevonden waarin ook een aantal fragmenten uit geschiedwerken voorkomt, met name over bijzondere gebeurtenissen die als tekenen Gods geduid konden worden (aardbevingen, dromen, een sprekend rund e.d.). Zie B. Bischoff, *Mittelalterliche Studien II* (Stuttgart 1967), blz. 34vv., vooral blz. 47-48, en D.A. Traill, *Walahfrid Strabo's Visio Wettini* (Bern-Frankfurt/M. 1974), blz. 1.

23. Wühr, blz. 66-67.
24. W. Levison, *Engeland and the Continent in the Eighth Century* (Oxford 1946), blz. 62 en 144. Zie ook Schoengen, blz. 330-331. Ook in St. Gallen werd ca. 1000 zeker onderwijs in de geschiedenis gegeven; zie Dolch, blz. 110.
25. Konstanz 1969, blz. 10.
26. Ook hier volg ik Borst, blz. 12vv.
27. Zie H. Wieruszowski, *The Medieval University* (new York 1966), blz. 127-128, en Dolch, blz. 137-138.
28. J.le Goff, *Les intellectuels au moyen âge* (Paris 1957), blz. 65vv. De betekenis van de titel "Historis Scholastica" is vermoedelijk het beste weer te geven als "Schoolgeschiedenis"; zie Vossen, blz. 32. Meer dan een eeuw later ging men in plaats van dit werk de kroniek van Martinus van Troppau, ook bekend als Martinus Polonus († 1278), gebruiken, een historisch gezien niet al te belangrijk overzicht van pausen en keizers op bladzijden tegenover elkaar, maar wel belangrijk, omdat uit deze kroniek en de daarop geschreven vervolgen handzame boekjes, ook in volkstalen, werden samengesteld, waarmee theologen en canonisten hun voordeel konden doen. Zie ook het stencil van Fontaine, blz. 3, en E.C. Scherer, *Geschichte und Kirchengeschichte an den deutschen Universitäten* (Freiburg 1927), blz. 3; zie verder H. Grundmann, *Geschichtsschreibung im Mittelalter* (Göttingen 1965²), blz. 23, 47, 65 en 69.
29. Hugenholtz noemt zijn laatste hoofdstuk (blz. 151vv.) "Secularisering"; over Froissart, hierna genoemd, blz. 156vv.
30. Zie bij de noten 4 en 28.
31. Aanduiding door P.J. Blok; zie over beide genoemde en de twee hierna te noemen geschriften allereerst J. Romein, *Geschiedenis van de Noord-Nederlandse Geschiedschrijving in de Middeleeuwen* (Haarlem 1932, met Supplement door H. Bruch, Haarlem 1956); zie ook de nieuwe edities van Beke (door Bruch, 1973) en Joh. a Leydis (door W. Jappe Alberts en C.A. Rutgers, 1957).
32. Blz. 119vv.
33. Fortgens, blz. 65-66; zie ook P.N.M. Bot, *Humanisme en onderwijs in Nederland* (Utrecht/Antwerpen 1955), blz. 46.
34. O.a. bij S.B.J. Zilverberg, *David van Bourgondië* (Groningen 1951), blz. 102.
35. Ook in de middeleeuwen golden deze schrijvers als hoogste norm voor rhetorica en poëzie; zie Vossen, blz. 19.
36. Bot, blz. 87w.
37. V. d. Driesch, blz. 259; Bot, blz. 91. Toebees heeft hier het betoog van Bot niet goed gevolgd (blz. 67 en noot 10).
38. Zie voor dit gedeelte vooral E. Emmen, *De Geschiedenis-waardeering der Reformatie*, in: *Geschiedenis. Een bundel studies over den zin der Geschiedenis* (feestbundel W.J. Aalders, Assen 1944), blz. 94vv.
39. Een ander citaat, van dezelfde strekking, bij Paulsen, blz. 208.
40. Blz. 67-68.
41. In *Tijdschrift voor Geschiedenis* 88 (1975), blz. 313vv.
42. Wat het vervolg van Toebees' artikel betreft een tweetal opmerkingen:
 - 1) De eerste alinea van 1.3 (blz. 68) is tamelijk ongelukkig geredigeerd, wat bij een nauwkeuiger citeren van de dissertatie van Kuiper voorkomen had kunnen worden. Of de constatering in de tekst over het positie kiezen van Luther consequenties moet hebben voor de behandeling van het vervolg, kan ik niet voldoende overzien; het probleem zou dan worden: kreeg Luthers overtuiging aanhang in onze streken en waarom wel of niet? dan komen we ook boven het feitelijke overzicht uit.
 - 2) Voor de geschiedenis van de Nederlandse onderwijspraktijk is het wellicht interessant eens twee tradities te vergelijken: Toebees (en hij is niet de enige) noemt Sulpicius Severus en Sleidanus als leerboeken, naast de Spiegels en Trappen der Jeugd; Romein (blz. 209) schrijft over een bewerking van de Divisiechroniek, die tot in de 19e eeuw als schoolboek in gebruik was.
43. Blz. 117.
44. Al vermelden bv. de verzen, door Walther van Spiers aan zijn opleiding gewijd (zie noot 16), geen apart onderricht in de geschiedenis.

OP WEG NAAR EEN ALTERNATIEF VOOR EEN CENTRAAL SCHRIF- TELIJK EINDEXAMEN GESCHIEDENIS

"Was ist erquicklicher als Licht?" fragte jener. "Das Gespräch", antwortete dieser (Goethe, Das Märchen)

Bij het zoeken naar beleidsalternatieven voor een centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting zijn we uitgegaan van ons vorige Kleio-artikel, C.S.E. Geschiedenis en Staatsinrichting: oplossing zonder probleemstelling, problemen rondom een oplossing (Zie Kleio, 17e jrg. 1 - 1976). In hoofdstuk V van dit artikel, Keuze Alternatief, worden een aantal denkbeelden geuit en mogelijkheden aangedragen, waarop wij in dit artikel willen voortbouwen. Het motto van hoofdstuk V heeft haar actualiteit nog steeds niet verloren. Vandaar dat we het opnieuw laten horen.

Er zijn drie niveau's, waarop we dienen bezig te zijn, bij het zoeken van die alternatieven:

- A. het niveau van de denkrichting
- B. het niveau van de vormgeving
- C. het niveau van het experiment

Ad A. Met betrekking tot het niveau van de denkrichting gaan wij er van uit dat het denken over een geschikte afsluiting van ons geschiedenisonderwijs niet los mag staan van het denken over de plaats van het gehele (geschiedenis)onderwijs in onze maatschappij. Immers elke schoolafsluiting van geschiedenisonderwijs dient aan bepaalde maatschappelijke, onderwijskundige en specifiek historische criteria te beantwoorden. In ons Kleio-artikel, C.S.E. Geschiedenis en Staatsinrichting: oplossing zonder probleemstelling, problemen rondom een oplossing, is reeds gewaarschuwd voor het gevaar van impliciete oordeelsvorming bij de keuze van eindexamenvormen. Als immers het denken over de maatschappelijke, onderwijskundige en didactische doelstellingen van ons vak verwaarloosd wordt, zullen oneigenlijke criteria zoals organisatorische en financiële, de specifieke vorm van afsluiting van het geschiedenisonderwijs bepalen.

De C.E.G.E.S. erkent 'de eerlijke kans voor de kandidaat' en de eerlijke kans voor de geschiedenis' volgens haar vorige voorzitter evenzeer als de W.E.G. als uitgangspunten bij het zoeken naar de beste schoolafsluiting(1). De C.E.G.E.S. vindt blijkbaar het niet juist om de voorrang te geven aan het laatste criterium. Voor haar zijn beide criteria gelijkwaardig. Wij zien echter niet dat 'de eerlijke kans voor de kandidaat' en 'de eerlijke kans voor de geschiedenis' als afzonderlijke criteria tegen elkaar afgewogen moeten worden. Een goed geschiedenisonderwijs impliceert toch reeds een goede afsluiting, waarbij recht wordt gedaan aan de kandidaat. We zien dan ook geen redenen om deze twee criteria te (onder)scheiden. Ziet de commissie haar werk m.b.t. een zo goed mogelijke afsluiting van het geschiedenisonderwijs als gelijkwaardig aan het gehele geschiedenisonderwijs dat daaraan voorafgaat? Denkt de commissie in geval van een minder goed geschiedenisonderwijs de schade te kunnen herstellen door het aanbieden van een goed doortimmerde eindexamentoets? Als dit zo is denkt ze een blindedarmonststeking met de beste aspirine te kunnen genezen.

Het geschiedenisonderwijs dient erop gericht te zijn leerlingen en ook leraren te stimuleren tot een eigen bijdrage aan de geschiedenis, d.w.z. aan de toekomst. Hierbij wordt uitgegaan van onze cultuur als leerproces. In dat leerproces heeft

immers de geschiedenis op grond van de aard van het vak een specifieke taak. De 'eerlijke kans voor de kandidaat' betekent de 'eerlijke kans' voor de geschiedenis. En omgekeerd. Dat houdt in voor de leerling z'n historisch bewustzijn en handelen tot zijn recht te laten komen; voor de leraar zijn geschiedenisonderwijs in ontwikkeling te laten blijven om zo zijn rol in onze cultuur te kunnen blijven uitoefenen. *De eerlijke kans voor het geschiedenisonderwijs* zal onsinziens aan de volgende maatstaven moeten voldoen: *vrijheid, gelijkheid, broederschap* (intersubjectiviteit). Een ieder zal hier de voor onze cultuur essentiële waarden, zoals die tijdens de Franse Revolutie naar voren gebracht werden, herkennen: Liberté, Egalité, Fraternité.

Wat betekent dat voor het geschiedenisonderwijs?

De '*vrijheid*' voor het geschiedenisonderwijs houdt in dat er een *diversiteit aan geschiedenisopvattingen en methoden* in dat onderwijs aan bod moet komen. Zonder die 'vrijheid' dreigt het geschiedenisonderwijs een onze cultuur verstikkende eenheidsworst te worden.

De '*gelijkheid*' voor het geschiedenisonderwijs houdt in dat in verband met gelijke rechtsgeldigheid van het schooldiploma (t.b.v. de rechtszekerheid van de leerlingen) *gemeenschappelijke en controleerbare criteria met betrekking tot het niveau* van het geschiedenisonderwijs afgesproken behoren te worden. Die criteria dienen uit te gaan van het specifieke van het vak geschiedenis:

- a) *het biografische*: de levensbeschrijving als exemplarisch beeld van een tijdvak en/of historisch proces; de beoefenaren van het vak ervaren in eerste instantie de geschiedenis persoonlijk; de leerlingen vinden doorgaans het gemakkelijkst toegang tot de geschiedenis via de levensbeschrijving.
- b) *het dynamische*: de historische gebeurtenissen volgen elkaar op, ontwikkelen zich uit elkaar. Begin noch einde van die beweging zijn duidelijk vast te leggen, maar achteraf is wel degelijk een zeker patroon erin te ontdekken.
- c) *het onvoorspelbare*: de precieze loop der gebeurtenissen is niet te voorspellen; dat geeft de geschiedenis haar open karakter. Juist die openheid is voor het onderwijs in de geschiedenis van essentieel belang, omdat het leerlingen en leraren stimuleert tot het zelf 'meemaken' van de geschiedenis.

'*Intersubjectiviteit*' is de *enige reële vorm van objectiviteit* voor het geschiedenisonderwijs. Het is schadelijk voor het geschiedenisonderwijs en voor een verdere ontwikkeling van onze cultuur om objectiviteit gelijk te stellen met gelijkvormigheid, uniformiteit en kleurloosheid. Aangezien leerlingen en leraren als historisch denkende en handelende wezens hun eigen historische beelden vormen t.a.v. historische objecten, kan de geldigheid van die beelden slechts in een confrontatie in de vorm van een gesprek of briefwisseling vast komen te staan. In bijna geen vak is communicatie tussen leerling en leraar zo belangrijk. Immers het historisch bewustzijn wordt geslepen in het uitwisselen van historische beelden, in het serieuze spel van woord en weerwoord. Als dit voor het geschiedenisonderwijs zo belangrijke tweerichtingsverkeer ophoudt te bestaan, verschrompelt het historisch bewustzijn.

Ad B. Volgens ons zijn er *drie aangrijpingspunten* om bovenbesproken maatstaven (de diversiteit van opvattingen en methodes, de specifieke eisen t.a.v. het niveau van het geschiedenisonderwijs en de intersubjectiviteit) te controleren:

- 1) *bij de afsluiting van het leerproces*, dus helemaal aan het einde van het geschiedenisonderwijs.

- 2) *gedurende het leerproces*, dus tijdens de uitvoering van het programma.
- 3) *bij het opstellen van het leerprogramma*, dus helemaal aan het begin.

Onsinziens is het helemaal niet zo logisch om de controle op ons geschiedenisonderwijs alleen bij de afsluiting daarvan (bij het examen of schoolonderzoek) te laten plaats vinden. Om de controle te beginnen bij deze afsluiting lijkt de meest voor de hand liggende manier, maar het is daarom nog niet de beste. Het doet denken aan de poging de verkeersveiligheid te vergroten door het oprichten van EHBO-posten bij de afritten. Het uitoefenen van controle tijdens het leerproces en aan het begin daarvan is dan ook veel belangrijker. *Regionale uitwisseling van programma's, het opsturen van die programma's naar de inspectie, het actiever bestuderen van die programma's door haar en het gezamenlijk opstellen van programma's per plaats/regio* zouden een grotere openheid en duidelijkheid met betrekking tot de leerstof met zich meebrengen. Ten aanzien van bovengenoemd punt 3 zouden dan grote vorderingen gemaakt kunnen worden.

Wat de controle op het *leerproces* (zie punt 2 boven) betreft moeten we vooral denken aan de opbouw van de leerstof door de jaren heen en aan de daarbij gehanteerde onderwijsmethoden en de verschillende werkvormen. De eisen, waaraan dat leerproces moet voldoen, vinden we in de *Taxonomie van Bloom*. Controle op dat proces zou vergroot kunnen worden door *uitwisseling van methodes, wederzijds lesbezoek* per school, plaats, regio, *het activeren van de inspectie* met betrekking daartoe enz. De deskundigheid om zo'n leerproces te controleren moet niet uitsluitend bij vakcollega's gezocht worden, maar ook bij andere leraren en andere professies. Zo zou bijvoorbeeld bij een onderwerp als de Industriële Revolutie de deskundigheid van de natuurkunde/scheikunde docent van nut kunnen zijn. Zo zou bij het maken van een achtergrondartikel over een historisch onderwerp de deskundigheid van de journalist erg van pas kunnen komen of de deskundigheid van de museumdeskundige bij het verzorgen van een gedocumenteerde rondleiding door een museum. Hoe meer er gebruik gemaakt gaat worden van andere werkvormen, des te belangrijker kan het zijn om andere deskundigen een controlerende functie bij het leerproces te laten vervullen.

Ten aanzien van de controle bij het einde van het geschiedenisonderwijs kan een reeks van mogelijkheden worden genoemd (zie onder). Voorop staat voor ons dat het schoolonderzoek meer controleerbaar moet zijn. Uitdrukkelijk willen wij verder waarschuwen voor het risico dat door een centraal-schriftelijk eindexamen geschiedenis het schoolonderzoek zal devalueren. Immers bij bestaande centraal schriftelijke eindexamens in andere vakken kennen we de praktijk dat de schoolonderzoeken als compensatieverlening gaan dienen voor een eventueel tegenvallend resultaat in het c.s.e. Net zo zou het schoolonderzoek geschiedenis wel eens kunnen devalueren. En die devaluatie zou heel goed voor de minister wel eens een reden kunnen zijn om de uren geschiedenis in de laatste klassen van het middelbaar onderwijs te verminderen. Voor het handhaven van het niveau van het schoolonderzoek zien wij de volgende mogelijkheden:

- 1) inleveren van de vragen bij de inspectie
- 2) regionale bespreking van elkaars schoolonderzoeken
- 3) bezoek van gecommiteerden bij wijze van steekproef (die gecommiteerden hoeven niet per se universitaire medewerkers te zijn, maar kunnen ook docenten van andere scholen zijn)
- 4) organiseren per regio of centraal van een grote vragenpot waar elke school

naar keuze haar vragen uit kan halen en waar steeds nieuwe vragen aan toegevoegd kunnen worden.

Dit lijstje pretendeert niet alle mogelijkheden te hebben aangedragen. Belangrijker is het collega's tot het meedenken en scheppen van andere mogelijkheden te stimuleren.

Ad C. Uit het voorgaande moet de conclusie getrokken worden dat het C.S.E.-experiment als volgt omgebogen kan worden naar:

- 1) een systematisch onderzoek met de tegenwoordige praktijk van het schoolonderzoek
- 2) een onderzoek van de mogelijkheid om regionale bijeenkomsten te houden m.b.t. het opstellen van leerprogram, aanbevelingen voor een leerproces en het organiseren van een schoolonderzoek met mogelijkheden tot wederzijdse controle
- 3) een onderzoek van de mogelijkheid om de inspectie een steekproefsgewijze controle op de schoolonderzoeken te laten uitvoeren

Namens de alternatievencommissie van de WEG

drs. P.C. Coomans

drs. F.F. Geraedts

drs. P. van der Heijden

drs. R. Kordes

Noot (1) Dr. P. van der Meulen, Kanttekeningen bij: Het centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting: oplossing zonder probleemstelling, problemen rondom een "oplossing", p. 18-19

Het lijkt onnodig voetnoten te plaatsen bij de opmerking dat het erg goed is om bij het geven van onderwijs te zorgen voor afwisseling.

Het lijkt even duidelijk dat het niet voldoende is bij het geschiedenisonderwijs deze afwisseling alleen te zoeken in de stof.

Leerlingen zijn erg gesteld op afwisseling, althans zo lezen we uit verslagen van lessen die enigszins afwijken van het gebruikelijke patroon.

Enige jaren achtereen is er op een didaktiekonferentie een voorbeeld gegeven van een werkwijze die afwijkt van het gebruikelijk¹).

Het materiaal dat daar gebruikt is, bestond uit oude rekeningen met behulp waarvan de leraar met zijn leerlingen (toen docenten) een les opbouwde rond een aantal 19de eeuwse problemen²).

Nu brengt het werken met die oude rekeningen een aantal problemen met zich mee waardoor deze werkvorm moeilijker lijkt dan wanneer men deze toepast met ander materiaal. De leesbaarheid van de dokumenten levert soms problemen op en daarom leek het gewenst een ander onderwerp met ander materiaal te kiezen.

Zo viel het oog op een incident uit de koude oorlog: het neerschieten van een U2 in 1960.

Dit Lockheedtoestel werd neergeschoten op 1 mei terwijl er op 15 mei een topkonferentie zou beginnen.

Hoe reageerden de verschillende partijen op dit incident?

Welke gevolgen had dit?

Welke mogelijkheden waren er geweest als dit incident er niet was geweest?

Welke rôl spelen bepaalde personen?

Welke invloed had het incident op de topkonferentie?

Ziedaar enige vragen die aan de orde kunnen komen wanneer wij onze meest gebruikelijke methode: het doceren toepassen.

De leraar prepareert zijn les en ontvouwt hetgeen hij gevonden heeft zo duidelijk als hij dat kan. De klas noteert eventueel het gevondene en daarna vraagt de leraar terug wat hij heeft gezegd.

Het leek gewenst enige afwisseling aan te brengen in deze doceervorm en daartoe werd het volgende gedaan.

De gegevens over het U2 incident en de topkonferentie werden op kaarten geschreven zoals in bijlage I is weergegeven.

Hierbij werd enige literatuur geraadpleegd³).

Zo beschikten we over een 25-tal kaartjes met op ieder kaartje een min of meer typerend detail.

De les met deze kaartjes is eerst geprobeerd met studenten van een lerarenopleiding.

Deze les verliep uitstekend en op de vraag of de studenten deze werkvorm later zouden gaan toepassen varieerden de antwoorden van "ja", tot "zeer beslist".

Maar het leek gewenst deze les ook eens te proberen in een havo- of een vwo-klas.

Ergens in Nederland werd een klas 'geleend' en toen kon het experiment beginnen.

De les begon met het uitdelen van de kaartjes: iedere leerling kreeg er één en een aantal kreeg er twee.

De inhoud en het doel van de les werd niet meegedeeld. Wie bezwaren voelt opkomen tegen dit sinterklaas effect: "vol verwachting klopt ons hart", kan gerust vertellen waarover het gaat.

In dit geval werd de voorkeur gegeven om vooraf zo weinig mogelijk mee te delen: uit de evaluaties kan men lezen wat hiervan het effect is. Ieder handele naar zijn aard.

Na een kort leespauze begint de leraar met de vraag: Waarover gaat het?

Hierbij zijn twee varianten mogelijk:

a. laat ieder om de beurt de inhoud van zijn kaartje oplezen.

b. begin zo maar te vragen waarover het gaat.

Ook hier kiese ieder wat hem past.

Dit inventariserende vragen mondt uit in het op het bord schrijven van een aantal trefwoorden.

Welke personen komen voor?

Wanneer speelt dit verhaal? Dit levert een datalistje op. De leraar noteert dit op het bord, maar hij kan ook werken met een van te voren geprepareerd blad voor de overheadprojektor.

Deze laatste mogelijkheid geeft gelegenheid het proces achteraf bij te sturen.

Maar het tegelijkertijd op het bord schrijven heeft ook zijn voordelen.

De leerlingen weten nu waarover het gaat.

Het blijkt dat iedereen op een gegeven moment een bijdrage heeft moeten leveren. Uit de evaluaties blijkt hoe de leerlingen dit ervaren.

Soms zit er iemand informatie te onthouden: door slaap overmand of nog vol van een innige ontmoeting op het schoolplein enigszins afwezig. De leraar dient de inhoud van de kaartjes goed in zijn hoofd te hebben zodat hij gerichte vragen kan stellen wanneer een leerling die 'aan de beurt' is het laat afweten.

Het verrassingselement speelt een belangrijke rol.

Na een half uurtje beginnen de omtrekken van het onderwerp tevoorschijn te komen.

De leraar stuurt nu het gesprek aan op een aantal knelpunten.

Waarom verzwegen de Amerikanen iets? Waarom deed men zo en waarom zou men dat gedaan hebben?

Hierbij worden een aantal doelstellingen aan de orde gesteld die volgens Rohlfses belangrijk kunnen zijn bij het geschiedenisonderwijs.

- We noemen:
- het ordenen van gegevens zodat een historisch geheel ontstaat
 - het kunnen aangeven van oorzaak en gevolg
 - een continuïteit laten zien
 - verschillende stadia in een ontwikkeling kunnen aangeven
 - een ontwikkeling vanuit verschillende standpunt bekijken
 - rekonstrueren van een historische situatie
 - opsporen van conflicten in een historische situatie
 - het leren onderscheiden van belangrijke en minder belangrijke aspecten van een historisch geheel
 - leren onderscheiden van gewilde en niet gewilde gevolgen.

Uit deze doelstellingen zijn verschillende vragen af te leiden. Het blijkt dat bij het ontwikkelen van het gesprek deze vragen wel aan de orde komen. Maar het kan geen kwaad zich deze vragen van te voren te realiseren.

Deze doelstellingen kunnen goede diensten bewijzen wanneer besloten wordt de les niet klassikaal te geven, maar de leerlingen in groepen of individueel te laten werken.

De leerlingen krijgen in dat geval alle informatie op de kaartjes. De opdracht luidt dan: orden de gegevens tot een samenhangend geheel met eigen commentaar.

In ieder geval doet men er goed aan te zorgen voor nader informatie in de vorm van literatuurfragmenten. Als bijlagen zijn opgenomen twee artikelen uit de NRC van 16 mei 1960 en 17 mei 1960.

Tenslotte volgt dan nog een verslag van een evaluatie nadat de leerlingen van 4 atheneum deze les hadden bijgewoond. De klas telde 21 leerlingen.

De leerlingen hebben de methode positief gewaardeerd. Een nadeel vonden ze dat ze zo goed moesten opletten! Het blijkt dat een aantal leerlingen wat problemen heeft met de kwestie dat je op deze manier "niet de gehele geschiedenis kunt behandelen".

"Deze les vond ik eigenlijk best geslaagd vooral dat nieuwe systeem van die kaarten. Alleen was het geheel rommelig op het bord gezet. Alle belangrijke dingen stonden door elkaar. Het was wel weer eens wat anders en het is niet zo als de andere lessen. Dit zou best leuk zijn voor andere vakken ook"

Uit deze evaluatie blijkt dat de docent in dit geval beter gebruik had kunnen maken van de overheadprojektor i.p.v. het bord. Er waren meer klachten over het chaotische bordgebruik. Een vriendelijke tip voor de leraar dus!

Ik dacht wel dat deze manier van lesgeven veel concentratie en inspanning eist.

Het zou best leuk zijn voor andere vakken ook. . . .

. Voor een keertje wel leuk. . .

. erg interessant vooral omdat je je helemaal verplaatst naar de tijd. . . je krijgt de berichten in dezelfde volgorde als de mensen toen. Dus kun je je beter indenken waarom de mensen toen zo gehandeld hebben. . . .

. . . Je ziet alles dan ook niet zwart-wit.

. . . De leerling wordt er beter bij betrokken. . .

. . . Alleen met beperkte stof mogelijk.

. . . Volgens mij kun je beter een globaal overzicht over de gehele geschiedenis hebben. . . .

Een probleem voor de leraar vormt de volgende opmerking:

Ik hoop dat we op deze manier meer les krijgen. . .

. . . Voordelig was het ook doordat je de hele tijd er met je aandacht bij was, wat het nadeel had dat je je nogal vermoeide. . . .

. . het systeem maakt dat je altijd bij de les moet zijn. . . .

Dit laatste werd kennelijk als een nadeel gevoeld. . .

Ik vind wel dat het systeem je aandacht teveel vast houdt. Het zou erg vermoeiend zijn als je de hele dag zulke lessen kreeg.

. . Samen met de klas puzzelde u het onderwerp uit. Bij andere lessen vertelt de docent een verhaaltje, schrijft op het bord een paar kreten en er wordt van je verwacht dat je dat uit het hoofd leert. . . .

. . Het was wel handig dat je thuis alles nog eens kon nalezen. . . .

Na afloop van de les werden de kaartjes opgehaald en kregen de leerlingen een fotokopie met alle gegevens van de kaartjes er op. (Bijlage I).

. . . Niet altijd zo . . .

. . Als zoiets konstant doorgevoerd wordt, zou dit zelfs tot verveling leiden, hoewel dat tijdens de gewone geschiedenislessen ook al het geval is . . .

. . . het begon erg plompverloren ergens middenin.

. . We konden niet goed weten waar hij naar toe wilde. . . . toen dat duidelijk was, was het een erg goede les.

. . aangetoond dat zo'n les meer uithaalt dan klakkeloos aannemen wat in een geschiedenisboek staat. . . .

. . manier zeer geslaagd omdat je door combineren van feiten zelf een beetje de achtergrond gaat zien.

Erg onthullend was de volgende opmerking:

. . ik ben er niet zo erg tevreden over, want ik weet nog niet precies wie er nu gelijk had.

Over het algemeen bleek dat de leerling een afrondend gesprek noodzakelijk vond.

Ook waren er leerlingen die als suggestie aanvoerden: Je moet zoiets in kleine groepjes doen.

Deze groepsdiskussie zou dan gestuurd kunnen worden door opdrachten afgeleid uit de bovengenoemde doelstellingen.

Tenslotte zij opgemerkt dat het samenstellen van deze les zeker meer tijd vraagt dan de voorbereiding van een doceerles. Maar daar staat tegenover dat deze les steeds weer gebruikt kan worden bijvoorbeeld om te illustreren welke problemen geschiedbeoefening met zich mee kan brengen.

Noten

1) Kleio 1974 no 6/7 blz. 520 e.v.

2) Deze werkvorm is vastgelegd op videoband verkrijgbaar bij de stichting Film en Wetenschap in Utrecht.

3) Keesings Historisch Archief 1960 blz. 15671-72 en blz. 15687-89 biedt eigentijdse informatie over wat er aan de hand was.

In het boek van E.F. Goldman. *The Crucial Decade and after. America 1945-1960*. New York 1960 blz. 335-8 vinden we een goede chronologie van de affaire met nader commentaar over de wijze van

optreden van de V.S. A.B. Ulam. The rivals. New York 1973, geeft een kijk op de rol van China, die overigens in dit materiaal niet aan de orde komt. De docent kan dit in de afronding nog aan de orde stellen.

Fontaine. History of the Cold War. New York 1970 dl II 338-342.

L. Halle. The cold war as history. New York 1967 blz. 371-4

D. Wise. The politics of lying. New York 1973 blz. 47-51

S.E. Ambrose. Rise to globalism. Harmondsworth 1973 blz. 263-266

D. Wise- Th.B. Ross. The invisible government. New York 1970 blz. 122-124

D. Wise- Th.B. Ross. The U-2 affaire. New York 1962

Een serie dokumenten over de kwestie vinden we in de Internationale Spectator. 1960 II blz. 275-299.

E Eisenhower wist wel van de vluchten af. De Amerikanen dachten niet dat het mogelijk was de U2 te raken. Reeds in 1958 en 1959 waren er in tijdschriften berichten verschenen over spionagevluchten van de Amerikanen boven de Sovjet-Unie.

F 6 mei.
In de VS wordt op een perskonferentie meegedeeld dat er absoluut geen bedoeling was het grondgebied van de SU te schenden. Op de vraag wie de piloot was, zei de officier: de moeder van de piloot heeft een ernstige hartkwaal: het zou een te grote schok zijn de naam mee te delen.

A Chr. heeft de U2 affaire uitgebuit want eerst zegt hij niets over de gevangenneming van de piloot.

Toen de Amerikanen in de val gelopen waren, onthulde Chr. dit feit pas.

G De Sovjets wisten op 1 mei dat ze een U2 konden raken.
Ze hadden er mee kunnen wachten tot de topkonferentie voorbij was. . . .

Q Maandag 16 mei.
Eisenhower laat MacMillan een verklaring zien waarin hij meedeelt van de U2 vluchten te zullen afzien.
MacMillan denkt nu dat de konferentie wel geopend kan worden.

K Chr. is erg slim geweest door het nieuws van zijn gevangene niet onmiddellijk mee te delen. Pas nadat de Amerikanen op leugens betrupt zijn onthult hij de waarheid.
Op 7 mei deelde hij toen mee dat de militairen in het Pentagon moeilijk in toom te houden zijn "Ik geloof wel dat de president van dit alles niet af wist.
Maar dan moeten we nog meer op onze hoede zijn.

H 7 mei.
Chr. deelt mee dat piloot Powers levend en wel in handen van de Russen is. Het vliegtuig is neergeschoten bij Swerdlowsk. Hij laat materiaal uit het vliegtuig zien.

Z In een gemeenschappelijke verklaring constateerden de westelijke drie dat het tengevolge van de houding die de premier van de SU heeft aangenomen niet mogelijk is geweest een aanvang te maken met de bespreking van de problemen die de vier staatsleiders overeengekomen waren te behandelen.

vervolg Z

Ook de sovjetpremier liet een verklaring publiceren. Hierin stelde hij president Eisenhower verantwoordelijk voor het torpederen van de konferentie.

O Zondag 15 mei.
Nadat de Gaulle, Eisenhower en MacMillan met elkaar gesproken hebben, volgt een ontmoeting van MacMillan en Chr.
MacMillan smeekt de russische premier af te zien van zijn eisen.
Hij wilde Eisenhower nog wel eens benaderen. . . .

I Chr. had de hele zaak van het neerschieten van een U2 geheim kunnen houden.

X 5 mei. In de VS wordt meegedeeld dat een U2 vermist wordt op een vlucht in Turkije. Het toestel deed meteorologische waarnemingen. Doordat de piloot zuurstofmoeilijkheden had, was hij uit de koers geraakt.

D Er wordt beweerd dat Chr. in Camp David tegen Eisenhower geklaagd heeft over de U2 vluchten.

J 7 mei. Het State Department geeft toe dat het een verkenningsvliegtuig was. Deze vluchten worden reeds vier jaar gehouden. De autoriteiten hebben deze vluchten niet goedgekeurd.

B De CIA had de vluchten voorlopig kunnen opschorten gedurende de periode voor en tijdens de topkonferentie.

S Naar een korrespondent van de Züricher Zeitung vernam zou Chroesjtjef tijdens de bijeenkomst van maandagmorgen te kennen hebben gegeven dat de kwestie van het vliegtuigincident en de deelneming van de SU aan de konferentie ten nauwste samenhangen met de binnenlandse politiek van de SU.

N Zondag 15 mei.
Chr. bezoekt de Gaulle en deelt hem drie voorwaarden mee voor de president van de VS:

1. exkuus voor de U2 affaire
2. bestraffing van de schuldigen
3. aankondiging dat de vluchten zullen worden gestaakt.

R. maandag 16 mei.

Ondanks Eisenhowers toezegging en de pogingen van de Gaulle en MacMillan om Chr. tot andere gedachten te brengen handhaafde deze zijn ultimatum dat naar de mening van de drie westelijke regeringsleiders niet kon worden geaccepteerd.

Dit bleek op de eerste bijeenkomst van de vier om elf uur.

Volgens de Russen was het beter de conferentie enige maanden uit te stellen als de Amerikanen de gestelde eisen niet wilden aanvaarden.

W 10-14 mei.

De Amerikaanse regering geeft de indruk dat de vluchten zullen doorgaan.

Eisenhower: "het zijn vervelende maar noodzakelijke dingen".

Een vertegenwoordiger van het Witte Huis bestrijdt het gerucht als zou de president opdracht gegeven hebben de vluchten te staken. . . .

P zondag 15 mei.

Nadat Chr. bij de Gaulle is geweest ontmoeten de Gaulle, Eisenhower en MacMillan elkaar. Eisenhower en MacMillan waren volkomen verrast door de Sovjeteisen.

C Eisenhower had kunnen zeggen dat de vluchten buiten hem om gegaan waren. Kort na Chroesjtjef's mededeling laten de Amerikanen weten dat 'het hier ging om een meteorologisch waarnemingsvliegtuig. Het lag niet in de bedoeling Sovjetgrondgebied te schenden en Eisenhower wist er niet van.' . . .

V 8 mei.

De westelijke wereld is enigszins verontwaardigd over de tijd van de vluchten en over de leugen van de VS.

Vooral vindt men het geen manier dat de president van de VS niets van de vluchten afweet.

M Op 11 mei deelt Chr. mee: de hoop die ik op Ike had gesteld is niet uitgekomen.

Zijn bezoek aan de SU zal wel moeilijkheden opleveren.

"Maar ik ga over twee dagen naar Parijs om alvast wat te akklimatiseren en dan zullen we alles doen wat we kunnen om de conferentie te doen slagen.

L Op 9 mei verscheen Chr. heel hartelijk en ontspannen op een receptie. Hij vroeg de mensen de zaak niet ingewikkeld te maken door allerlei veronderstellingen te uiten.

Maar een paar uur later werd Chr. in een vervelende positie geplaatst: De Amerikanen deelden toen mee dat de vluchten welbewust hadden plaatsgevonden. Ze begrepen niet dat de SU dit incident als propaganda-materiaal gebruikte in de Koude Oorlog. In de vrije wereld heeft de SU overal toegang daarom moeten de Amerikanen op deze manier gegevens krijgen. . . .

T 9 mei.

Secretary of State Herter deelt mee dat de president opdracht gegeven heeft tot dit verkenningprogramma.

U Op 5 mei 1960 spreekt Chr. de Opperste Sovjet toe. Aan het eind van een drie-en-een-half uur durende rede deelt hij mee: "Ik heb de plicht melding te maken van agressieve daden van de VS. Op 1 mei schoten wij een vliegtuig neer dat bezig was met activiteiten die een agressieve provokatie waren en bedoeld waren om de topconferentie te doen mislukken.

Buitenlands weekoverzicht

Spionagevlucht

DE AFGELOPEN WEEK heeft een weinig verheffend diplomatiek schouwspel te zien gegeven, waarbij de Russische premier, Chroesjtsjov, zwaaiend met foto's van het neergeschoten Amerikaanse spionagetoestel, wel aan het langste eind lijkt te hebben getrokken. De houding van de regering in Washington in deze hele kwestie is wel zeer ongelukkig geweest: eerst verklaringen dat het door de Russen op 1 mei neergeschoten toestel weerkundige waarnemingen deed en toen plotseling toegeven dat het een spionagevlucht was geweest, waartoe echter geen speciale opdracht uit Washington was gegeven. Daarmee gaf men impliciet toe dat dergelijke vluchten geregeld plaatsvinden en expliciet deed minister Herter dat toen nog eens door te zeggen dat dergelijke vluchten noodzakelijk waren omdat de Russen de boel zo potdicht hielden en dat de Amerikanen ermee door zouden gaan.

Couranten wisten inmiddels te melden dat er een door de Amerikanen druk gebruikte luchtroute dwars over de Sowjetunie bestaat, waartegenover de Russen echter geregeld boven Westelijke gebieden, ook Canada en de Verenigde Staten, spionagevluchten zouden uitvoeren. Dit laatste is nu weer van Amerikaanse kant tegengesproken, zodat, als men de rekening opmaakt men wel tot de conclusie moet komen dat de Russen hun gegevens op geruislozer manier weten te krijgen, maar dat de Amerikanen daarvoor vluchten boven Rusland moeten doen, die als zij uitkomen worden vergoelikt met het argument dat men wel moet, omdat die Russen zo verschrikkelijk geheimzinnig doen.

Spionage is noodzakelijk, het is zelfs op een na het oudste beroep genoemd. Maar dat neemt niet weg dat men van tevoren een goede smoes bij de hand moet hebben als de zaak uitkomt. Het gehakkel van de Amerikanen maakte daarom een povere indruk, vooral omdat toch bekend moest zijn dat een spionagetoestel van het type U-2 sinds enige dagen zoek was. Het enige positieve, dat aan de hele kwestie te ontdekken valt is eigenlijk de Russische erkenning dat een Amerikaans vliegtuig honderden kilometers boven Russisch gebied kan vliegen zonder dat er veel gebeurt. Daaruit blijkt dat de militaire waterdichtheid van de Sowjetunie toch nog fikse kieren heeft.

De topconferentie

HET DENKBEELD dat Chroesjtsjovs ruwe woorden nu wel alle hoop op enig resultaat van de topconferentie de bodem in hebben geslagen is op zijn allerminst voorbarig. Integendeel, uit steeds meer blijkt dat de Russen het vliegtuigincident weliswaar hebben aangegrepen om de Amerikanen een diplomatieke nederlaag toe te brengen, maar dat zij nog steeds van plan zijn in Parijs echt te komen onderhandelen. Hun soepele houding bij de kernproevenonderhandelingen

in Genève wijst hier al op maar nog sterker wijzen de uitlatingen van Chroesjtsjovs Oostduitse spreekbuizen Grotewohl en Ulbricht in deze richting.

Deze staatslieden hebben nl. in de afgelopen dagen allebei een rede gehouden, waarin zij betoogden dat een tijdelijke oplossing voor de status van West-Berlijn mogelijk is. De kleine Westelijke concessies uit Genève het vorige jaar werden in deze redevoeringen opgepoetst en als onderhandelingsbasis voorgesteld en als de tekenen niet bedriegen hoort een interimoplossing voor de Berlijnse kwestie tot de mogelijkheden, zo niet van de komende topconferentie, dan toch van een volgende.

Uiteraard is een dergelijke overeenkomst alleen mogelijk op de basis van een bevrozing van de Europese machtsconstellatie, wat voorlopig Chroesjtsjovs belangrijkste doel lijkt. Dat tot deze bevrozing een militaire stabiliteit hoort, waarin de Westduitse herbewapening nauwelijks en het eventueel verstrekken van kernwapens aan Bonn helemaal niet passen, is duidelijk. Zekere garanties van Westelijke kant dat deze militaire stabiliteit gewaarborgd wordt zullen bij een mogelijke overeenkomst wel de keerzijde moeten vormen van een officiële erkenning door de Russen van de Westelijke rechten in Berlijn.

Ook op het terrein van de ontwapening lijkt het vliegtuigincident eerder een positief dan een negatief element. Wel dient Chroesjtsjovs verhaal over het neerschieten van de U-2 met een „nieuwe raket” de propaganda voor Ruslands militaire macht, maar aan de andere kant moeten de Russen eens te meer beseft hebben wat het betekent omgeven te zijn door landen, van waar vliegtuigen en raketten het hart van de Sowjetunie kunnen bestrijken. De topconferentie in Parijs begint in een misschien weinig parlementaire, maar wel harde en zakelijke atmosfeer, die op zichzelf meer goeds dan slechts te verwachten geeft.

Labour verloor opnieuw

DE BRITSE premier, Macmillan, kan zich ter topconferentie begeven met de zekerheid van de bevolking van zijn land achter zijn politiek staat. In de afgelopen week zijn namelijk in een aantal steden en landelijke gemeenten in Engeland en Wales gemeenteraadsverkiezingen gehouden. Jaarlijks wordt een derde van deze raden vernieuwd: een handige politieke barometer voor de zittende regering, want hoewel uiteraard plaatselijke aangelegenheden bij deze verkiezingen een belangrijke rol spelen en hoewel de deelneming eraan niet al te groot pleegt te zijn, kan men er toch hechtere conclusies uit trekken dan uit de al te talrijke opinieonderzoeken die in Groot-Britannië plegen te worden ingesteld.

Ook vandaag worden nog in honderd steden verkiezingen gehouden. Uit de tot dusver bekende uitslagen van deze week kunnen de conservatieven echter de conclusie trekken dat het hun nog niet schort aan populariteit; de verliezen

van Labour zijn groot en de winsten van de liberalen zijn allerm minst van dien aard, dat de conservatieven zich bedreigd behoeven te voelen door een liberale herleving. Voor Labour zal het zaak zijn zo spoedig mogelijk een oplossing te zoeken voor de verschillen van mening die de partij verdelen. Dit zal echter niet makkelijk zijn daar deze verschillen symptomatisch zijn voor de crisis waarin het socialisme zich ook elders bevindt.

Suezavontuur naar de achtergrond

OOK OP buitenlandse politiek gebied mag Macmillan niet ontevreden zijn. De kloof met de Unie van Zuid-Afrika is weliswaar op de Gemeenebestconferentie eerder breder dan smaller geworden, maar dit ligt niet aan de Britse regering die allerm minst blijk heeft gegeven in het oude „kolonialisme en imperialisme” te volharden. Leuzen van dien aard, gericht tegen Engeland, worden dan ook steeds minder vernomen; langzaam maar zeker weet Engeland zich geheel te bevrijden van de rampzalige gevolgen van het Suezavontuur van 1956, de laatste opflakking van het oude imperialistische vuur. Nasser houdt zich de laatste tijd merkwaardig rustig en felle anti-Britse speeches hebben niet meer uit zijn mond weerklonken.

Ook met Irak zijn de betrekkingen aanzienlijk beter geworden. Onlangs heeft de Britse onderminister Erroll Irak bezocht en een onderhoud gehad met premier Kassem over „de goede relaties tussen beide landen”. Kassem is er nog steeds in geslaagd de vele partijen en facties in Irak tegen elkaar uit te spelen en op die manier het heft in handen te houden. Met de Sowjetunie blijft Kassem goede vrienden maar hij gaf openlijke ondersteuning aan Al Saura, het blad van de Nationaal democratische partij, waarvan een redacteur op een persconferentie een provocerende vraag inzake de strijd tegen Israël aan de Russische vice-premier Mikojan had gesteld. Toen Al Saura onder druk van de groepering in de partij die samenwerking met de (op 1 mei jl. nog rebellerende) communisten wenst, niet verder kon verschijnen, werd het eenvoudigweg door twee andere bladen vervangen.

Deze week zijn een aantal aanhangers van Nasser bij verstek veroordeeld; toch is het conflict van Irak met Egypte uiterlijk althans minder heftig geworden. Kassem voert dus een hoogst onprincipiële, opportunistische politiek, die echter aan zijn land een betrekkelijke stabiliteit oplevert.

Kennedy schakelde Humphrey uit

DE AMERIKAANSE senator John F. Kennedy heeft deze week de democratische voorverkiezingen voor het presidentschap in de staat West-Virginië op overtuigende wijze gewonnen van zijn rivaal, senator Hubert Humphrey, die zich daarop heeft teruggetrokken. Kennedy kreeg ongeveer 60 procent van de stemmen.

Nu is de campagne om het Witte Huis nog steeds in het stadium van de voorverkiezingen; de twee grote partijen zullen deze zomer pas op hun conventies uitmaken wie hun banieren moeten torsen tot de eigenlijke presidentsverkiezingen in november. En vóór die conventies is het met successen van aspirant kandidaten

bijna net als met de worp van een honkbal, zoals onlangs nog eens bleek uit het onderschrift van een caricatuur: „Het is niks tot ik zeg wat het is”. Die „ik” was in het plaatje een dikke man in het donkere pak van een honkbalscheidsrechter. Die scheidsrechter belichaamt de partijbazen; deze geduchte lieden worden nu eenmaal als corpulent afgebeeld.

Maar, partijbazen of geen partijbazen, Kennedy heeft enkele zeer belangrijke dingen bereikt in West-Virginië, waar de mijnwerkers grotendeels protestants zijn en er niet veel beter voor staan dan hun collega's in de Borinage: hij heeft aannemelijk weten te maken dat zijn rooms-katholiek geloof bij een verkiezing geen ernstig politiek obstakel is en hij is in staat gebleken om veel stemmen van economisch zwakkeren aan te trekken, ver van zijn hooghartige Nieuw-Engeland en ondanks zijn afkomst uit een rijke familie. Bovendien schijnt zijn zonnige, jongensachtige gezicht de vrouwelijke kiezers aan te staan. De vrouwen hebben een belangrijke rol gespeeld bij de twee verkiezingen van Eisenhower. (Die wist hen te boeien als vadersymbool.)

Behoudt Kennedy's sneltrein zijn vaart, dan ruimt dat aardig op in het aanvankelijk chaotische beeld van de democratische partij, wier mogelijke kandidaten niet lang gelegen niet op de vingers van één hand te tellen waren. Zo zijn de kansen deze week gedaald voor Adlai Stevenson, die al twee vergeefse pogingen heeft gedaan en nu niet voor een derde democratische benoeming in aanmerking meer schijnt te komen.

Deining over U-2 duurt voort

Optimisme over topoverleg is nu nog verder gedaald

Moskou zou Eisenhower later willen ontvangen

Rusland en Amerika hebben zich gisteren over het incident met het bij Swerdlowsk neergeschoten Amerikaanse spionagevliegtuig geuit op een manier die het Westelijke optimisme over de aanstaande topconferentie nog verder heeft doen afnemen en die waarnemers heeft doen vermoeden dat premier Chroesjtsjow president Eisenhower zal vragen zijn voorgenomen bezoek aan Moskou uit te stellen.

Het nieuws uit Rusland bestond voornamelijk uit een overzicht dat het officiële persagentschap, Tass, gaf van Chroesjtsjows persconferentie bij het wrak van de Lockheed U-2, die Amerika boven Rusland had laten vliegen voor spionage-doeleinden. Dat overzicht kwam pas 18 uur na de persconferentie, samen met een aantal verslagen van journalisten die al die tijd waren vastgehouden door de Russische censuur.

„Hoe kan ik nu een beroep doen op ons volk om op te dagen voor de verwelcoming van de dierbare gast?” zo citeerde Tass de Russische leider. Onder diplomaten in Moskou namen algemeen aan dat Chroesjtsjow Eisenhower ten minste zal vragen om uitstel van zijn bezoek, dat is vastgesteld van 10 tot 19 juni.

Ook op de Russische dreiging om Amerika met raketten te bombarderen in een oorlog werd nog eens de nadruk gelegd: „Als de Verenigde Staten nog geen echte oorlog op hun grondgebied hebben meegemaakt, als zij geen luchtaanvallen hebben meegemaakt en als zij een oorlog willen

ontketenen, dan zullen wij gedwongen zijn om raketten te lanceren die op het grondgebied van de aanvaller ontploffen in de allereerste minuten van de oorlog.”

Aan de andere kant was Chroesjtsjow volgens zijn eigen zeggen een „onverbeterlijke optimist”: „Ik beschouw de uitdagende vlucht van een Amerikaans verkenningsvliegtuig niet als een voorbereiding voor een oorlog, maar als tasten. Nu hebben ze naar ons „getast” en we hebben de „tasters” op de neus gestompt.”

Chroesjtsjow citeerde verder het artikel van de *Daily Worker*, het orgaan van de Britse communisten, waarin het Amerikaanse standpunt als volgt werd samengevat: „Het is niet de inbreker die schuldig is, maar de eigenaar van het huis waar hij heeft ingebroken, omdat dit op slot was, waardoor de inbreker werd gedwongen om in te breken. Maar dit is de filosofie van Russen, dieven en bandieten.”

Eisenhower zou Russen nog willen toespreken

Het Witte Huis heeft intussen duidelijk gemaakt dat een verandering in de plannen voor Eisenhowers bezoek uitsluitend zal afhangen van Chroesjtsjow.

Aan de Amerikaanse kant scheen men allerminst geneigd tot een dergelijke verandering. Waarnemers in Washington stelden vast dat Eisenhower had besloten om de persoonlijke kritiek van zijn tegenspeler te trotseren en om vast te houden aan de mogelijkheid om zich tot het Russische volk te wenden tijdens de persconferentie en de toespraken die op zijn reisprogramma staan.

In Londen is er bovendien nog op gewezen dat uitstel in dit geval af-

stel zou betekenen, vooral omdat Eisenhower's ambtstermijn ten einde loopt. (Er komt begin volgend jaar een nieuwe Amerikaanse president).

Verscheidene deskundigen hebben gisteren de nadruk gevestigd op de druk die China uitoefent op de Russische premier om niet langer mooi weer te spelen met het Westen. De laatste tijd zijn er tal van aanwijzingen geweest dat de omgeving van de Chinese leider, Mao Tse-toeng, bang is dat Chroesjtsjow te veel aan het Westen toegeeft.

Amerika heeft gisteren in een vrij korte nota geantwoord op de Russische protestnota over het incident bij Swerdlowsk. Washington zei niet te ontkennen dat het „voor zuiver defensieve doeleinden” inlichtingen vergaarde over de Sowjet-unie, maar merkte verder op dat het de Russische regering was die aanleiding gaf tot vragen over haar voornemens omtrent de betrekkingen met Amerika.

De Amerikaanse minister van buitenlandse zaken, Herter, is gisteren naar Parijs vertrokken voor de topconferentie, die maandag begint. Voordien zal hij er nog met Westelijke collega's spreken. Eisenhower vertrekt morgenavond. Het is 'nog steeds niet zeker of hij het Amerikaanse volk nog zal toespreken voor hij naar Parijs gaat. Volgens het Witte Huis overweegt hij dat wel.

(Reuter — A.P.)

Bij het leraarschap behoort tegenwoordig ook het bezoeken van vergaderingen en conferenties. Daarbij kun je het treffen: organisatie goed, inleiders die echt wat te zeggen hebben, prettige sfeer, goed eten (belangrijk!) etc. Soms valt het wat minder goed uit doch, hoewel de waardering van dit soort activiteiten natuurlijk van persoon tot persoon verschilt, het moet wel heel gek gaan wil men na afloop niets positiefs kunnen ontdekken in het gebodene of ervarene. Ook als het officiële programma niet zo best is, dan nog zorgen vaak de menselijke contacten in vergaderzaal en wandelgang (en soms de bar!) voor een positieve balans. Tal van lesgevers zijn ooit met een zekere mate van opluchting en soms zelfs nieuwe moed huiswaards gekeerd, nadat ze ontdekt hadden dat hun collega's óók nog geen bevredigende oplossing hadden voor Deze probeert zus en die probeert zo (Waar heb je dat vandaan? even noteren) Zoals je het zelf doet is klaarblijkelijk toch ook zo gek nog niet. Gedeelde smart is halve smart en herkenning van dezelfde problemen over en weer zorgt voor een stuk relativering van de problematiek en sterkt vaak het zelfrespect. Laat ons het heilzame effect van gezamenlijk mopperen niet onderschatten.

Als je het geluk hebt een conferentie bij te wonen waarvan én het programma én de 'wandelgang' boven alle verwachting zijn, ja dan is het toch wel de moeite waard er een artikeltje aan te wijden. Temeer daar het hier een studieweek betreft, die in zijn soort beslist wel weer herhaald zal worden.

Ieder jaar organiseert het Britse departement van onderwijs en wetenschap (D.E.S.) tijdens de voorjaars- en zomervakanties een aantal bijscholingscursussen voor leraren. Voor diverse vakken worden nieuwe ontwikkelingen in vakwetenschap en didaktiek belicht. Het deelnemen is geheel vrijwillig, heeft geen salaris- of promotieconsequenties en kost de gegadigden nog een flinke hap geld, daar reis- en verblijfkosten geheel voor rekening van de deelnemer zijn. En als de lezer dan bedenkt dat er globaal genomen per vak één cursusplaats is voor heel het Verenigd Koninkrijk (het is dus geen 'rondreizende' cursus) dan heeft hij enig idee van de reiskostenfactor. Gelukkig geven sommige schoolbesturen hun leraren een tegemoetkoming in de kosten.¹⁾ Bij de door mij bijgewoonde cursus waren ca. 50 leraren komen opdagen. De plaats van samenkomst was het Brighton College of Education. Voorbereiding en leiding berustten bij een drietal inspecteurs.²⁾

De gehele conferentie had als titel THE NEW HISTORY. Een overzicht van het programma gaat hierbij. Het lijkt een overladen geheel, maar dat viel toch nogal mee, omdat er behoorlijk afwisseling was tussen de verschillende activiteiten. Er waren een aantal bijdragen vanuit de schoolpraktijk, met aanschouwelijke voorbeelden; m.n. de nrs. 2,3,7,8,9, en 13 van het programma. Deze werden vooral verzorgd door inspecteurs of leraren. Dan waren er referaten om te informeren over de huidige stand van zaken in de vakwetenschap; m.n. de nrs. 4,5,6,10,11, en 14 van het programma. Deze werden vooral verzorgd door medewerkers van de Universiteit van Sussex. (tegenover het College gelegen) Overigens werd in elk van deze referaten ook de vraag aan de orde gesteld in hoeverre het onderwijs door de gereleveerde zaken beïnvloed zou kunnen of moeten worden. Dan

waren er een tweetal plenaire discussies.

En last but not least waren er de bijeenkomsten in werkgroepen, die echte *doe-* en geen *praat*groepen waren; iedere deelnemer had bij de inschrijving gekozen voor één van de vier werkgroepen: urban studies, history and integration, local sources en evaluation and assessment.

Een tentoonstellinkje van leermiddelen was de gehele week toegankelijk en ten slotte stond ook de welvoorziene bibliotheek van het college tot onze beschikking.

De titel van de conferentie werd door Staff-Inspector John Slater gerechtvaardigd met de volgende opsomming van nieuwigheden:

- I In het vak hebben tal van technieken en ideeën, soms afkomstig uit andere sociale wetenschappen, hun intrede gedaan.
 - problem solving methods
 - quantificeringstechnieken (Cliometrics)
 - demografie (m.n. urban studies)
 - gebruik van theoretische modellen
 - counterfactual analysis
 - invloeden van sociale psychologie (psycho-history)
 - sociale anthropologie
 - sociologie (groepsvorming, elites etc.)
 - economische theorieën
 - vergelijkende studies
- II Onder invloed van de Annales-groep is een nieuw soort geschiedschrijving opgekomen. Hetzelfde kan gezegd worden van de late discipelen van Marx. Er is over de hele linie een hernieuwde bezinning op het eigene van het vak, op normen en waarden die daarbij een rol (behoren te) spelen.
- III In de schoolwereld is er de laatste jaren 't een en ander losgekomen, zoals
 - een grotere vraag naar contemporaine geschiedenis
 - onderzoek — in 't voetspoor van Piaget — naar de relatie tussen geschiedenis-onderwijs en de groei van het bevattingsvermogen
 - een zich afwenden van wat thans oppervlakkige veelheid wordt genoemd ten gunste van verdieping (patchwork)
 - meer de omgeving bij het onderwijs betrekken
 - toenemend verzet tegen de traditie, dat de gebeurtenissen in en om Londen bij uitstek DE Britse geschiedenis zouden constitueren
 - gebruik van bronnen en materiaal uit de eerste hand neemt toe (en de wens daartoe wordt sterker)
 - de wens om geschiedenis opzettelijk met andere vakken te integreren (of te coördineren of)
 - het werken met mixed-ability groups
 - de wens om geschiedenis in relatie te brengen met handvaardigheid en kunsten (art)
 - bezinning op doelstellingen (skills, aims, objectives, assessment)

Wie dit lijstje zo ziet kan zich indenken, dat ik niet het gevoel had in een totaal ander denkklimaat te zijn gekomen. Dat werd nog bevestigd door hetgeen Slater verder opmerkte. Hij zou nl. geen echte inspecteur geweest zijn als hij niet tevens een aantal moeilijkheden in de schoolpraktijk zou signaleren.

- onervarenheid van leraren met nieuwe typen klassen
- onervarenheid van leraren met nieuwe onderwerpen
- nog steeds te weinig vaklokalen en hulpmiddelen voor geschiedenis: natuurkunde is beter af (ook daar! K.)
- nog steeds zijn er scholen waar de tijd voor geschiedenis versnipperd wordt over verspreid in de weekrooster liggende lesuren (een doordenkertje voor Nederlandse leraren. K.)
- de meeste vak- of schoolhoofden besteden te weinig tijd aan wat ze zouden moeten doen: zoeken naar de betere methodiek
- de traditie van de autonome headmaster is praktisch die van een "bewildered individual"
- er wordt nogal eens de fout gemaakt met interdisciplinaire projecten te starten voordat de aparte vakvaardigheden aanwezig zijn
- waarom worden nieuwe onderwijsvormen vrijwel altijd uitgeprobeerd op minder begaafden? Is het werkelijk "zonde" om met meer begaafden te experimenteren?
- hoe komt het dat vernieuwing zo menigmaal als versmallend, als knechtend wordt ervaren i.p.v. verruimend en bevrijdend?

Ik was naar Engeland gereisd met ergens het vage idee, dat het geschiedenisonderwijs daar, didactisch gesproken een stuk verder was dan in Nederland, gezien aard en hoeveelheid van geschiedenisdidactische publikaties. De inleiding van Slater werkte op mij dus nogal ontnuchterend. En wellicht juist daardoor won de conferentie voor mij aan betekenis: in beide landen worstelend met gelijksoortige of dezelfde problemen konden we over en weer van elkaars ideeën en ervaring profiteren.

De referaten door de medewerkers van de Universiteit betroffen zaken die ik, zij het kort gekarakteriseerd reeds had leren kennen via de bijdrage die Roorda en Emmer t.b.v. de derde graads applicatiecursus geschiedenis schreven.³⁾ Ik kan de lezers dan ook het beste daarheen verwijzen. Want de referaten waren weliswaar uitvoeriger, met voorbeelden uit eigen onderzoek, maar een betere weergave dan in genoemde bijdrage vermag ik niet te geven.

Van de informatie vanuit de schoolpraktijk lijkt het me zinvol om hier die betreffende het gebruik van Local Sources en over Industrial Archeology kort weer te geven. Om met het laatste te beginnen: Inspecteur Hennesey toonde met behulp van een keur van dia's onderwijsmogelijkheden die schuilen in o.a.

- a) verzamelingen afbeeldingen van bedrijfsinterieurs en -exterieurs, gereedschappen, bedrijfsproducten, merktekens e.d.
- b) verzamelingen voorwerpen, al dan niet in een tentoonstelling bijeengebracht.
- c) een speurtocht door woon- en schoolomgeving, waar opschriften, gebouwen, putdeksels, lantarenpalen, hekwerken, brievenbussen, telefooncellen etc. etc. gegevens kunnen opleveren.

Al deze zaken zijn nl., aldus Hennesey, bruikbaar als uitgangspunt voor en illustratie bij de behandeling van historische processen. Een hekwerk kan bijv. herinneren aan een inmiddels verdwenen fabriek. Wanneer is die afgebroken? Waarom? Wanneer is die gebouwd? Door wie? Wie financierde dat? Wie werkten er? Waar woonden die werkers? In speciaal voor hen gebouwde wijken? Wat werd er gefabriceerd? Is er in plaats of buurt nog meer te vinden dat met de fabriek in relatie gebracht kan worden (bijv. kanaal,

spoorlijn)? Zijn er mensen te vinden die in die fabriek gewerkt hebben? Wat waren hun werkomstandigheden? Hun loon? Is in oude kranten iets daarover te vinden?

Via de weg van het doorvragen blijken tal van ogenschijnlijk onbruikbare zaken dus toch wel wat op te leveren.

Een ouderwets telefoontoestel kan tot heel wat vragen aanleiding geven bij aandachtig bekijken en nadenken: Kun je zien waar hij gemaakt is? Wanneer? Welke firma? Wie gebruikten toen zulke toestellen? Ga eens na hoeveel telefoonaansluitingen er toen in de plaats waren. Welke voorzieningen waren nodig? Waarom ging men over op 't gebruik van deze uitvinding.

In Engeland is Industrial Archeology al lang populair: er bestaan honderden plaatselijke clubs van archeologists, vaak samenwerkend in landelijk verband; zij geven tijdschriften uit, stimuleren de uitgave van boeken en steunen musea of gespecialiseerde afdelingen daarvan. De waarde van Hennessey's betoog schuilt m.i. in het feit, dat hij de sfeer van een hobby-isme om-zich-zelfs-wil heeft vermeden en tracht met de leerlingen zicht te krijgen op de *mens* in een *proces* van industrialisering en mechanisering.

Betreffende Local Sources vertelde Inspecteur Jenner over ervaringen met 't werken aan Parish registers. Kleine groepjes (2 à 3 kinderen) 12-13 jarigen kregen fotocopies van een aantal bladzijden van doop-, begrafenis- en huwelijksboeken van hun parochie; het betrof hier een aantal jaren na 1837. De opdracht luidde om op kaarten te noteren hoeveel geboorten er per maand waren; idem voor sterfgevallen en huwelijken. De ingevulde kaarten leverden meer stof tot vragen op, dan op 't eerste gezicht mogelijk lijkt. De cijfers van zo'n periode van enkele jaren leverden o.a. de volgende vragen op:

Waarom trouwden zoveel mensen in april en mei?

Hoe komt het dat er in dat jaar veel meer mensen stierven dan in de andere jaren?

Tijdens het werken waren al vragen gerezen als:

Wat stierven er veel kinderen. Dit leidde tot de opdracht om de leeftijden van de overledenen te noteren. Verder doorpraten zette de kinderen op 't spoor van een plaatselijke epidemie; hygiënie en gezondheidszorg in de 19e eeuw kregen toen de spontane belangstelling.

Een ander kind trof in de huwelijksregisters beroepen aan, die het niet kende. Weer een ander kind ontdekte in deze registers analfabeten.

Wat een simpele, droge tel-opdracht lijkt, blijkt dus te kunnen functioneren als een heel geschikte entree naar lessen over sociale toestanden in de 19e eeuw, met het voordeel, dat de problemen door de kinderen veel meer als 'echt' worden ervaren dan de veelal generaliserende aanpak in de schoolboeken.

Jenner waarschuwde voor het maken van familieoverzichten: te moeilijk, tijdrovend en de bronnen vertonen daarvoor te veel lacunes. Wel acht hij het mogelijk om met gebruikmaking van ander archiefmateriaal en (eventueel) een plaatselijk museum de kinderen zelf zich een beeld te laten vormen van 'een meisje': waar woonde ze, welke kleren droeg ze, waar ging ze op school of waar werkte ze, welk nieuws bereikte haar?

En dan nog iets over de werkgroep waarin ik meedeelde: *Urban studies*. Hier vooral kon ik ervaren hoe welvoorzien en gemakkelijk toegankelijk de Britse archieven zijn, zodat het hiervóór beschrevene beslist niet beperkt behoeft te blijven tot die scholen, die in grote plaatsen staan.

De werkgroep had de opdracht gegevens te verzamelen betreffende twee kleine stads-gedeelten van Brighton, een typisch Victoriaans plein en twee parallel lopende straten in het oude centrum, en de m.b.v. deze gegevens te construeren beelden met elkaar te

vergelijken. Het geheel was voorbereid door Geoffrey Stevenson, die — zo heb ik het tenminste begrepen — na de conferentie met de gegevens verder zou werken, en trachten het onderzoek af te ronden.

De volgende bronnen werden in die ene week, na een snelle en efficiënte taakverdeling benut:

- diverse kaarten en plattegronden van Brighton; m.n. die waarop de percelen duidelijk te onderscheiden zijn.
- rate-books en census returns: registers betreffende onroerend goed en belastingaanslagen.
- voterslists: complete lijsten met alle kiesgerechtigden in diverse jaren.
- poll books: registers waarin te zien is hoe de kiesgerechtigden stemden (wie op welke kandidaat)
- kranten
- school records
- registers van bedrijven met een vergunning.

De werkgroep kreeg flink wat gegevens boven tafel; voldoende om een voorlopig, maar beslist meer dan hypothetisch antwoord te geven op de vraag hoe beide gedeelten getypeerd kunnen worden. Verder kreeg ieder enig zicht op mogelijkheden die, wellicht voor wat oudere leerlingen, in dit materiaal schuilen.

Iets over onze ontdekkingen:

De bewoners van Brunswick Square waren voor het merendeel rentenierende officieren en teruggekeerden uit de koloniën, terwijl de centrumstraten veelal bewoners hadden uit Brighton zelf. Het huispersoneel van Br. Sq. kwam vooral uit de omringende dorpen. De pleinbewoners stemden veelal conservatief, en diegenen uit 't centrum die kiesrecht hadden (craftsmen, shopkeepers) veelal liberaal. Opmerkelijk is, dat het kennelijk toen (ca. 1860) mogelijk was op meer kandidaten tegelijk te stemmen. Zo vonden we diverse keren dat een kiezer op beide liberale kandidaten had gestemd; en zelfs één keer een kiezer, 'a retired coachman', één stem op een liberale kandidaat en één op de conservatieve kandidaat had uitgebracht.

Met dit laatste saillante detail wil ik dit verslag besluiten. In een bijlage kan de lezer nog wat literatuur aantreffen die mij in Engeland is aanbevolen, dan wel mij zelf belangwekkend lijkt. Mochten de titels de lezer al bekend zijn . . . never mind.

En voor 't overige: mocht iemand de kans krijgen zo'n conferentie bij te wonen: van harte aanbevolen.

Noten

1) Beperkte deelname van buitenlanders vindt plaats onder auspiciën van de Raad van Europa, via het ministerie van onderwijs. Alle kosten worden dan vergoed.

2) In Engeland kent men vak-inspecteurs die, afhankelijk van hun lastgever, verschillende functie-titels hebben: schooladvisor, inspector (aangeduid met HMI) en staff-inspector (SI). Ik kreeg een bijzonder hoge dunk van hun vakkennis en kijk op onderwijsproblemen. Veel leraren zullen met hun adviezen gebaat zijn.

3) gepubliceerd in Kleio, sept. 1975

	09.30 - 10.45	11.15 - 12.30	14.30 - 16.00	17.00 - 18.30	20.15 - 21.30
di.			Course Assembles	Introduction and Reception	1: The State of History J.G. Slater (SI)
wo.	2: Local Sources J. Jennings	3: History for the less able L.W. Stewart	Working groups	4: History & the Social Sciences Peter Burke	Free
do.	5: Urban History John Myerscough and Geof. Stevenson	6: New Economic History Prof. Supple	Working groups	7: History & Science J. Jennings	Working groups
vr.	Working groups	Working groups	8: Assessment G.J. Neal	9: Urban History in Schools Paul Mathias	Free
za. R	10: Psycho-history Roderick Kedward	11: History and Social Anthropology Peter Burke	Working groups	Working groups	Free
zo.	Free	Free	Forum: History & the Social Sciences	12: Leisure in the last 100 years J. Myerscough	Free
ma.	13: Industrial Archaeology R. Hennesey	14: History & Politics D. Heater	Working groups	Free	Working groups
di.	History & Integration Group discussions	Final Session			
	Coffee	Lunch	Tea	Dinner	

Arthur Marwick: *The Nature of History*, London 1970 ISBN 333 10947 3

Roderick Floud: *An Introduction to Quantitative Methods for Historians*, London 1973.
uitg. Methuen & Co Ltd ISBN 416 12550 6

Peter Termin(ed.): *New Economic History*, 1973 uitg. Penguin ISBN 014 08 0738 1

J.D. Chambers: *Population, Economy and Society in Pre-industrial England*, 1972 uitg. Oxford Univ.
Press

R.A. Buchanan: *Industrial Archeology in Britain*, 1972 uitg. Penguin

Arthur Raistrick: *Industrial Archeology (an historical survey)* London 1972.
uitg. Methuen & Co Ltd ISBN 413 28050 0

De uitgever Longman Group Ltd., London geeft een hele serie detailstudies uit over industriële
archeologie.

L.W. Herne: *Beginning Local History*
Leaflet of the Historical Association 59 A Kensington Park Road London S.E. 11

Alan Everitt (ed.): *Perspectives in English Urban History*, 1973 ISBN 333 08556 6

David Iredale: *Enjoying Archives*, 1973 ISBN 0 7153 5669 0

J. Charles Cox: *Parish Registers of England*, 1974 ISBN 0 85409 999 9

W.G. Hoskins: *Fieldwork in Local History*, London 1967.

R. Ben Jones (ed.): *Practical Approaches to the New History (suggestions for the improvement of
classroom methods)* London 1973 uitg. Hutchinson Educ. Ltd ISBN 0 09 117080 X

M. Ballard (ed.): *New Movements in the Study and Teaching of History* 1971 uitg. Maurice Temple
Smit Ltd, ISBN 08511 7019 6

Michael Pollard: *History with Juniors*, London 1973 uitg. Evans Brothers Ltd. ISBN 0 237 28845 1

Pamela Mays: *Why Teach History?*, 1974 uitg. Univ. of London Press Ltd. ISBN 0 340 05362 3

De uitgever: The Media Resources Centre of the Inner London Education Authority Highbury Station
Road Islington, London N 11 SB
geeft een soort leerpakketten uit, getiteld "*World History Themes*" voor zover mij bekend
verschenen: Africa (food, work, family life, village and towns) India

De Longman Group Ltd., 9-11 The Shambles, York geeft uit een serie *History Games*
Het betreft hier een soort simulatiespelen. Titels o.a.:

The Norman Conquest

The Development of the Medieval Town

Trade and Discovery

Frontier

Ironmaster

Canals

Village Enclosure

Congress of Vienna

Harvest Politics

Railway Mania

The Scramble for Africa

General Strike

dr. P.F.M. Fontaine

**CONFERENTIE OVER GESCHIEDENISDIDAKTIEK TE TUTZING
(14-17 september 1976)**

Dat ik voor een conferentie over geschiedenisdidaktiek te Tutzing ben uitgenodigd, namens de conferentieleiding, middels een nederlandse niet-historicus, die een andere conferentie aldaar meemaakte, toen het verzoek kreeg in Nederland uit te zien naar een didaktiekdocent geschiedenis en hier toen maar het Pedagogisch-Didaktisch Instituut van de Rijksuniversiteit te Utrecht opbelde, dat wijst er al op dat men in de Bondsrepubliek niet wist van het bestaan van de VGN en van het Gezelschap van vakdidactici geschiedenis.

Tutzing ligt ongeveer 50 km ten zuiden van München aan het Starnbergermeer; in dit plaatsje is gevestigd de Akademie für politische Bildung, een in theorie 'überparteiliche', in de praktijk 'zwischenparteiliche' instelling van het Land Beieren; het hele jaar door zijn daar conferenties gaande. Deze bijeenkomst van geschiedenisdidactici was georganiseerd door prof. dr. Walter Fürnrohr, van de Universität Erlangen/Nürnberg; het was niet zijn eerste, eerder had hij soortgelijke conferenties te Cuxhaven en Neurenberg geleid. Vele 'Pädagogische Hochschulen' en enkele duitse universiteiten hadden vertegenwoordigers gezonden, zodat twintig duitse docenten in de geschiedenisdidaktiek aanwezig waren. Verder waren er drie buitenlanders: prof. R. Dirrig van de 'Ecole Normale' in Straatsburg, sr. A. Gallia, een leraar uit Milaan, en ik; een uitgenodigde belg had op de invitatie geen antwoord gegeven en een zwitser, die wel geaccepteerd had, was eenvoudigweg niet verschenen. Het is typerend voor de duitse verhoudingen, dat er geen collega's uit de DDR uitgenodigd waren.

De eerste dag, dinsdag 14 september j.l., was gewijd aan onderlinge informatie over onderwijssystemen, plaats van het vak geschiedenis in het secundair onderwijs en opleiding van geschiedenisleraren. Aan de hand van een 'Arbeitspapier', dat ik van te voren had ingezonden, zijn me vele vragen over ons nederlandse geschiedenisonderricht gesteld, men wist er eenvoudig niets van. Geen enkele van deze mensen had ooit van de VGN en van 'Kleio' gehoord. 'Lavo-mavo-havo' vond men zeer komisch, en wat men hoogst opmerkelijk vond is, dat universitaire studenten hier gewoonlijk slechts in één vak bevoegd worden; dat is overal anders, ook in Frankrijk en Italië. Overigens hebben we in de lerarenopleiding bepaald geen achterstand bij de westduitsers, de schoolpraktika kennen ze niet, en wat mij nu weer bevreesdde is, dat ook nu lerarenopleiding niet verplicht is voor universitaire studenten, d.i. voor de a.s. 'Gymnasiallehrer'. Van deze groep neemt slechts 10 à 25% aan de opleiding deel; het is dus in de Bondsrepubliek nog altijd mogelijk geheel onvoorbereid voor de klas te verschijnen. In de 'Pädagogische Hochschulen' daarentegen is de opleiding wel verplicht. In Frankrijk bestaat voor geschiedenisleraren, die van de universiteit komen, geen opleiding, men kan er hier en daar vrijwillig aan deelnemen. In Italië is zelfs die vrijwillige deelname zo goed als onmogelijk.

De tweede dag, woensdag 15 sept., was gewijd aan problemen van stofkeuze. Prof. Maria Zenner uit Saarbrücken gaf ons een inzicht in de manier waarop de nauwe verbintenissen tussen Frankrijk en Saarland doorwerkt in het geschiedenisonderricht. Prof. von der Ohe uit Flensburg vertelde ons over de manier waarop de 24.000 leden van de deense

minderheid in Sleeswijk geschiedenis krijgen; in Flensburg bevindt het zich het enige deense gymnasium in de Bondsrepubliek, met zeshonderd leerlingen. Een belangrijke rol speelde het vraagstuk van de 'verdringing' in het geschiedenisonderwijs. Hoewel we steeds beweren dat we de 'hele geschiedenis' geven laten we ontzettend veel weg, ook onderwerpen die waarschijnlijk toch wel in aanmerking voor behandeling zouden komen; de Duitsers waren het er over eens, dat de oosteuropese geschiedenis bij hen 'verdrongen' wordt, niet zozeer omdat de stof anders te groot wordt, maar meer om nationaal-politieke redenen (pijnlijke herinneringen enz.) ¹⁾ Gevraagd wat wij bij ons 'verdrongen' wordt heb ik genoemd de Belgische geschiedenis.

De derde dag, donderdag 15 sept., stond in het teken van de media. Er waren twee medewerkers van het Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht te München, die ons een aantal historische onderwijsfilms vertoonden, aangevuld met een die de heer Dirrig had meegebracht. Die heer en die dame kregen het zwaar te verantwoorden, omdat de didactische kwaliteit van een aantal films te wensen overliet en ook omdat zij hun produkten zonder enig vooroverleg met de vakdidactici vervaardigen; twijfelaars, o.a. ik, aan het nut van een massale inzet van dergelijke beeldprodukten, bleken niet overtuigd. Daar bij de media ook de bronnen gerekend werden, kreeg ik gelegenheid een en ander te vertellen over mijn eigen bronnenmethode; ik had een paar eigen voorbeelden uit de KPC-reeks 'Historische Teksten' bij me en ook 't Swarte Schaep' uit dezelfde serie, en al die mappen trokken grote belangstelling, vooral, dacht ik, omdat er in de Bondsrepubliek wel veel gepraat wordt over didactisch gebruik van bronnen, maar er gewoonlijk niet bijverteld wordt hoe men dat nu in de klas moet doen. En dat blijkt nu juist uit genoemde KPC-series.

De laatste ochtend, vrijdag 17 sept., werd besteed aan conclusies; men was unaniem zeer tevreden²⁾. Onder de uitstekende leiding, afwisselend van prof. Fürnrohr en van prof. Hans Georg Kirchhoff (PH Ruhr, Dortmund), is er hard gewerkt, in een geest van collegialiteit; de buitenlanders voelden zich zeer op hun gemak, ook al omdat de verzorging in de akademie, waarin we allen gelogeerd waren, boven alle lof verheven was. Wat mij wel opviel was hoe onbekend ons land bij deze Duitsers is; deze toch ontwikkelde mensen wisten niet alleen niets van onze didaktiek en ons onderwijsstelsel, maar ook niets van onze literatuur enz. Wel zijn enkele spectaculaire gebeurtenissen van de laatste tijd bekend geworden, met name de treinkaping te Wijster en de naam van 'Den Eul'; de ene Duitser na de andere heeft me, discreet alsof hij geld wilde lenen, terzijde gevoerd om van mij te vernemen hoe ik over de zaak prins-Bernhard dacht.

Noten

1) Men zie hiervoor het interessante, op enquêtes berustende boekje van Gerhard Wiesemüller, *Unbewältigte Vergangenheit — überwältigende Gegenwart? Vorstellungen zur Zeitgeschichte bei Schülern des 9. Schuljahres verschiedener Schulformen*. Reeks: *Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung*. Herausgeg. von Friedrich J. Lucas. 5. Stuttgart, z.j. (1972)

2) Geïnteresseerden wijs ik erop, dat binnenkort bij Pädagogischer Verlag Schwann GmbH, Postfach 7640, 4000 Düsseldorf 1, een nieuw tijdschrift voor geschiedenisdidaktiek gaat verschijnen (jaarab. DM 42,-), geheten 'Geschichtsdidaktik', en onder redactie van Bergmann, Boldt, Annette Kuhn, Rüsen, Schneider, Steinbach (4nrs. per jaar). Wie enigszins 'nourri dans le sérail allemand' is herkent de namen van progressieven; het tijdschrift ontstaat dan ook enigszins in oppositie tegen 'Geschichte in Wissenschaft und Unterricht'. De meest bekende progressieven (Bergmann, Hübner, Friedeburg, Kuhn, Lucas) waren niet op de conferentie aanwezig, wel Radkau, Huhn, Van Kampen e.a.

P. Klijnsma

NIEUWE PUBLICATIES BETREFFENDE DE GESCHIEDENIS VAN RUSLAND (2)

In het eerste artikel kondigde ik aan, dat het tweede zich zou bezig houden met publicaties over het 20ste-eeuwse Rusland. Er is echter zoveel materiaal voorhanden, dat ik, na overleg met de redactiesecretaris van "Kleio", mij in dit overzicht zal beperken tot nieuwe uitgaven betreffende de Revolutie c.a.

Voor de periode aan de Revolutie voorafgaande is allereerst vermeldenswaard de herverschijsning — in de vorm van een abridgment — van een boek, waarvan de eerste uitgave stamt uit 1877; aangevulde en bijgewerkte edities verschenen tot aan 1912:

D. Mackenzie Wallace. *"Russia on the eve of war and revolution"* edited bij C.E. Black. Random House New York 1973. 529 pag. Vintage books. gelijmd F. 11,75.

In een artikel in The Times, waarvoor Wallace, voor het merendeel vanuit Rusland, reportages en artikelen had geschreven over Russische aangelegenheden, wordt diens boek "the standard description of the life and institutions of Russia" genoemd. Wallace kende het leven en de instellingen in Rusland a.h.w. van binnenuit. Hij legde in dat land overal contacten, die het mogelijk maakten de werking van de Russische instellingen van zeer nabij te observeren. Zo woonde hij o.m. een zitting bij van een zemstvo (die van Novgorod) en een vergadering van een mir, waarin de hertoewijzing van de grond aan de leden van de mir plaats vond. De beschrijving van de laatste ervaring is om twee redenen voortreffelijk, allereerst als springlevende beeldende reportage — je voelt je als lezer temidden van de beraadslagende boeren — en voorts om de knappe analyse van de problematiek rondom de mir, met name betreffende invloed van de emancipatie van de horigen op haar ontwikkeling. Kennisname van het beeld van het voor-revolutionaire Rusland, zoals Wallace dat ontwierp, verheldert het begrip voor de revolutie, zij het dat het economische aspect onvoldoende aandacht krijgt. De voor-revolutionaire industrialisatie komt namelijk matig uit de verf. Nihilisme, anarchisme en opkomend socialisme komen daarentegen goed aan hun trekken.

Over de "generale repetitie" voor de Revoluties van 1917, de Revolutie van 1905, verscheen:

D. Floyd. *"Russia in Revolt, 1905; the first Crack in Tsarist Power"*. Macdonald and Co. London 1969. 128 pag. Geb. £1,05. Floyd schetst allereerst de achterlijkheid van Rusland, politiek — de tsaristische autocratie — en sociaal — vrouwen- en kinderarbeid, werktijden tot 16 uur per dag, analfabetisme. Economisch stelde Rusland, zegt Floyd terecht, al wel heel wat voor, mede dank zij buitenlandse beleggingen: $\pm$ 1900 50% van alle investeringen in Ruslands industrie. Over de Russische economie van die tijd bevat Floyds boekje interessant cijfermateriaal, dat op een instructieve en kleurige wijze is uitgebeeld. (en dus te projecteren m.b.v. de episcope). De waarde van het boekje bestaat enerzijds uit het illustratiemateriaal, veelal in kleur, zowel foto's als cartoons, anderzijds vormen ook de citaten, uitspraken van hoofdfiguren uit het revolutiedrama van 1905, o.a. van graaf Witte, een pluspunt voor dit aardige boekje.

Over de kopstukken van de Oktober-revolutie Lenin en Trotsky zijn ook weer boeken (her)uitgegeven. Allereerst noem ik:

A. Besancon e.a. *"Lenin"* uit het Frans vertaald door A. Jansen-Ebing en D. Ouwendijk. Heideland Orbis Hasselt 1974. 271 pag. geb. F. 37,50. (in de serie "Genie en Wereld").

Uit genoemde serie noemde ik in het vorige overzicht het boek over Katharina II. Ook voor dit boek over Lenin werd dezelfde opzet gebruikt. Zeven opstellen van specialisten worden afgewisseld door illustratiereeksen, vier in getal, die een samenhangend verhaal vormen in woord en beeld. Het boek is wat de opstellen betreft te hoog van niveau om doorsnee leerlingen in handen te geven, de illustratiereeksen kunnen ze daarentegen best aan. Voor de docent is het boek zeer instructief. Twee bijdragen springen sterk naar voren. Die van Annie Kriegel over Lenins conceptie van een strategie voor de wereldrevolutie, waarover Russell opmerkte: "Hij (Lenin) zou Rusland aan de (wereld) revolutie offeren" en het opstel van Sauvy over Lenins gebrekkige economische kennis door het ontbreken van statistisch materiaal.

Autobiografisch is:

Leon Trotsky. *"My life; an attempt at an autobiography"*. With an introduction by J. Hansen. Penguinbooks Harmondsworth 1975. 628 pag. gelijmd F. 13,25.

Trotsky schreef het boek in 1929. Hij is een briljant verteller. De beschrijving b.v. van zijn ontsnapping per rendierslee uit de Siberische verbanning is een verhaal waarvan je de leerlingen kunt laten smullen. In levendigheid van beschrijving doen daarvoor o.a. zijn verslagen van het Tweede Partijcongres in Londen in 1903, van zijn uitwijzing uit Spanje naar de U.S.A., van de beslissende revolutienacht in oktober 1917 en van zijn strijd tegen de Witten, geleid vanuit "de trein", niet onder. Het boek levert voor de docent bovendien een panorama op van de ultra-radical wereld van Trotsky's dagen, tentoongespreid in zijn memorieren van de veelvuldige contacten met figuren als Bebel, Rosa Luxemburg, Mehring en Kautsky. De inleiding tot deze nieuwe uitgave is van een van Trotsky's secretarissen en belicht diens laatste jaren in Mexico, waar in 1941 Stalins ver reikende macht hem, de grote rivaal, velde. Een opmerking terzijde: Trotsky als speciaal onderwerp zou misschien wat meer gepropageerd kunnen worden.

Op het ontstaan van de Russische Revolutie is uiteraard het verloop van Wereldoorlog I van doorslaggevende betekenis geweest. In verband daarmee noem ik:

Alan Clark. *"Zelfmoord der giganten; het oostelijk front in de Eerste Wereldoorlog"*. Vertaald uit het Engels door J.F. Kliphuis. Sijthoff Leiden 1971. 128 pag. geb. F. 11,90 (Serie Deze Eeuw).

Dit boekje is er een uit dezelfde serie als uit bovengenoemde boekje van Floyd, zij het vertaald. De schrijver geeft mede door heldere kaartjes en vele illustraties zicht op het verloop van de strijd tussen Rusland en de grote Centralen Duitsland en Oostenrijk-Hongarije. Dit gebeurt beknopt. Desondanks is oriëntering mogelijk t.a.v. de nederlagen en de demoralisering van de Russische troepen, die een van de oorzaken vormen van de omwenteling. Het beeld van de toestand in het Russische leger wordt ook verbaal verlevendigd en wel door citaten o.m. uit een revolutionair pamflet, uit uitspraken van Doemavoorzitter Rodzjanko, van generaal Denikin, later een leider van de Witten en van generaal Danilow, behorend tot de delegatie, die Nicolaas II er in de keizerlijke trein toe bracht te abdiceren. Ook dit boekje lijkt me geschikt voor de leerlingenbibliotheek.

Bijzonder boeiend is verder:

M. Pearson. *"The sealed train; journey to revolution, Lenin 1917"*. Macmillan London 1975. 350 pag. geb. F. 32,95 (Import Meulenhoff-Bruna B.V.)

Lenins "reis naar de revolutie" duurde acht maanden, van april tot november 1917. Zijn reis van drie dagen door Duitsland in de befaamde "verzegelde trein" is daarvan een essentieel onderdeel. Zonder de Duitse toestemming voor de doorreis, maar vooral zonder het beschikbaar stellen van gigantische Duitse fondsen — de auteur levert hiervoor treffende en gefundeerde documentatie — zouden Lenin c.s. moeilijk hun revolutie hebben kunnen ontketenen en realiseren: het propagandamateriaal van de bolsjewiki kostte kapitalen. Pearsons beschrijving van de eerste drie dagen van "de reis" is een spannend relaas, met name ook t.a.v. de mystificaties rondom de stop op een Berlijns station. Het verhaal doet het bij de pupillen, is mijn ervaring. Voor het toewerken van Lenin naar en het voltooien van de revolutie kan men in het boek van Pearson bovendien heel goed terecht.

Voor dit laatste noem ik nu nog een Franse en een Engelse publicatie:

J. Elleinstein. *"La conquête du pouvoir 1917-21"*. Editions sociales Paris 1972. 219 pag. ingenaaid F. 6,80.

Het boek is het eerste deel van een vierdelige "Histoire de l'U.S.S.R." Materieel is het een lor. Maar wat wil je voor F. 6,80! Inhoudelijk kan het oordeel positief luiden vooral om de directheid van toon, de compactheid die niet in dorheid ontaardt, het gebruik van cijfermateriaal op een manier die niet afschrikt. De beknoptheid van het boek wordt geaccentueerd door het feit dat ongeveer de helft(!) is ingeruimd aan wat aan de revolutie voorafging en dat ruim genomen. Voor 1917 en de burgeroorlog blijven dus maar ± 100 bladzijden over. Dit heeft voor wie zich snel wil oriënteren zijn nuttige kant. Voor het einde van het tsarisme door de voorjaarsrevolutie b.v. kan men bij lespreparatie de stof in zeggen en schrijve vijf pagina's samengetrokken vinden, overzichtelijk, helder, zelfs beeldend. Hetzelfde geldt voor de Oktober-revolutie. Beeldend verwoord is daaruit b.v. de middernachtelijk sluiptocht van de vermomde Lenin door de straten van Petrograd naar het Smolny-instituut, van waaruit hij de revolutie zou leiden. Elleinstein woekert met zijn ruimte. Hij last zelfs nog talrijk citaten in, met name van Lenin. De burgeroorlog tussen Roden en Witten komt er in dit boek bekaaid af.

R. Hingley. *"De Russische revolutie."* Vertaald uit het Engels door Y. Foppema. Leopold 's Gravenhage 1972. 139 pag. gelijmd F. 16,90.

Voor dit boek geldt hetzelfde als voor dat van Elleinstein: er is (te) veel plaats ingeruimd voor de tijd aan de revolutie voorafgaande. Van de 139 pagina's zijn er niet minder dan 55 gebruikt voor de Russische geschiedenis van Peter de Grote tot aan de Revolutie. Dit deel is oppervlakkig. De mir komt er b.v. helemaal niet in ter sprake. Het gedeelte over de Revolutie is evenmin diep gravend, maar desondanks bruikbaar. Onze leerlingen kunnen het aan. Hingley vertelt onopgesmukt en zijn boek verdient wel een plaatsje naast b.v. het al wat oudere boek van Moorehead over hetzelfde onderwerp. Ongecompliceerd worden de gebeurtenissen in het kernjaar voor de Russische geschiedenis 1917 op een rij gezet. Via het optreden van Prins Lwow, prof. Miljoekow, zijn minister van buitenlandse zaken, Lwows opvolger Kerensky, generaal Kornilow en de bolsjewistische leiders Lenin en Trotsky wordt de overgang beschreven van het tsaristische regiem via het liberale naar dat van de communisten. Het kan in de leerlingenbibliotheek. De illustraties zijn helaas slechts in zwart en wit.

Over het lot van de Romanovs, Tsaar Nicolaas II en zijn gezin is heel wat geschreven. Heel wat titels zijn te vinden in de bibliografie van:

A. Summers en T. Mangold. *"The file on the Tsar"*. Victor Gollancz London 1976. 416 pag. geb. £ 5,50.

Dit boek is pas van de pers. De schrijvers, journalisten, begonnen in 1971 nasporingen te verrichten ten behoeve van een documentaire voor de BBC over de moord op de tsaar en zijn familie. Hun boek is een bewonderenswaardige poging om wat er te ontrafelen valt aan deze gruwelijke zaak, die altijd iets mysterieus heeft gehouden, deze inderdaad opnieuw aan de orde te stellen. De voornaamste bron, waarop de auteurs stuiten, was het originele dossier van de voornaamste onderzoeker van Witruissche zijde. De schrijvers interviewden een respectabele lijst van betrokkenen, waaronder niet minder dan negen, die in familierelatie staan met de verdwenen Romanovs. Lord Mountbatten is daar een van. Veertig bladzijden worden besteed aan het geval-Anastasia (Anna Anderson). Het boek stelt vragen, maar roept bij de beantwoording ook tal van nieuwe vragen op. Niettemin brengt het het gebeuren van juli 1918 indringend opnieuw onder de aandacht. Het rekent af met een boek, dat ik eerder recenseerde: G. Richards *"The hunt for the Tsar"* (London 1971).

Naar ik hoop zullen straks op de didactiekconferentie van de V.G.N. in Oosterbeek velen mede mijn stokpaardje berijden als het zal gaan over de stofkeus: meer aandacht voor cultuurgeschiedenis. Ik kom hierop door het noemen van:

"Proletarische Kulturrevolution in Sowjet-Russland (1917-'21) Dokumente des Proletkult". Herausgegeben von R. Lorenz, übersetzt von U. Brüggemann und G. Meyer. Deutscher Taschenbuch Verlag München 1969. (Import Meulenhoff-Bruna B.V.) 228 pag. gesansfileerd F. 5,25.

De op de Chinese politieke en sociale revolutie gevolgde Grote Culturele Revolutie is algemeen bekend geworden. Minder gemeengoed is, dat op Lenins revolutie met haar politieke en sociaal-economische aspecten eveneens een culturele revolutie werd ingezet. Men stuitte daarbij op twee hoofdproblemen: a. Wat te doen met de culturele erfenis van de verslagen bourgeoisie. b. Welke doelstellingen moeten voor een proletarische culturele revolutie worden opgesteld. Dit boek bevat een aantal manifesten, die deze twee vragen belichten, voer te over voor geschiedenisdocenten. Voor de leerlingen is het misschien te wagen om uit het dertigtal pagina's proletarische dichtkunst specimina uit te lichten. *"Wunder der Arbeit"* van A.K. Gaster is b.v. een gedicht, waaruit de arbeidssfeer van toen in de U.S.S.R. is te proeven. Behalve aan de poëzie wordt ook aandacht geschonken aan toneel, dat massatoneel wordt, aan beeldende kunsten, die onder het juk van het socialistische realisme worden gebracht en aan muziek, die ook voor de gewone man verstaanbaar zou moeten zijn. De filmkunst, met zoveel elan ontwikkeld o.a. door de filmpionier Eisenstein, vormt een interessant hoofdstuk apart.

Hierbij aansluitend, hoewel daarmee vooruitlopend, vermeld ik: *"Kulturpolitik der Sowjet-Union"* herausgegeben von O. Anweiler and K.H. Ruffmann. Kröner Stuttgart 1973. 400 pag. gelijmd in band F. 29,50.

De titel van dit omvangrijke boek moet niet worden verstaan als een beschrijving van de culturele stand van zaken in de U.S.S.R. nu, maar als de weergave van de historische ontwikkeling van de Sovjetpolitiek t.a.v. het culturele leven van 1917 tot heden. Elke sector van de cultuur in de S.U. wordt chronologisch nagetrokken: opvoeding en vorming, wetenschap, literatuur, beeldende kunsten, toonkunst en nationale culturen. Wie gegevens zoekt over de wijze, waarop partij en regiem kunstenaars en wetenschapsmensen naar hun hand wensten te zetten, kan in dit boek terecht bijvoorbeeld bij de desbetreffende resolutie van het Centrale Comité uit 1925. Het bewind stimuleerde op haar wijze de

cultuur. Al in 1922 stelde Kirow b.v. de bouw van een Sovjetpaleis voor. Voor de eerste prijsvraag, hiertoe uitgeschreven, schreven ook buitenlanders als Gropius en De Corbusier in. Een Russische groep architecten ontwierp een toren van Babel van 315 meter hoog, waarbovenop een beeld van Lenin zou moeten prijken van 100 meter hoogte. Het ontwerp bleef ontwerp. Het Sovjetpaleis moet nog steeds verrijzen. In de inleiding tot het boek tracht Ruffmann met succes het verschil uiteen te zetten tussen de westerse en de communistische opvatting van cultuurpolitiek.

Tenslotte nog aandacht voor een boek over de burgeroorlog:

R. Luckett. *"The White generals, an account on the White movement and the Russian civil war."* Longman London 1971. 401 pag. geb. F. 39,35.

Het eerst nuttige, dat dit boek biedt, is een twintigtal illustraties, waarop o.m. de generaals der Witten te zien zijn, Kornilow op de schouders van zijn officieren, Mannerheim tegen de achtergrond van een besneeuwd Fins woud, generaal Yudenik temidden van zijn staf ook al in een bos en de lange generaal baron Wrangel in een wat exotische uniformjas en vergezeld van zijn premier en stafchef. Ook enkele leiders van de Roden zijn in het boek afgebeeld, Trotsky in een cartoon "Trotsky kicked out of the Kuban (1918)" en Frunzes Woroshilow en Budenny het aanvalsplan op de Krim besprekend. Tien heldere overzichtelijke kaartjes steunen voorts de tekst van het boek zeer functioneel. Luckett zette zich tot het schrijven van dit boek, toen hij in 1967, in het vijftigste jubileumjaar van de Revolutie, waarin een stroom van publicaties loskwam over de Sovjetgeschiedenis, ontdekte, dat de burgeroorlog naar verhouding van westerse historici weinig aandacht kreeg. Luckett vult dit vacuüm goed op. Hij toont aan dat het falen van de beweging der Witten voortkwam uit het ontbreken van een duidelijke politieke doelstelling en dat de preoccupatie van de generaals met het militaire aspect de andere doorslaggevende factor was voor de mislukking. Het boek geeft prima lesstof, maar die moet wel worden "vertaald".

In Kleio aug. 1975 verscheen onder de hierboven opgevoerde titel een als "bijzonder onderwerp" voor het mavo bedoeld werkstuk. Op een aantal scholen is met dit werkstuk geëxperimenteerd en van de resultaten daarvan wil ik hieronder voor geïnteresseerden verslag doen. Van drie mavo-scholen (Amsterdam, Assen en Papendrecht — totaal $\pm$ 100 leerlingen) en drie havo/athenea (Assen en twee keer Utrecht) kwamen gegevens binnen (waaronder 130 ingevulde enquêteformulieren: 70 mavo en 60 havo/ath). Vier docenten schreven mij ook nog hun persoonlijke mening en kritiek.

Eerst de opinies van de leerlingen (het eerste cijfer slaat steeds op de (70) mavo-l.l., het tweede op havo/ath):

- *kennis*: veel geleerd: 18-17; aardig wat: 40-32; weinig: 11-11
- *haalbaarheid*: ging goed: 10-11; te doen: 56-46; te moeilijk: 5-2
- *zelfstandig werken* (indiv.): was fijn: 40-20; gaat wel: 26-35; vervelend: 1-5

De verschillen bij de eerste twee punten lijken me nauwelijks significant; de mavo-l.l. reageren enthousiaster op het zelfstandig werken, misschien omdat ze het minder gewend zijn (?).

De geringe verschillen in de antwoorden geven aan, dat dit werkstuk op genoemde drie schooltypen te gebruiken valt, al geven (gelukkig!) enkele ath-5 leerlingen aan, dat dit werk niet helemaal voor hun niveau geschikt is, ook al waarderen ze de werkwijze positief.

Op de vraag of zij nog wel eens een dergelijk werkstuk willen maken antwoordt ongeveer 75% bevestigend ($\pm$ 50-44), 16% (11-10) ontkennend. Een lange reeks mogelijke onderwerpen wordt gesuggereerd, met als koplopers de Tweede wereldoorlog, Vietnam, de V.S., Chili en andere politieke trouble-spots. Maar ook prehistorie, kunstgeschiedenis, Olympische spelen, vroege Middeleeuwen, enz. worden genoemd.

De mavo-l.l. geven op het *meeste geleerd* te hebben van de lange leestekst + vragen over "Onafhankelijkheid voor de Zoeloes" (22x); havo/ath geeft dat thema slechts 9x op en zet "apartheidswetten" (laatste gedeelte) vooraan (11x tegen 4x voor mavo).

Het *minst geleerd* werd er bij het thema "Ras" (16-17!), maar ook "Onafhankelijkheid Zoeloe" wordt hier genoemd (6-1).

Het zou interessant zijn te weten, wat precies verstaan wordt onder "leren"; inleven hoort daar voor deze l.l. zo te zien veel minder bij dan het opnemen van feiten.

Als *leukste opdrachten* noemen 30 l.l. (12-7) het tekenen (kaartjes, economie) en het slotwerkstuk (9-12). Dezelfde opdrachten noemen andere l.l. nu juist weer de *vervelendste*: 10 en 11 voelen niets voor tekenen (kinderachtig); 12-15 beleven geen plezier aan het vertoog aan het slot. . . Nog eens 19 l.l. (10-9) willen geen *dialog* maken — maar 10 anderen (6 en 4) vonden dat juist aardig.

Hoewel er tussen de schooltypen hier wel enig verschil optreedt, lijkt mij toch het verschil

tussen individuele l.l. interessanter. De vraag is, hoever we tegemoet kunnen komen aan deze individueel verschillende behoeften van l.l. Zijzelf houden het vaak graag (zie boven) bij bekende, traditionele werkmethoden (tekst + vragen). De kinderen die dat nu net vervelend vinden dwingen wij, m.i. terecht, toch ook tot lezen en vragen beantwoorden. Moeten dan anderen niet ook eens uitgedaagd worden hun creatieve mogelijkheden aan te spreken, al vinden zij dat zelf helemaal niet leuk? Enkele l.l. schrijven met zoveel woorden, het niet prettig te vinden als ze ergens een *eigen opinie* over moeten geven — het zal toch gevraagd (moeten) worden. Trouwens, in één klas kwamen er, na aanvankelijk verzet, toch "schitterende dialogen" tot stand (brief docent).

Misschien dat in ons geval de combinatie erg zwaar was: een moeilijke problematiek gekoppeld aan een moeizame werkvorm.

Bezien zal moeten worden in hoeverre toch ook in de werkvormen geïndividualiseerd kan worden: de één zoekt tekstuele informatie, de ander speelt het uit, een derde tekent, steeds over hetzelfde onderwerp.

Individueel werken/groepswerk. In de meeste klassen kreeg de klassikale aanpak toch een sterker accent dan oorspronkelijk de bedoeling was. Niet alleen bleek de inhoud redelijk moeilijk (ook voor havo), het is bovendien problematisch l.l. zelfstandig te laten werken als ze daarin niet geoefend zijn vanaf, minimaal, begin v.o. Eén leraar schrijft dan ook over op zijn school beginnende "zelfwerkzaamheids cursussen". (vgl. KPC-uitgaven onderbouw en Fontaine in Kleio, dec. 73).

Ook kan een groter project als "Shaka" moeilijk verlopen als niet enige deel-kennis (kaart van Afrika) en vaardigheden reeds aanwezig zijn (regelmatig encyclopedie-gebruik; omgaan met kranten en/of documentatiecentrum). In één mavo werd Zuid-Afrika dan ook behandeld als onderdeel van een langer lopende lessenserie "imperialisme".

Evenmin komt samenwerking in groepjes vanzelf tot stand! In moeilijke klassen moet men geen wonderen verwachten, al geeft de individualiserende aanpak de relaties tussen een leraar en de wel-geïnteresseerde l.l. een betere kans.

Motivatie. De in klasseverband aan het werkstuk bestede tijd varieert van 10-13 uur, waarbij huiswerk moet worden opgeteld (10u?). Het bleek een hele kluit, waarbij begeleiding erg belangrijk bleef. Tegen het einde hadden de meesten echt wel genoeg gehad, hetgeen ook blijkt uit de enquête: verder lezen over Z-A. is er voor 27(m) en 18(h/ath) niet meer bij; 34-34 aarzelen ("misschien"); 7 en 9 willen meer weten.

De tekst in 17e eeuwse Nederlands ("rothige taal") bleek voor een aantal lastig en de nogal gebrekkige technische uitvoering van de oefen-versie van het werkstuk (zonder veel illustraties) werkte zeker niet stimulerend.

Ondanks het overwegend positieve eindoordeel van de meeste betrokkenen moet er dus wel iets veranderen. De meeste problemen lijken te bestaan t.a.v. het onderdeel "Ras", dat als onderdeel van een werkstuk over "apartheid" waarschijnlijk niet genoeg tot zijn recht kan komen. Althans moet de aanbieding veel simpeler worden, en dan in het kader van actuele toestanden.

Een herzien werkstuk zou dan beginnen met Shaka zelf en iets aangevuld worden naar de contemporaine kant (na Soweto!), waarmee ook tegemoet gekomen wordt aan de kritiek

J. Schipper

"VAN SHAKA TOT SHARPEVILLE" EN DAARNA.

In Kleio aug. 1975 verscheen onder de hierboven opgevoerde titel een als "bijzonder onderwerp" voor het mavo bedoeld werkstuk. Op een aantal scholen is met dit werkstuk geëxperimenteerd en van de resultaten daarvan wil ik hieronder voor geïnteresseerden verslag doen. Van drie mavo-scholen (Amsterdam, Assen en Papendrecht — totaal $\pm$ 100 leerlingen) en drie havo/athenea (Assen en twee keer Utrecht) kwamen gegevens binnen (waaronder 130 ingevulde enquêteformulieren: 70 mavo en 60 havo/ath). Vier docenten schreven mij ook nog hun persoonlijke mening en kritiek.

Eerst de opinies van de leerlingen (het eerste cijfer slaat steeds op de (70) mavo-l.l., het tweede op havo/ath):

- *kennis*: veel geleerd: 18-17; aardig wat: 40-32; weinig: 11-11
- *haalbaarheid*: ging goed: 10-11; te doen: 56-46; te moeilijk: 5-2
- *zelfstandig werken* (indiv.): was fijn: 40-20; gaat wel: 26-35; vervelend: 1-5

De verschillen bij de eerste twee punten lijken me nauwelijks significant; de mavo-l.l. reageren enthousiaster op het zelfstandig werken, misschien omdat ze het minder gewend zijn (?).

De geringe verschillen in de antwoorden geven aan, dat dit werkstuk op genoemde drie schooltypen te gebruiken valt, al geven (gelukkig!) enkele ath-5 leerlingen aan, dat dit werk niet helemaal voor hun niveau geschikt is, ook al waarderen ze de werkwijze positief.

Op de vraag of zij nog wel eens een dergelijk werkstuk willen maken antwoordt ongeveer 75% bevestigend ($\pm$ 50-44), 16% (11-10) ontkennend. Een lange reeks mogelijke onderwerpen wordt gesuggereerd, met als koplopers de Tweede wereldoorlog, Vietnam, de V.S., Chili en andere politieke trouble-spots. Maar ook prehistorie, kunstgeschiedenis, Olympische spelen, vroege Middeleeuwen, enz. worden genoemd.

De mavo-l.l. geven op het *meeste geleerd* te hebben van de lange leestekst + vragen over "Onafhankelijkheid voor de Zoeloes" (22x); havo/ath geeft dat thema slechts 9x op en zet "apartheidswetten" (laatste gedeelte) vooraan (11x tegen 4x voor mavo).

Het *minst geleerd* werd er bij het thema "Ras" (16-17!), maar ook "Onafhankelijkheid Zoeloe" wordt hier genoemd (6-1).

Het zou interessant zijn te weten, wat precies verstaan wordt onder "leren"; inleven hoort daar voor deze l.l. zo te zien veel minder bij dan het opnemen van feiten.

Als *leukste opdrachten* noemen 30 l.l. (12-7) het tekenen (kaartjes, economie) en het slotwerkstuk (9-12). Dezelfde opdrachten noemen andere l.l. nu juist weer de *vervelendste*: 10 en 11 voelen niets voor tekenen (kinderachtig); 12-15 beleven geen plezier aan het vertoog aan het slot. . . Nog eens 19 l.l. (10-9) willen geen *dialog* maken — maar 10 anderen (6 en 4) vonden dat juist aardig.

Hoewel er tussen de schooltypen hier wel enig verschil optreedt, lijkt mij toch het verschil

tussen individuele l.l. interessanter. De vraag is, hoever we tegemoet kunnen komen aan deze individueel verschillende behoeften van l.l. Zijzelf houden het vaak graag (zie boven) bij bekende, traditionele werkmethoden (tekst + vragen). De kinderen die dat nu net vervelend vinden dwingen wij, m.i. terecht, toch ook tot lezen en vragen beantwoorden. Moeten dan anderen niet ook eens uitgedaagd worden hun creatieve mogelijkheden aan te spreken, al vinden zij dat zelf helemaal niet leuk? Enkele l.l. schrijven met zoveel woorden, het niet prettig te vinden als ze ergens een *eigen opinie* over moeten geven — het zal toch gevraagd (moeten) worden. Trouwens, in één klas kwamen er, na aanvankelijk verzet, toch "schitterende dialogen" tot stand (brief docent).

Misschien dat in ons geval de combinatie erg zwaar was: een moeilijke problematiek gekoppeld aan een moeizame werkvorm.

Bezien zal moeten worden in hoeverre toch ook in de werkvormen geïndividualiseerd kan worden: de één zoekt tekstuële informatie, de ander speelt het uit, een derde tekent, steeds over hetzelfde onderwerp.

Individueel werken/groepswerk. In de meeste klassen kreeg de klassikale aanpak toch een sterker accent dan oorspronkelijk de bedoeling was. Niet alleen bleek de inhoud redelijk moeilijk (ook voor havo), het is bovendien problematisch l.l. zelfstandig te laten werken als ze daarin niet geoefend zijn vanaf, minimaal, begin v.o. Eén leraar schrijft dan ook over op zijn school beginnende "zelfwerkzaamheids cursussen". (vgl. KPC-uitgaven onderbouw en Fontaine in Kleio, dec. 73).

Ook kan een groter project als "Shaka" moeilijk verlopen als niet enige deel-kennis (kaart van Afrika) en vaardigheden reeds aanwezig zijn (regelmatig encyclopedie-gebruik; omgaan met kranten en/of documentatiecentrum). In één mavo werd Zuid-Afrika dan ook behandeld als onderdeel van een langer lopende lessenserie "imperialisme".

Evenmin komt samenwerking in groepjes vanzelf tot stand! In moeilijke klassen moet men geen wonderen verwachten, al geeft de individualiserende aanpak de relaties tussen een leraar en de wel-geïnteresseerde l.l. een betere kans.

Motivatie. De in klasseverband aan het werkstuk bestede tijd varieert van 10-13 uur, waarbij huiswerk moet worden opgeteld (10u?). Het bleek een hele kluit, waarbij begeleiding erg belangrijk bleef. Tegen het einde hadden de meesten echt wel genoeg gehad, hetgeen ook blijkt uit de enquête: verder lezen over Z.-A. is er voor 27(m) en 18(h/ath) niet meer bij; 34-34 aarzelen ("misschien"); 7 en 9 willen meer weten.

De tekst in 17e eeuwse Nederlands ("rothige taal") bleek voor een aantal lastig en de nogal gebrekkige technische uitvoering van de oefen-versie van het werkstuk (zonder veel illustraties) werkte zeker niet stimulerend.

Ondanks het overwegend positieve eindoordeel van de meeste betrokkenen moet er dus wel iets veranderen. De meeste problemen lijken te bestaan t.a.v. het onderdeel "Ras", dat als onderdeel van een werkstuk over "apartheid" waarschijnlijk niet genoeg tot zijn recht kan komen. Althans moet de aanbieding veel simpeler worden, en dan in het kader van actuele toestanden.

Een herzien werkstuk zou dan beginnen met Shaka zelf en iets aangevuld worden naar de contemporaine kant (na Soweto!), waarmee ook tegemoet gekomen wordt aan de kritiek

van sommige lezers op de titel, die niet geheel correspondeerde met de inhoud. Ook de slotopdracht is volstrekt achterhaald.

Tot zover deze evaluatie. Graag hoor ik, wie geïnteresseerd is in de follow-up van dit experiment en/of in een bijgewerkte versie van "Van Shaka tot Sharpeville".

Jan Schipper,
SOL/afd. Gesch.
Archimedeslaan 16,
UTRECHT.

SPREKERSLIJST P.A.V. 1976 – 1977

Alkmaar
do. 18 nov. 18-1
di. 15 febr. 22-3
di. 29 mrt. 29-4

Heerlen
do. 18 nov. 11-2
do. 17 febr. 12-1
ma. 14 mrt. 9-1

Eindhoven
ma 15 nov. 8-5
do. 10 febr. 12-7
do. 20 jan. 29-5

Maastricht
ma 15 nov. 7-1
vrij. 18 febr. 25-1
do. 14 apr. 11-?

Haarlem
wo. 24 nov. 8-4
di. 8 febr. 20-1

Utrecht
di. 16 nov. 29-1
di. 8 febr. 11-2
di. 22 mrt. 22-3

Zwolle
di. 9 nov. 8-5
wo. 26 jan. 22-2
do. 21 apr. 29-4

Breda
di. 16 nov. 4-1
do. 27 jan. 3-1

Leeuwarden
ma. 22 nov. 3-1
di. 8 febr. 18-5
ma. 21 mrt. 29-4

Den Haag
di. 23 nov. 18-2
ma. 28 febr. 3-1
wo. 30 mrt. 22-4

Arnhem
ma. 8 nov. 29-4
ma. 14 febr. 4-1
ma. 7 mrt. 3-1

Den Bosch
wo. 17 nov. 22-3
wo. 9 febr. 24-3
do. 28 apr. 29-4

Venlo
di. 30 nov. 8-3
do. 10 febr. 5-1
do. 31 mrt. 11-1

Goes
ma. 8 nov. 23-1
ma. 7 mrt. 22-½
do. 24 mrt. 11-½

Amsterdam
wo. 10 nov. 8-3
do. 20 jan. 12-6
do 10 mrt. 29-2

Hengelo
do. 25 nov. 22-4
ma. 14 febr. 17-1
do. 14 apr. 29-½

Groningen
do. 11 nov. 22-4
di. 11 jan. 9-2
wo. 26 jan. 5-1
ma. 7 febr. 17-1

Rotterdam
di. 9 nov. 3-2
ma. 29 nov. 22-3
do. 17 febr. 26-2
ma. 21 mrt. 12-5

Zutphen
vrij. 12 nov. 9-½
vrij. 11 febr. 18-1
vrij. 18 mrt. 11-½

De nummers achter de data verwijzen naar de sprekers + onderwerp. Zie Kleio 1976 nr. 5 en de hierna-volgende sprekerslijst.

Lijst van sprekers, onderwerpen, data en afdelingen 1976-1977.

3. Dr. L.C. Biegel, Pieter Lastmankade 39 hs. Amsterdam
020-737711.

Rotterdam	di. 9 nov. 1976.	Verboden Naties en onderdrukte minderheden
Leeuwarden	ma. 22 nov. 1976	Kanttekening bij de probl. v.h. Midden-Oosten
Den Haag	ma. 28 febr. 1977	idem
Arnhem	ma 7 mrt. 1977	idem
Breda	do. 27 jan. 1977	idem

4. Drs. M.D. Bogaarts, Past. van Soevershemstraat 10, Nijmegen
080-554338

Breda	di. 16 nov. 1976	Partijpol. en parl. gesch. van Ned. 1918-heden
Arnhem	ma. 14 febr. 1977	idem

5. Dr. N. Bootsma, Philippuslaan 6, Nijmegen
080-230978

Groningen	wo. 26 jan. 1977	De V.S. en Latijns Amerika in de 19-20e eeuw
Venlo	do. 10 febr. 1977	idem

7. Dr. J.R. Bruijn, Pr. Irenelaan 54, Oegstgeest
071-150275.

Maastricht	ma. 15 nov. 1976	De Oost-Ind. Comp. in ander perspectief
------------	------------------	---

8. Dr. A.L. Contandse, Zonnebloemstraat 57, Haarlem
023-325314

Amsterdam	wo. 10 nov. 1976	Spanje sinds 1931
Venlo	di. 30 nov. 1976	idem
Haarlem	wo. 24 nov. 1976	Conflict Rusland-China
Zwolle	di. 9 nov. 1976	Olie in het Midden-Oosten
Eindhoven	ma. 15 nov. 1976	idem

9. Drs. S.C. Derksen, Zuideinde 63, Meppel.
05220-52590

Zutphen	vrij. 12 nov. 1976	Opvoeding tot vrede
Groningen	di. 11 jan. 1977	Het gesch. onderwijs en de vredesopvoeding
Heerlen	ma. 14 mrt. 1977	Opvoeding tot vrede

11. Prof. Dr. H.P.H. Jansen, Houtlaan 19, Leiden
071-156481

Heerlen	di. 18 nov. 1976	Praktische demonstratie van oorspronkelijke middeleeuwse teksten, die in een les gebruikt zouden kunnen worden.
Utrecht	di. 8 febr. 1977	idem
Zutphen	vrij. 18 mrt. 1977	Nieuwe inzichten in de Sociale Gesch. v.d. M.E.
Goes	do. 24 mrt. 1977	idem
Venlo	do. 31 mrt. 1977	idem
Maastricht	do. 14 april 1977	geen voorkeur

12. Drs. R. de Jong, Dag. Hammerskjöldlaan 51, Castricum
02518-51819

Amsterdam	do. 20 jan. 1977	De Portugese revolutie
Eindhoven	do. 10 febr. 1977	geen voorkeur
Heerlen.	do. 17 febr. 1977	Anarchisme
Rotterdam	ma. 21 mrt. 1977	Nederlandse arbeidersbeweging

17. Dr. F.G. van der Poll, Vliet 22, Prinsenbeek.
01607-2960

Groningen ma. 7 febr. 1977 Problemen rond de Koreaanse oorlog
Hengelo(Ov.) ma. 14 febr. 1977 idem

18. Dr. G.J. van de Poll, Sleedoorn 13, Emmen,
05910-11794

Alkmaar do. 18 nov. 1976 Is het Zionisme te veroordelen?
Den Haag di. 23 nov. 1976 Hoe behandelen we het verschijnsel marxisme?
Leeuwarden di. 8 febr. 1977 Speelt onze mening een rol in onze gesch. lessen
Zutphen vrij. 11 febr. 1977 Is het Zionisme te veroordelen?

20. Prof. Dr. D.J. Roorda, Wilhelminastraat 31, Leiderdorp
071-125681

Haarlem di. 8 febr. 1977 Ideologie, traditie en organisatie in de politiek van de late 17e eeuw.
(Willem III contra Lodewijk XIV).

22. Prof. Dr. J.W. Schulte Nordholt, Groot Hoefijzerlaan 32a, Wassenaar
01751-79292

Groningen do. 11 nov. 1976 De nieuwe opvattingen over de slavernij
Den Bosch wo. 17 nov. 1976 Het Amerikaanse Presidentschap
Hengelo do. 25 nov. 1976 De nieuwe opvattingen over de slavernij
Rotterdam ma. 29 nov. 1976 Het Amerikaanse Presidentschap
Zwolle wo. 26 jan. 1977 Achtergronden van de Amerikaanse Buitenlandse Politiek
Alkmaar di. 15 febr. 1977 idem
Goes ma. 7 mrt. 1977 De Amerikaanse Revolutie
Utrecht di. 22 mrt. 1977 Het Amerikaanse Presidentschap
Den Haag wo. 30 mrt. 1977 De nieuwe opvattingen over de slavernij

23. Dr. C. Smit, Mauritskade 41e. 's-Gravenhage
070-639131

Goes ma. 8 nov. 1976 De Indonesische kwestie

24. Mr. A. Stempels, Achterstraat 6, Neerijnen
04181-655

Den Bosch wo. 9 febr. 1977 Methoden van kabinetsformatie in Nederland en omliggende landen.

25. Prof. Dr. J.H. van Stuyvenberg, Meentweg 77, Bussum.
02159-13177

Maastricht vrij. 18 febr. 1977 De these van Weber. Calvinistische ethiek en kapitalistische geest.

26. Drs. E.B. Vermeer, Johan de Wittstr. 6, Leiden
071-154887

Rotterdam do. 17 febr. 1977 China in de 20e eeuw

29. Prof. Dr. Joh. de Vries, Drossaard van Wesepstraat 6, Tilburg
013-675761

Arnhem ma. 8 nov. 1976 De jaren '30 in Nederland: het economisch aspect
Utrecht di. 16 nov. 1976 Het historisch perspectief der multinationals
Eindhoven do. 20 jan. 1977 De betekenis van de economische factor in de politieke geschiedenis van Nederland
Amsterdam do. 10 mrt. 1977 De economische ontwikkeling der Beneluxlanden (1920-1970)
Leeuwarden ma. 21 mrt. 1977 De jaren '30 in Nederland: het economisch aspect
Alkmaar di. 29 mrt. 1977 idem
Hengelo do. 14 apr. 1977 idem
Zwolle do. 21 apr. 1977 idem
Den Bosch do. 28 apr. 1977 idem

MEDEDELINGEN

MEDEDELING VAN HET BESTUUR VAN DE V.G.N.

Tijdens de vergadering van het Algemeen Bestuur der V.G.N. op 7 oktober j.l. is een studietoelating ingesteld die haar werkterrein zal vinden op het raakvlak van maatschappijleer en geschiedenis. Deze commissie zal voorlopig worden geleid door J.P.M. Henkes, Kerkendijk 96b, Someren-Heide, tel. 04937-3230. Ieder, die een bijdrage wil leveren aan deze cie, wordt verzocht contact op te nemen met de voornoemde voorzitter.

FULBRIGHT-HAYS STUDIEBEURZEN VOOR AMERIKAANSE ZOMERPROGRAMMA'S

In het kader van het Fulbright-Hays Uitwisselingsprogramma tussen Nederland en de Verenigde Staten stelt de Netherlands America Commission for Educational Exchange te Amsterdam een viertal beurzen beschikbaar voor deelname aan het International Educational Development Program 1977 in de Verenigde Staten voor Leraren Engels, Geschiedenis en Aardrijkskunde.

Het betreft een zomerprogramma van twee maanden, van $\pm$ 1 juli tot eind augustus 1977, bestaande uit:

1. een twee-daagse oriëntatie in New York
2. een seminar van vijf weken aan San Francisco State University, in San Francisco, Californië, respectievelijk voor leraren Engels (A) over Amerikaanse cultuur, literatuur en toegepaste taalkunde, en voor leraren geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijwetenschappen (B) over Amerikaanse geschiedenis.
3. een educatieve reis per bus door het Noord-Oosten van Amerika, vóór of na afloop van het Seminar.

De beurs omvat de retour-reiskosten van Amsterdam naar New York, vlieg- en busreizen in de V.S., de kosten van het collegegeld voor het Seminar en de verblijfkosten voor een periode van 60 dagen.

Zij, die naar deze beurzen willen solliciteren, kunnen formulieren aanvragen vóór **15 december 1976**, onder opgave van huidige functie, praktijkervaring (tenminste drie jaar), opleiding en leeftijd, waarbij de voorkeur uitgaat naar de leeftijdsgroep tussen 30 en 50 jaar en naar degenen, die niet eerder in de V.S. zijn geweest bij: Netherlands America Commission for Educational Exchange

Reguliersgracht 25, Amsterdam, tel.: 020 - 24 24 35

CONFERENTIE VOOR DOCENTEN GESCHIEDENIS AAN PEDAGOGISCHE AKADEMIES

De werkgroep geschiedenis van de C.C.O.K./O. van de Vereniging de Landelijke Pedagogische Centra organiseert — in overleg met de Pedakcommissie van de V.G.N. — op 17 en 18 maart 1977 in het Evert Kupersoord te Amersfoort een conferentie voor docenten geschiedenis aan Pedagogische Akademies.

Thema: Geschiedenis en Wereldoriëntatie

Doel: De collega's aan P.A.'s confronteren met een aantal nieuwe visies welke van belang zijn voor het geschiedenisonderwijs aan de basisschool, komende vanuit de invalshoek vakkenintegratie/wereldoriëntatie (al dan niet gebaseerd op denkbeelden uit de algemene onderwijskunde), en met de consequenties daarvan voor de opleiding van onderwijsgeevenden.

Een persoonlijke convocatie zal binnen afzienbare tijd de collega's bereiken.

MEDEDELING VAN DE C.E.G.E.S.

Door onvoorziene omstandigheden is het verschijnen van Mededeling C.E.G.E.S.-15 met o.a. historisch materiaal over de eindexamenonderwerpen voor 1978 vertraagd.

BOEKBESPREKINGEN

Alfrink en de Kerk 1951-1976. Historische en theologische essays, aangeboden aan kardinaal Alfrink bij zijn zilveren bisschopsjubileum, Baarn, Ambo, 1976.

Kardinaal Alfrink is definitief opgenomen in de galerij der kerkvaders en die van de vaders des vaderlands: iedere Nederlander kent deze grijze eminentie, zijn uitspraken halen de t.v. en de krant, hij geniet aandacht en respect binnen en buiten de kring van zijn geloofsgenoten. Terecht natuurlijk. Zijn pogingen de heilloze polarisatie in de Nederlandse Kerk te bezweren, zijn volhardend streven naar een meer collegiaal bestuur van de Kerk zowel op het Tweede Vaticaans Concilie als op de bisschoppensynodes, zijn pionierswerk als internationaal voorzitter van Pax Christi, het verdient alles ruimschoots de waardering en de bevestiging die het heeft gekregen. Veel van de inzichten die hij verdedigde zijn immers gemeengoed geworden en als de catholica ook voor de buitenwacht niet meer overkomt als een starre exclusief romeinse monoliet, dan is dat mee de historische verdienste van de emeritus-aartsbisschop.

De hier besproken bundel is uiting van dat respect en die waardering en veel ervan laat zich met gerede instemming lezen. De auteurs zijn voor het overgrote deel (ex-)priesters, waarvan vijf uit het aartsbisdom, allen geestverwanten, bewonderaars en zelfs inspiratoren (Walter Goddijn, Schillebeeckx) van de kardinaal.

Dat laatste is wellicht de reden waarom ik er niet in slaag mijn twijfel op sommige punten het zwijgen op te leggen. Van Laarhoven en Bornewasser, de beide historici in het gezelschap, geven niet meer dan een aanzet. De eerste, schrijvend over de rol van Alfrink op het Vaticaans Concilie, stelt althans de betekenis van de medewerkers van de kardinaal in het daglicht (p.23), maar laat verder op essentiële punten de lezer met vragen achter, terwijl vanzelfsprekend bisschop Gijsen de langzamerhand in geen enkele (katholieke) publicatie meer ontbrekende sneer krijgt toegediend (p.24). Bornewasser tekent Alfrink als "hoeksteen van een kerkprovincie" in een naar eigen zeggen "vluchtige schets", waarin overigens enkele heldere lijnen worden getrokken. Ik zette vraagtekentjes in de marge bij p.81 boven: zijn het inderdaad "grotendeels" de conservatieven en neo-integralisten die schuld zijn aan de conflictsituaties in de kerkprovincie? ; bij p.81 beneden: is de liturgische veelvuldigheid (bedoeld zal wel zijn: veelvormigheid) inderdaad binnen een herkenbare en vooral noodzakelijke eenheid gebleven? ; bij p.82: is de Nederlandse kardinaal in Rome alleen maar verkeerd begrepen?

Het beste stuk uit de bundel is naar mijn smaak dat van Jan ter Laak over de kardinaal en Pax Christi, zowel naar stijl als naar inhoud. Zijn karakteristiek van de "man met twee gezichten" (p.112-117) is van een grote indringendheid en overtuigingskracht. Hier is een priester aan het woord die zijn bisschop kent.

Centraal staat intussen de bijdrage van prof. Schillebeeckx over het kerkbeeld van kardinaal Alfrink. Centraal vooral omdat Alfrink veel over de kerk heeft gesproken (meer dan over God, zoals terecht is opgemerkt) én omdat hij zich theologisch altijd door S. heeft laten leiden zodat, naar ingewijden weten, de lijn tussen de Maliebaan en het Nijmeegse Albertinum meer dan eens roodgloeiend stond. De kerkleer van de kardinaal is dan ook die van Schillebeeckx, die in dit stuk hier en daar ook zelf aan het redeneren slaat (p.167). Het kernbegrip heet: collegialiteit, een nieuw woord voor een realiteit die zo oud is als de Kerk zelf en waarvan de basis, het is door de kardinaal op het Concilie terecht betoogd, in het Nieuwe Testament vast ligt. ("Petrus en de overige apostelen") Canon 4 van het concilie van Nicea (325) schreef reeds voor dat een nieuw te wijden bisschop door drie bisschoppen de handen zouden worden opgelegd en in de klassieke tractaten over de kerk is te vinden dat iedere bisschop niet alleen zijn eigen diocees bestuurt, maar ook, in gemeenschap met de paus en de andere bisschoppen, heel de kerk. (B.v. Van Noort. *Tractatus de Ecclesia Christi*. Bussum, 1931, p.227-8: "Nihilominus quando episcopi per orbem dispersi, sed capiti suo consentientes, ecclesias suas pascunt, eo ipsi omnes simul cum Pontifice concurrunt ad gubernationem totius gregis Christi.") Het doet dan ook wat overspannen aan als S. triomfantelijk komt aandragen met een citaat van Alfrink uit 1955 over "de bisschop die in gemeenschap leeft met de H. Stoel *en* met de broeders in het bisschopsambt over geheel de wereld" (p.149 midden, de tendentieuze accentuering en cursivering zijn van S.) alsof het hier om een unicum en een novum gaat.

De vraag is overigens, in het boek dat hier besproken wordt komt dat niet aan de orde, of de kardinaal

zelf zo collegiaal heeft gefunctioneerd als hij anderen heeft voorgehouden. Op het niveau van de plaatselijke Kerk, waarin de bisschop een collegium vormt met zijn priesters, is dat het makkelijkst na te gaan. Welnu: in het Utrechtse was het een constante klacht dat de bisschop alles aan zich hield, niet kon delegeren, en, als Thorbecke, niet geholpen maar slechts gediend wilde zijn. Hoe het in de bisschoppenconferentie toeging? Mgr. Bluysen zwijgt er in zijn inleiding veelbetekenend over. De indruk bestaat dat Alfrink als voorzitter facile princeps was en meer invloed in de andere diocesen heeft gehad dan vroeger mogelijk was. Een van de andere residerende bisschoppen heeft zich eens laten ontvallen: "Op de bisschoppenconferentie kwam eerst kardinaal Alfrink, dan kwam een hele tijd niets en kwamen wij." In de sinds enige jaren gangbare ondertekening van herderlijke brieven: "Uw bisschoppen" of: "De bisschoppen van Nederland" las dan ook menig een: Alfrink en de rest. Voor een karakteristiek van het verloop der collegiale contacten met Rome tenslotte volstaat het noemen van enkele trefwoorden: de nieuwe katechismus, het celibaat, de zetels van Rotterdam en Roermond, het ontslag van de kardinaal zelf.

Op p.167 komt Schillebeeckx te spreken over hen die "de euvelen moed" hebben medechristenen op grond van geloofsdefecten of kerkordelijke moeilijkheden buiten de Kerk te verklaren. Ook de kardinaal vindt dit "een terminologie die mij niet ligt." S. poneert dat de nieuwtestamentische auteurs nergens christenen uit de gemeente stoten. Een halfzachte bewering want de apostelen sloten wel degelijk buiten de Kerk, zowel om leerstellige als om morele redenen, zie I Cor. 5,9-13 ("Doet wie niet deugt uit uw midden weg."); Gal. 1,8-9; 5,12; Rom. 16,17; II Thess. 3,14; Tit. 3,10; 2 Jo. 7-11 ("Ontvang hem niet in uw huis.") De hoogleraar gaat vaker dubieus met teksten te werk. Op p.148 bovenaan citeert hij een woord over de Kerk als "een bolwerk van macht en een apparaat van politieke invloed", alsof het om een mening van Alfrink zou gaan, die hier evenwel een reformatische misvatting signaleert en zou willen corrigeren. (Vgl. Katholiek Archief 8 (1953) 480-1)

Nergens in dit liber amicorum is iets te vinden over: de Irene-affaire, het bedanken van Alfrinks hulpbisschop (een uniek geval in de Nederlandse kerkgeschiedenis), de afstandelijke en autoritaire wijze waarop deze bisschop zijn priesters en seminaristen bejegende, het chicaneren met "De nieuwe katechismus" en tenslotte het mandement, waarvan de kardinaal de enige nog levende ondertekenaar is. Maar daarvoor is deze publicatie dan ook een huldeblijk met alle eenzijdigheid van dien.

De enige bijdrage die aan dat stempel moest ontsnappen is de Bibliografie van Bernardus kardinaal Alfrink (p.315-364) die voor ieder die zich met de nieuwste geschiedenis van de Nederlandse Kerk gaat bezighouden onmisbaar zal blijken te zijn.

Nog dit: het geschilderde portret van Sierk Schröder, voorin gereproduceerd, is een belangrijk visueel element voor een toekomstige biografie.

Voor het overige heeft dit boek nog net iets te veel van een ouderwetse pontificale mis met ongetelde kniebuigingen en dikke wolken wierook best mooi om te zien en lekker om te ruiken maar de bisschop wordt wel wat aan het oog onttrokken.

A.H.M. v. Schaik

Adversaria Pontiani. Verspreide geschriften van P. Pontianus Polman. Uitgegeven onder redactie van J.A.H. Bots, A.E.M. Janssen e.a. Amsterdam, Holland Universiteits Pers, (1975). — prijs: f 46,80

Met deze bundeling van verspreide artikelen is een hartewens van pater Polman zeven jaar na zijn dood in vervulling gegaan. De keuze is gemaakt uit een lijst nog door de auteur zelf opgesteld en zij representeert op indrukwekkende wijze de veelzijdigheid van deze grote historicus. Alleen al de twee artikelen over Erasmus, stalen zowel van brede belezenheid als evenwicht van visie en schittering van stijl, maken de aanschaf verantwoord.

De titel van het boek wekt voor wie de schrijver en zijn schrifturen kent enige bevreemding. "Adversaria", de eerste betekenis daarvan is immers: "meningen van tegenstanders", en tegenstanders heeft deze irenische en nimmer in partijschappen verwikkelde franciscaan bij mijn weten niet gehad, evenmin als de serene en gedetacheerde wijze waarop deze geleerde zijn vak beoefende, geschiedschrijver was, ooit zelfs maar een begin van pennestrijd heeft verwekt. Of moet het slaan op de religieuze polemiek der zestiende en zeventiende eeuw, één van Polmans specialismen? Maar ook dan: niet meer dan twee artikelen van de dertien handelen daarover. De slotsom moet wel zijn dat de kostelijke lading door een wonderlijke vlag gedekt wordt.

Storend is ook dat enkele noten door de bewerker(s) onvoltooid zijn gelaten: p.136-8, nrs. 123, 128 (slot), en 138.

Met een opsomming der artikelen en hun herkomst moet hier worden volstaan: *La méthode polémique des premiers adversaires de la Réforme* (Revue d'Hist. Eccl. 1929); *Eloge académique d'Adrien VI* (Cat. Herdenkingstentoonst. Paus Adrianus VI. Utr. 1959); Erasmus op de tweesprong (Annuaire-Jaarboek Leuven 1936-1939); Erasmus en de theologie (Studia Catholica 1936); Jansenius als polemist tegen de Calvinisten (Historisch Tijdschrift 1928); Hugo de Groot in dienst van de verdediging der Moederkerk (Studia Catholica 1954); *La biographie de Blaise Pascal* par Gilberte Périer (Revue d'Hist. Eccl. 1950); Seculieren en Regulieren in de Hollandse Zending (Nederl. Katholieke Stemmen 1958); Cleresie en Staatsgezag. Het plakkaat van 17 augustus 1702. (Meded. Ned. Hist. Inst. Rome 1957); Cleresie en Staatsgezag II. De verbanning van de Jezuïeten in 1705 (Archief v.d. Gesch. der Kath. Kerk in Nederland 1960); De Hollandse Zending in de Pruikentijd (Meded. Ned. Hist. Inst. Rome 1963); De Aprilstorm van 1732 tegen toelating van een apostolisch vicaris in de Hollandse Zending (Meded. Ned. Hist. Inst. Rome 1959); Vredespogingen Utrecht-Rome onder Clemens XIV (1769-1774) (Archief GKKN 1961).

Tenslotte: summaries van elk der artikelen en een register van persoonsnamen staan borg voor een comfortabel gebruik van deze rijke bundel.

A.H.M. v. Schaik

W.J. Formsma en F.C.J. Ketelaar, Gids voor de Nederlandse Archieven, Bussum 1975², 137 pp., prijs f 17,50

Dit boek is een gewijzigde uitgave van het werk, dat in 1967 onder dezelfde titel alleen door Formsma, destijds rijksarchivaris in Groningen, gepubliceerd werd. Van veel betekenis is de vraag, voor wie het bestemd is. Belangstellenden die voor het eerst gaan werken in oude documenten hebben het meest aan het laatste gedeelte, dat over de praktijk van het archiefonderzoek gaat, en Bijlage II met gegevens waar de archiefdiensten — per provincie gerangschikt — gevestigd zijn. Alle moeilijkheden die een onderzoeker in oude documenten kan ontmoeten, zijn kort en duidelijk behandeld. Naar mijn mening hadden echter het gebruik en de globale indeling van een inventaris en de eventuele samenhang van groepen inventarissen van archieven en archieffondsen, aan de hand van naar tijd en soort gespreide voorbeelden uitvoeriger uitgelegd kunnen worden, ook al heeft uiteraard iedere inventaris eigen indelingskenmerken door de toepassing van de klassieke ordeningsbeginselen van archiefbescheiden volgens herkomstbeginsel, restauratiebeginsel en structuurbeginsel.

Met de inventarissen komt de bezoeker van een studiezaal immers het eerst en het meest in aanraking, en die hebben in de studiezaal van een archiefgebouw minstens dezelfde belangrijke plaats als de alfabetische en systematische catalogus in een bibliotheek. Ik geef toe, dat in het hoofdstuk over "ordering van archieven" een instructief stukje voorkomt over inventarisatie en terminologie (p.72-84), maar het lijkt mij, dat die passages vooral geschreven zijn vanuit het gezichtspunt van de archivaris. In feite geldt dit ook voor andere gedeelten van het boek. De tekst is uitermate verhelderend voor mensen die al meer routine in archiefonderzoek hebben, en wel eens willen weten hoe de archiefdiensten werken, en archieven ontstaan. Ook aspirant-archieffambtenaren zelf zullen hierin een bondige en zeer betrouwbare samenvatting vinden van nogal wat problemen betreffende archiefvorming en het doel daarvan sinds de middeleeuwen, over de geschiedenis en organisatie van de archiefdiensten, en vooral ook over de ordeningsbeginselen en het inventariseren. Men vindt hier namelijk de weerslag van de enorme kennis en ervaring van beide auteurs.

De hoofdstukken over het waarom van archiefbewaring en vooral over de geschiedenis en organisatie van de archiefdiensten, en gedeeltelijk ook over de methodiek van de inventarisatie hadden misschien wel wat beknopter gehouden kunnen worden, ook al omdat Formsma een fundamentele samenvattende studie van de archiefleer gepubliceerd heeft¹). Zo zou immers ruimte vrijgekomen zijn voor een nog veel diepgaander uitleg van de meest uiteenlopende (rechts-) historische en archieftchnische begrippen — eventueel met veel voorbeelden toegelicht — op de blz. 19-26, 59-65, en 93 vlg., in het bijzonder betreffende het historisch overzicht, de verschillende soorten documenten, instellingen die archieven vormden, en de praktijk van het documentenonderzoek. Naar mijn mening overschatten de auteurs hierin vermoedelijk de kennis van met name de beginnende archiefonderzoekers. Deze

kritische opmerking doet echter niets af aan mijn waardering voor dit boek. Het is een goed werkstuk, waarvoor menig archiefbezoeker de auteurs dankbaar zal kunnen zijn.

C.A. van Kalveen.

1). W.J. Formsma, *Het inventariseren van archieven*, Groningen 1973. Zie verder voor archiefgidsen: W.J. Formsma en B. van 't Hoff, *Repertorium van inventarissen van Nederlandse archieven*, Groningen 1965² en *De Rijksarchieven in Nederland*, 2 dln, 's-Gravenhage 1973.

M. Mollat, *De honderdjarige oorlog*, Bussum [1975] Uitgeverij Fibula-Van Dishoeck. prijs f 39,50

Engeland en Frankrijk zijn tot de twintigste eeuw gewoonlijk elkaars vijanden geweest en de reeks oorlogjes die we de honderdjarige oorlog noemen was dan ook in wezen niet meer dan een schakel in een lange reeks conflicten. Ook de tijdgenoten zagen niet dat het een afzonderlijke periode in de betrekkingen tussen beide landen was, zodat men pas veel later over een honderdjarige oorlog ging spreken. De poging van de Engelse vorsten om zich als koning van Frankrijk te laten erkennen is geen overtuigende reden om juist deze reeks vijandelijkheden tot een eenheid te verklaren. Dit Engelse dynastieke aspekt is overigens zowat het enige dat men aantreft in kronieken en andere verhalende geschriften. Professor Mollat gebruikt bijna uitsluitend deze verhalende bronnen, zoals hij in zijn beredeneerde bibliografie uiteenzet. Als gevolg hiervan heeft hij geen oog voor de continuïteit van de oorlogen en besteedt hij weinig aandacht aan het agressieve optreden van de Franse koning voor de oorlog en aan de economische en financiële aspekten.

De eerste helft van het boek wordt in beslag genomen door één lang hoofdstuk over het verloop van de vijandelijkheden. Daar staat in wezen niets nieuw in: het verhaal van de honderdjarige oorlog kan men overal vinden en de schrijver vermijdt discussie met andere historici. Na dit 'vertikale' stuk volgen in de tweede helft vier 'horizontale' hoofdstukken waarin verschillende aspekten van de oorlog worden behandeld. Deze maken het boek de aanschaf waard.

Eerst behandelt de schrijver degenen die over oorlog en vrede beslisten: de koningen, de belangrijke hertogen en de paus. Opvallend is de grote rol die vrouwen in de politiek speelden. De vorsten worden beschreven als ridderlijk en halsstarrig in plaats van verstandelijk ingesteld. Best mogelijk, maar is dat niet weer het gevolg van het gebruik van verhalende bronnen? Een fascinerend hoofdstuk behandelt de soldaten die in de strijd schatten vergaarden. Daarna worden erg zinnige dingen gezegd over de slachtoffers van de soldaten, de gewone mensen, de echte verliezers van de oorlog als men wil. In een laatste hoofdstuk wordt het ontstaan van een zeker nationaal bewustzijn onder invloed van het konflikt signaleerd.

Daarmee raakt men een van de meest essentiële verschijnselen van die tijd: het langzaam groeien naar een natie en het vormen van gebieden met territoriale grenzen. In het ontstaan van enkele belangrijke Europese grenzen kan men tenslotte toch genoeg reden vinden om juist deze groep oorlogen als een apart geheel te beschouwen.

Door het invoegen van vele citaten uit de geschriften van tijdgenoten is de schrijver erin geslaagd, het boek zeer leesbaar en levendig te maken. De vertaling uit het Frans is echter soms wat houterig. We vinden in deze uitgave vele en zeer funktionele illustraties, voornamelijk uit Franse handschriften, waardoor het een zeer goed uitgevoerd boek is geworden.

D.A. Berents

C.G. van Leeuwen, *Denkbeelden van een vliesridder, de Instruction d'un jeune Prince van Guillebert van Lannoy*. Dissertatie Vrije Univ. Amsterdam 1975.

In de late middeleeuwen vonden op het terrein van de staat allerlei belangrijke ontwikkelingen plaats: de centralisatie van het bestuur, de toenemende invloed van ambtenaren, de defeodalisering en het ontstaan van parlementen. In deze sfeer verschenen verschillende zogeheten 'vorstenspiegels', een soort

leerboeken voor vorsten. Een bekend voorbeeld is het werk van Philips van Leiden. Dergelijke boeken kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan onze kennis van de relaties tussen vorst, aristocratie en onderdanen. Maar dat is niet de vraagstelling van de onderhavige studie, want die beschrijft slechts de denkbeelden van een vliesridder.

Rond 1440 werd het traktaat 'Instruction d'un jeune prince' geschreven. In 1878 gaf Potvin het uit op basis van zeven handschriften; tevens toonde hij aan dat de schrijver niet Chastellain was maar Guillebert de Lannoy, die in het boek palindromisch voorkomt als 'lonal'. De heer Van Leeuwen vond nog vier handschriften, waarvan hij – voor het gemak van de lezer – het minst afwijkende exemplaar heeft uitgegeven. Het grootste deel van zijn boek bestaat echter uit het navertellen van de inhoud en commentaar. De Lannoy was een edelman en diplomaat in dienst van de Bourgondische vorsten Jan zonder Vrees en Philips de Goede; hij behoorde tot de eerste leden van het Gulden Vlies. Van Leeuwen probeert aan te tonen dat om politieke kwesties een verwijdering tussen Guillebert en Philips ontstond en dat het traktaat een poging is om weer in hertogelijke dienst terug te keren.

De denkbeelden van De Lannoy zijn zeer interessant, zeker omdat hij niet een geleerde of een burger-jurist is zoals vele andere schrijvers van vorstenspiegels. Nu eens worden door hem de belangen van de aristocratie verdedigd, dan weer wordt een lans gebroken voor de burgerij of het gehele volk. Enerzijds wil hij dat belangrijke posten in het bestuur niet door burgers worden ingenomen maar door leden van de oude voorname families, om te vermijden dat personen van lage afkomst die hoge functies bekleden, hun plaats niet meer zouden weten. ('Plaats' slaat hier kennelijk niet op positie maar op afkomst.) Hierdoor loopt men wel het risico dat soms minder integere (maar volgens De Lannoy kennelijk niet minder bekwame) figuren worden aangesteld. Welnu, dat risico moet men dan maar lopen, zolang de oude families hun invloed maar behouden. Aan de andere kant moet de vorst, voordat hij oorlog gaat voeren, eerst de onderdanen raadplegen door middel van de standenvergadering omdat juist zij van de oorlog te lijden hebben. Om dezelfde reden moet de koning liever geen beden vragen. Hij mag dan ook van zijn rechten en domeinen niets aan anderen afstaan, want hierin is zijn voornaamste geldbron gelegen.

Het ligt voor de hand om de ideeën van Guillebert te vergelijken met de resultaten van Huizinga's Herfsttij. Men kan De Lannoy beschouwen als een typisch voorbeeld van de hofedelman uit de middeleeuwen 'in hun laatste levensgetij'. Van Leeuwen maakt deze vergelijking dan ook. Hij spreekt van een positieve waardering van de derde stand waar Huizinga juist minachting aantreft. Hij constateert dat uit het traktaat eerder optimisme dan pessimisme spreekt, dat in de Institution niets te bespeuren is van het door Huizinga genoemde besef dat het politieke terrein voor de ridderidealen verloren is. Maar wat wil dit alles zeggen? Het feit dat een edelman een iets afwijkende mening verkondigde, betekent nog geen weerlegging van de impressies van Huizinga, zoals de schrijver vermoedelijk wel beseft. Het betekent evenmin dat er een groep andersdenkende edelen bestaan heeft; het betekent niet eens dat De Lannoy zelf een afwijkende mening had, want we weten niet of hij wel oprecht meende wat hij schreef. Het boek heet immers met een persoonlijk oogmerk geschreven te zijn.

Mocht deze bespreking wat feitelijk en beschrijvend klinken dan komt het doordat het boek zelf meer beschrijvend en feitelijk is dan bespiegelend. Het lijkt me een zeer nauwkeurig en verantwoord boek, maar bij het leggen van verbanden en het vormen van theorieën blijft de schrijver aan de veilige kant. Begrijpelijk, want het is een dissertatie. Toch zou men graag het antwoord weten op vragen als 'wat is de functie van vorstenspiegels in het bestuur?', 'hoe bestuurd Philips tevoren?' en 'spiegelde hij zich er echt aan?' Het boek geeft ons geen inzicht in de verhoudingen in de laatmiddeleeuwse maatschappij, zelfs niet in het verschijnsel van de vorstenspiegels. Het ontbreken van een vraagstelling is daar mede de oorzaak van.

D.A. Berents

Onze Jaren. De wereld na 1945. Geschiedenis van de eigen tijd. Amsterdam boek, Amsterdam 1976². 7 delen.

De zo bekende uitgave *Onze Jaren '45-'70* verscheen aanvankelijk in losse katerns. Nu is er een bijgewerkte 2e druk van de gebonden editie verschenen. Wel een bewijs dat er belangstelling voor geschiedenis is. Deze uitgave geeft naar mijn mening populariserende geschiedenis in de goede zin des woords. De tekst is geschreven door deskundigen maar tevens leesbaar voor de niet-historisch geschoolden.

Ook voor de leerlingen-/schoolbibliotheek is dit werk waardevol. Het biedt, uitgaande van de schoolleerboeken, zeker mogelijkheden om aan leerlingen die dat wensen meer informatie te verschaffen en het biedt de leraar behalve informatie een schat aan illustratiemateriaal, kaartjes, statistisch materiaal en vele aardige teksten.

Men kan als bezwaar een zekere brokkeligheid van de stof aanvoeren en zeker zal voor elk onderdeel het peil niet even hoog zijn, maar werkelijk doorslaggevend zijn deze nadelen niet.

In het eerste deel zijn de themata duidelijk en overzichtelijk (de chaos in de wereld na 1945 en de wederopbouw, het nationalisme in Azië en Afrika, het probleem Duitsland, de zuiveringen, het Marshall-plan, het Midden Oosten en het ontstaan van de Koude Oorlog). Achter elk onderwerp volgt nog een beredeneerde literatuurlijst. Wel ontbreekt in het eerste deel een register.

v. H.

Rusland. Onder redactie van J. van het Reve-Israel. Haarlem 1975. 432 pp, geïll., f 39,50

Vleesenbeek, H. H., Vijftig jaar Sowjetunie. Rotterdam 1975. 121 pp, f 19,50

Vries, J. de, en G. de Rijk, De Sowjetunie. Bussum 1975. 199 pp, geïll., f 19,50

Nove, A., Stalinism and after. Londen 1975. 205 pp, f 17,35

De ontspanning in de internationale politiek tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie in de laatste jaren heeft kennelijk een vraag naar informatie over de nog altijd zo onbekende Sovjet-Unie teweeg gebracht. Verschillende uitgevers menen tenminste een dergelijke behoefte waar te nemen en reageren erop. Nagenoeg tegelijk verschenen in 1975 drie boeken van Nederlandse deskundigen op het gebied van de Ruslandkunde, die elkaar aanvullen wat de keuze van hun thematiek betreft: het huidige Rusland (de bundel), de geschiedenis (Vleesenbeek) en de aardrijkskunde (De Vries).

Het omvangrijkste boek is "*Rusland. Ideologie, politiek, economie, nationaliteiten, gezin, school, sport, godsdienst en cultureel leven in de Sovjetunie*". Geschreven door een reeks auteurs die elk een bijdrage leverden op het gebied van hun eigen bijzondere specialisme, is dit boek een schier alomvattend overzicht van de vele facetten van het leven in de Sovjet-Unie. De ondertitel geeft weer op welke terreinen informatie kan worden verwacht. Alle mogelijke vragen van de geïnteresseerde leek — vaak over het onderwijs, het gezin, dissidenten, volken, politieke structuur — kunnen vanuit dit boek beantwoord worden. De auteurs hebben zich gelukkig niet beperkt tot het kritisch beschrijven van de huidige situatie, maar geven, veelal in het kort, de historische ontwikkelingslijnen als ook ideologische achtergronden van het te behandelen thema adequaat en betrouwbaar weer. Dat de historicus daarnaast gaarne een integrale visie zou wensen, waarin de deelaspecten historisch tot een geheel worden geweven, ligt voor de hand en kan niet als wezenlijke kritiek gelden. Wel is het jammer dat geen apart artikel over de sociale veranderingen is opgenomen: alleen inzake het platteland is hierin voorzien door het artikel van prof. Bezemer. Voorts wordt nauwelijks aandacht geschonken aan toch zeer interessante zaken als de konvergentieproblematiek betreffende de sociaal-economische ontwikkeling of aan het optreden van belangengroepen in het politieke proces. Het is echter denkbaar dat geen der auteurs zich tot deze onderwerpen aangetrokken voelt. Immers, de theorieën hierover zijn betrekkelijk optimistisch over veranderingen in de sovjetmaatschappij ten nadele van de macht der Communistische Partij, terwijl in het boek onveranderlijk een pessimisme blijkt ten aanzien van de mogelijkheden tot verandering en tot probleemoplossing. Conservatisme als hoofdkenmerk van de sovjetrussische staat gekoppeld aan nationalisme springt eruit bij de verschillende bijdragen. Een somber beeld, ontstaan uit een gevoel van neerslachtigheid door gebrek aan openbaar leven en aan eigen initiatief van de burgers, zoals inleider K. van het Reve terecht meent. Een waardevol boek, vol kritische informatie, dat in elke schoolbibliotheek thuishoort.

De "*Vijftig jaar Sowjetunie. Een schets van de sociaal-economische en politieke geschiedenis van de USSR, 1917-1967*", historische component van het bovengenoemde drietal, beperkt de sovjetgeschiedenis helaas tot 1966, terwijl in het 121 pagina's tellende werk 26 bladzijden aan de prerevolutionaire periode gewijd zijn. Zodoende is het historisch overzicht van de Sovjet-Unie wel erg summier. Relatief veel aandacht besteedt de auteur aan de economische ontwikkelingen. Echter, enerzijds wordt wel aandacht gegeven aan de (m.i. ondergeschikte) zaak van de plaats waar in de Sovjet-Unie de industrialisatie theoretisch zou moeten plaatsvinden (p.66-67), anderzijds worden belangrijke economische problemen uit de eerste tien jaar van de industrialisatie niet voldoende uitgediept, bv. de kwestie van de kwaliteit der produkten, het premiebeloningsstelsel. Het vijfjarenplan 1946-50 wordt wel uitgesponnen (p.90-91), doch de Kosygin-hervormingen tekortgedaan en als Liberman-hervormingen geduid (p.117-118). Ook op het gebied van de sociale geschiedenis zijn tekortkomingen te signaleren. Ongedefinieerd en onduidelijk is het gebruik van termen als 'klasse', 'feodaal', 'bevolking'. Het accepteren van de sovjetrussische identificatie van de 'koelak' (p.61) is onverantwoord (men vergelijk Bezemer, in: "*Rusland*", p.186-187). Op het politieke terrein blijkt de auteur wel een kritikus ten aanzien van Stalins persoon en zijn terreur tegen de partij alsook ten aanzien van de te grote offers die de bevolking heeft moeten brengen (p.72-73), waartegenover een opmerkelijk positieve waardering voor Stalins externe politiek voor en tijdens de Tweede Wereldoorlog staat (hoofdstuk 4). Een aantal politieke zaken komen niet eens aan de orde: bv. de "*Leningrad-affaire*"; de naam Boecharin wordt zelfs niet eens genoemd! Ook ontbreken belangrijke vraagstukken als patriottisme, nationalisme, persoonsverheerlijking, religie, nationaliteiten in en na de oorlog, e.d. De tekst wordt ontsierd door een te groot aantal onjuistheden. Bv. p.2: "*Katharina de Grote's invloed was vooral van culturele aard*"; p.11: "*Stolypin zag de mir als een permanente bron van onrust*"; p.19: de toepassing van het begrip 'partij' op de Narodniki; p.98: de situering van Tsjechoslowakije op de Balkan; e.a. Ongenuanceerde uitspraken worden gegeven, waarvan markant is, in verband met het verdrag van München 1938: "*Frankrijk legde hautain Stalins aanbod naast zich neer en hielp Tsjechoslowakije aan de Duitsers te verkwanzelen*" (p.76). Sommige konsekwente spellingen van namen zijn merkwaardig: Croesjtsjow; Tkajew (moet zijn: Tkatsjow). De literatuurlijst tenslotte vertoont talrijke leemten. Zulke tekortkomingen en een over 't algemeen te weinig kritische benadering doen veel afbreuk aan het boek.

Als recent overzicht van de geschiedenis van de Sovjet-Unie is echter zeer aan te bevelen: A. Nove, *Stalinism and after*. Dit is een helder, kernachtig geformuleerd boek, correct inzake de feiten, met duidelijk onderscheid tussen het afstandelijke geschiedverhaal en de persoonlijke visie van de auteur, in vlot Engels geschreven. Ook Nove's visie wordt gekenmerkt door wanhoop, een vermoeide teleurstelling over het verloop van de sovjetgeschiedenis — vergelijk de opmerking over 'Rusland'. Duidelijker dan bij één van de besproken auteurs hier, is bij Nove sprake van een conclusie vanuit de studie der meest recente tijd; de grootste proportie is aan de periode na 1953 gewijd.

Tenslotte, als derde boek van Nederlandse komaf, de arbeid van de geografen *De Vries en De Rijk*. Een boek dat qua opbouw een minimale hoeveelheid fysische geografie laat zien ten gunste van een sociaal-economische benadering die nogal historisch getint is. Opbouw en ontwikkeling van de Sovjet-Unie, bevolkingsontwikkeling, industriële ontwikkeling, zorgenkind landbouw, verkeer en externe relaties komen aan de orde. De auteurs ondervinden sterk de problematiek van de valsheid van de marxistisch-lenïnistische ideologie ten opzichte van het oorspronkelijk gedachtengoed van Marx, en wijzen op de starheid van het Russische communisme. Duidelijk wordt gemaakt hoezeer de realiteit van de machtsverhoudingen afwijkt van de theorie. Of we de grondwet, met de auteurs, "naar de letter een juweel van democratie" (p.195) mogen noemen, betwijfel ik, gelet op artikel 126 waarin de leidende positie van de CPSU constitutioneel wordt vastgelegd.

In het boek worden talrijke details over de huidige situatie op de diverse gebieden vermeld. Zo wordt bv. het weinig bekende, doch correcte feit van het Albaanse lidmaatschap-de-jure van de Comecon gegeven (p.184).

De historische achtergronden beperken zich niet alleen tot gegevens die direct van belang zijn om specifieke ontwikkelingen in bv. de demografie of de industrie te doen verstaan, maar strekken zich tot korte beschouwingen over grootse topics uit zoals: de opkomst van de Russische Centrale staat voor 1700; historische continuïteit voor en na 1917. Niet steeds even gelukkig, er valt op deze beschouwingen nog wel wat aan te merken:

p.11: de veronderstelde trek van de Slaven naar het gebied rond Moskou in de Tataarse tijd;
 p.12-13: het niet vermelden van de statusverandering van de adel tijdens Katharina de Grote; p.18: het onjuiste gegeven dat Stalin Lenins 'testament' verduisterd zou hebben in verband met het behoud van zijn positie.
 p.14: de verwarde hantering van het begrip 'intelligentsia', die de sociale laag identificeert met de oppositie;
 Al met al een werk dat zijn waarde ontleent aan de beschrijving van de huidige sociaal-economische toestand, zonder daarbij de politiek te betrekken. Doordat de ontwikkelingen per sector behandeld worden, is het van praktisch nut voor de historicus.

A.P. van Goudoever

F.J.M. Feldbrugge, Samizdat and political dissent in the Sovjet Union. Leiden 1975. 256 pp, f 48,—

De ondergrondse oppositie in de Sovjet-Unie is een zeer moeilijk te analyseren beweging. De ideeën die erin leven zijn nauwelijks onder een noemer te vangen. De dissidenten om wie het gaat treden meest afzonderlijk op en verspreiden hun gedachten via *samizdat*, het zelf vermenigvuldigen en verspreiden van hun werk. Veel stukken die op deze wijze bekend zijn geworden, hebben betrekking op concrete beperkte zaken die onderwerp zijn van kritiek. Weinig werk is gewijd aan een integrale behandeling van eigen ideeën. Bij elkaar is er echter voldoende om een inzicht in de verschillende stromingen der dissidenten te verkrijgen. Het werk van prof. Feldbrugge, directeur van het internationaal befaamde Documentatiebureau voor Oosteuropese Recht te Leiden, vat deze problematiek systematisch aan. Met als criterium de afstand van het oppositionele geschrift tot de officiële ideologie, onderscheidt de auteur de stromingen: marxist-leninisten, socialisten en democraten, waarnaast hij de nationalist (voor de diverse nationale minderheden), Groot-Russische nationalist en ultra-stalinisten ziet. De religieuze oppositie wordt door hem niet apart behandeld — vermoedelijk zeer tot hun spijt — maar wegens hun politieke verlangens tot democraten gerekend. Een zeer serieuze aanpak, die door strakke hantering van definities en zorgvuldige formulering een verantwoorde analyse geeft. De problematiek van de individuele visies speelt de auteur daarbij parten: het blijkt noodzakelijk om telkens toch weer de afzonderlijke ideeën weer te geven ten einde de bijzonderheden in elke groep tot zijn recht te laten komen. Doordat naast de analyse ook de individuele stukken worden behandeld, komen er soms verdubbelingen voor en krijgt het boek hier en daar een encyclopedisch karakter. Dat maakt het overigens geschikt om tevens als naslagwerk gebruikt te worden. Omdat Feldbrugge's boek vooral de specialist en de in oppositie geïnteresseerde zal aanspreken volstaat ik met een enkel interessant punt. Uit de velen! Opvallend is dat zowel in de groep der marxist-leninisten als in die der socialisten een toevlucht wordt genomen tot traditioneel marxistische frasen. In deze termen worden problemen verklaard zonder tot wezenlijke oorzaken te komen. Bijvoorbeeld: "misdaad en alcoholisme wordt veroorzaakt door een disharmonie tussen produktiekrachten en produktieverhoudingen" (p.101). Deze observatie van Feldbrugge geeft aan hoe moeilijk het is zelfs voor dissidenten om afstand te nemen tot de taal van de partij.

A.P. van Goudoever

Dr. Lammert Buning, Het strijdbare leven van J.D. Domela Nieuwenhuis Nyegaard. Vlaming door keuze. Alternatyf, Buitenpost 1976. 202 blz. + ill. en register, prijs f 27,50.

Dr. Buning heeft ons een zeer leesbare biografie verschaft over de predikant en flamingant Jan Derk Domela Nieuwenhuis Nyegaard, een Grootnederlander, die echter voor zeer weinigen in den lande een bekende zal zijn.

Jan Derk, geboren in 1870, groeide op in een intellectueel Luthers milieu. Hij was een neef van de meer bekende anarchist Domela Nieuwenhuis, waar hij wel contact mee had. Zijn zwakke gezondheid verhinderde hem normaal onderwijs te volgen. Via privé onderwijs en zelfstudie, gedeeltelijk in Zwitserland en later in Schotland, wist hij toch predikant te worden, waarbij uiteindelijk de Lutherse richting plaats maakte voor de Nederlands Hervormde.

Al in zijn jeugd was hij in de ban geraakt van de Scandinavische afkomst van de familie en zijn hele

leven lang — hij stierf begin 1955 — is er een intense belangstelling voor de oude Germaanse cultuur gebleven.

Tijdens zijn reizen werd hij met de taalproblematiek in België geconfronteerd en deze taalstrijd — Germaans t.o. Romaans — moet voor hem iets mythisch geweest zijn, dat hem zijn leven lang heeft beheerst.

Als predikant eerst te Oostende en later te Gent raakte hij er dieper in betrokken. Verder had hij ook grote belangstelling voor de Nederduitse beweging van C.J. Hansen, die vooral streed tegen de "verhoogduitsing" van Noord-Duitsland.

Toch waren het de Hoogduiters, de door hem zo verafschuwde Pruisen, waar hij in augustus 1914 zijn verwachtingen op bouwde, toen zij België overrompelden. Nu was België vernietigd. Het diende ook niet meer te herrijzen. Tesamen met nog enkele radicale flaminganten — er was in de Vlaamse beweging voor 1914 een zekere radicalisering aanwezig — ging hij ijveren voor een zelfstandig Vlaanderen, liefst in de vorm van een koninkrijk. Hij aarzelde niet om ter verwezenlijking daarvan Duitse hulp in te roepen. Deze pro-Duitse ommezwaai is onverklaarbaar.

Hij kreeg Duitse steun, maar heeft te laat ingezien dat het probleem België voor Duitsland een stuk Realpolitik was. Uiteindelijk weinig meer dan een onderhandelingspand t.o. de Entente staten, waarbij men de Vlamingen mogelijk ten eigen nutte kon gebruiken.

Ook moest Domela in eigen gelederen optornen tegen minder extreme elementen (de aanhangers van een federale staat België). Toen eind 1917 de radicale activisten zoals ze sedert 1915 genoemd werden het pleit "gewonnen" hadden en een zelfstandig Vlaanderen uitriepen, stond Domela buitenspel. Ook bij de vernederlandsing van de Gentse universiteit in 1916 speelde hij geen rol. Zijn rechtlijnigheid en onbuigzaamheid, gepaard met een gebrek aan inzicht in het politieke spel heeft hem daarbij, en dat niet voor het laatst, parten gespeeld.

Toch was hij zo gecompromitteerd dat hij eind 1918 naar Nederland moest uitwijken.

Uiteindelijk werd hij als predikant benoemd te Beesterzwaag in Friesland, waar een felle richtingenstrijd hem het leven niet veraangenaamd heeft.

Hij bleef wel contact met Vlaanderen en de Vlaamse beweging houden, vooral met een felle Grootnederlandse groepering te Gent. Voor en in het begin van de tweede wereldoorlog werd hij gegrepen door de idealen van Zwart Front (later Nationaal Front) van A. Meyer. Door zijn vasthoudend idealisme vervreemde hij nu niet alleen van zijn gemeenteleden maar ook van vrienden en verwanten.

Toch was het hetzelfde idealisme dat de Duitsers huiverig deed staan tegenover Domela. Na het verdwijnen van het Nationaal Front (1941) was het ook Domela klaar dat er van dit Duitsland niets te verwachten viel.

De moord door de S.D. op zijn zoon in Groningen bracht hem dit wel heel hard bij en hij gaf van zijn verontwaardiging zo krachtdadig blijkt dat hij onmiddellijk gevangen genomen werd en in het Scholtenshuis terecht kwam. Daar toonde hij zich groots en onverzettelijk en is hij velen tot steun en troost geweest. Tenslotte heeft men hem naar Schiermonnikoog verbannen.

De waarde van dit boek ligt vooral in de beschrijving van de gebeurtenissen in Vlaanderen tijdens de 1e w.o. Nog altijd zijn er, zoals bij een congres in Leuven in 1974 duidelijk bleek, leemten in de geschiedschrijving over het activisme. De activiteiten van de Jong-Vlaanderen groep en hun rol in het activisme alsmede hun contacten met Nederland zijn duidelijker geworden, al blijven er ook nu nog vragen over. Zo b.v. over de rol van F.C. Gerretson, diens contacten met de Duitse ambassade in Den Haag en de mogelijke financiële steun van Duitse zijde voor *De Vlaamsche Stem*. Het gedeelte na 1918 had hier en daar wel wat beknopter gekund, b.v. over de studentencongressen, de Dietsche Bond en het volkshogeschoolwerk.

Nog een opmerking. Op blz. 63 wordt J. MacLeod, de Gentse professor en vriend van Domela in het begin van de 1e w.o. als Duitsvijandig opgevoerd. M.i. is hij altijd al weinig pro-Duits geweest. Hij schreef in 1898 dat de Vlamingen het moesten hebben van "ontwikkeling van eigen krachten" of anders werd het van de verfransing de verduitsing" (zie Elias, *Gesch. van de Vlaamse Gedachte*, IV, 321 (2e druk).

De rol van Domela in de Vlaamse beweging is in de 1e w.o. en zeker daarna die van een buitenstaander geweest. Een buitenstaander die zeker aanzien genoot, maar die toch niet in het centrum stond waar de beslissingen vielen. Ook de figuren waar hij contact mee had stonden hoe overtuigd Grootnederlands ook — of juist daarom? — in de zijlinies van de Vlaamse strijd.

Maar het is goed dat het licht ook eens valt op de perifere figuren in de beweging en het maakt het boek er niet minder leesbaar om.

P. van Hees.

B. van Wakeren en H. van Galen Last, *Kroniek*, deel 3 mh f 23,25; deel 3 vh f 24,25; deel 4 m f 20,—. Uitg. Wolters/Noordhoff, Groningen.

In een bespreking van de eerste delen van deze serie (*Weekblad voor Leraren*, 28-4-1972 en *Kleio*, 13e jaargang (1972), no. 12, p.636) moest ik helaas tot de conclusie komen dat deze boeken didactisch en inhoudelijk niets nieuws boden. Wel vond ik (en vind ik nog) dat boeken erg uitbundig, hoewel niet altijd functioneel zijn geïllustreerd.

Hoe is het nu met de bovengenoemde delen?

Het is duidelijk dat de eenmaal ingeslagen weg nog niet verlaten is. De formule is gebleven: een begrijpelijke tekst, die ingedeeld is in korte stukjes en dus "leerbaar"; daarachter "vragen en opdrachten" die voor een groot deel reproductief van aard zijn (d.w.z. de stof wordt "teruggevraagd"). Vervolgens zijn er naast een jaartallenlijstje en een samenvatting na elk hoofdstuk nog leesstukken met vragen "ter bevordering van de zelfwerkzaamheid". Die stukken zijn meestal van verhalende aard, waarschijnlijk bedoeld om de belangstelling te wekken of de inleving te bevorderen, niet om de leerlingen met de historische methode te laten kennismaken. Als belangstelling wekken voorop stond hadden de leesstukken beter voor de leertekst geplaatst kunnen worden; als inzicht in de historische methode voorop staat hadden contrasterende teksten (en met name bronnen) opgenomen moeten worden. Zo blijven de boeken hinken op twee gedachten: enerzijds wordt de traditionele leerstof aangeboden; anderzijds wordt gepoogd de belangstelling voor het vak te wekken zonder dat de leerlingen het kenmerkende van het historisch denken wordt geleerd.

Van een uitvoerige vakinhoudelijke evaluatie zie ik af; ik heb de indruk dat de samenwerking van de initiatiefnemer van Wakeren met van Galen Last de boeken inhoudelijk wel ten goede zijn gekomen, althans wat de politieke geschiedenis betreft. De cultuurgeschiedenis onttaardt toch weer, zoals zo vaak in een opsomming van namen, zoals uit het volgende citaat blijkt: "De schilderkunst beleefde een grote bloei met Paul Klee en de zg. Parijse School, waartoe de Fransen Matisse, Dufy en Bonnard even goed behoren als de Spanjaard Picasso" (deel 3 vh, p. 119). Merkwaardig is dat in het zo ruim geïllustreerde boek afbeeldingen van werk van deze kunstenaars ontbreken, waardoor bovenstaande opsomming helemaal zinloos wordt. Ook is het vreemd dat in het register vaak de namen van die kunstenaars waarvan wel werk is opgenomen ontbreken (b.v. Monet, Manet, Winterhalter, Delacroix), terwijl andere weer wel werden opgenomen. (b.v. van Gogh en Gauguin).

De delen 3 vh en 3 mh zijn voor een groot deel aan elkaar gelijk; er zijn hier en daar wat beperkingen en vereenvoudigen in het 3 mh deel te constateren. Bovendien dient vermeld te worden dat het 3 vh-deel met 1815 begint en het 3 mh-deel met 1848.

Het 4 m-deel bevat eindexamenstof. Men beperkt zich niet tot "de laatste halve eeuw", zoals de meeste schoolboeken, maar gaf ook enkele (5) "bijzondere onderwerpen", n.l. Bloei en ondergang van het Romeinse Rijk; De Chinese wereld; De wereld van de Islam; Thorbecke en zijn tijd en: Kolonisatie en dekolonisatie van Afrika. Hieruit kan de leraar kiezen; ook kan de leerling met behulp van de opgegeven literatuur het onderwerp verder uitdiepen. Of dat daarmee voor Mavo-leerlingen altijd mogelijk is waag ik te betwijfelen. Ik dacht dat het beter was de leerlingen vanuit opdrachten met een onderwerp te laten werken. Deze ontbreken helaas. Zo zullen de meeste "werkstukken", die met behulp van dit boek worden gemaakt wel weer overschrijfstukken worden.

De "laatste halve eeuw" is gegroepeerd rond personen als Lenin, Gandhi, Churchill, Hitler. Dit is voor de leerlingen niet zo gek; in historisch en didactisch opzicht zitten daaraan wel wat bezwaren (zie mijn artikel "Personalisering" in het geschiedenisonderwijs? Duitse kritiek op Roth en Küppers" in: *Kleio*, 15e jaargang (1974), no. 12, p. 933-937). In elk geval hebben de schrijvers de haken en ogen die aan personalisering zitten m.i. niet voldoende onderkend.

Wat de examenstof voor havo en vwo betreft: het ligt voor de hand te veronderstellen dat daarvoor de boekjes van Van Galen Last bedoeld zijn (Van Serajevo tot Hiroshima; Op zoek naar de vrede en: Van Nietzsche tot nu), die bij dezelfde uitgever verschenen zijn. Wel is het vreemd dat de boekjes in methodisch opzicht eigenlijk niet op de deeltjes van "Kroniek" aansluiten. Een "marriage de raison" op instigatie van de uitgever?

Concluderend:

- de boekjes zijn prachtig geïllustreerd; de illustraties zijn niet altijd functioneel;
- de tekst is eenvoudig gehouden: gemakkelijk leerbaar;
- het schetsen van een overzicht stond voorop. Daardoor is (in dit korte bestek) veel informatie opsommerig en oppervlakkig geworden.

- de bedoeling van de leesteksten is onduidelijk; zij geven geen inleiding tot de historische methode;
- vragen en opdrachten zijn voornamelijk reproductief van aard;
- gespecificeerde opdrachten voor werkstukken ontbreken in het 4 m-deel; de onderwerpen lenen zich voornamelijk voor klassikale behandeling;
- de gevaren van personalisering (deel 4 m) werden te weinig onderkent.

J.G. Toebe

Gerard Rutten, Mijn papieren camera. Bussum 1976.

Rutten heeft in dit boek op levendige wijze de herinneringen aan zijn veelbewogen carrière opgetekend. Soms is zijn stijl iets te levendig, te teatraal ook. De chronologie van zijn belevenissen is niet altijd volledig te volgen. Het blijft echter een boeiend verslag van een avontuurlijk leven.

Begonnen als tekenaar en ontwerper van affiches geraakte Rutten na enige tijd verbonden aan het Vlaamse volkstoneel. Na allerlei avonturen met theatergezelschappen komt hij naar Berlijn, waar hij filmen leert in de UFA-studio's. Terug in Nederland maakt hij ondanks veel tegenslag twee succesvolle films, "Dood Water" en "Rubber". We zijn dan al in de jaren dertig, wanneer Rutten een aanstelling bij de UFA krijgt, maar daar niet slaagt omdat zijn scenario's door de Nazi-leiders worden afgekeurd. In het begin van de oorlog vlucht hij op avontuurlijke wijze via Spanje en Portugal naar Londen. Hij wordt er medewerker van Koningin Wilhelmina; hij zal dit tot na de oorlog tot aan haar aftreden blijven. In de naoorlogse jaren maakt hij nog enige films, waarvan sommige, o.a. "Sterren stralen overal", een succes blijken te zijn. De laatste bladzijden in het boek spreken over nieuwe filmplannen die in Israël zullen worden ontwikkeld.

Wat kan de geschiedenisleraar met dit boek doen? Allereerst moet hij het lezen, want het is een leuk boek. Het zit vol anecdotes en typering over belangrijke en reeds vergeten mensen. Het geeft veel over het culturele leven in de interbellaire periode, niet alleen in Nederland, maar ook in Berlijn en Parijs. De Londense periode is eveneens interessant. De tijd na 1948 is misschien minder boeiend, al zijn er nog wel enige aardige verhalen over de vaderlandse filmwereld.

Er kan in deze materie ook een mooie scriptieopdracht zitten: de geschiedenis van de Nederlandse film- of enige aspecten ervan. De mémoires van Rutten, de Vrij Nederland bijlage van 5-4-1974 en enige afleveringen van de vaderlandse filmbladen Scoop en Filmfan kunnen voldoende materiaal bieden.

S. Vellenga.

Leon Garfield, De wonderlijke geschiedenis van Adelaide Harris (the strange affair of Adelaide Harris). Geautoriseerde vertaling door Tine Leiker. 155 blz. Uitgever: Leopold-Den Haag. Prijs f 17,50.

Een boek, waaruit ik geen enkele didaktische tip zou kunnen destilleren, maar dat ik toch van harte kan aanbevelen.

Dit nieuwste werk van de bekende auteur van jeugdboeken heeft weliswaar een zeer ingewikkelde intrige, maar de gebeurtenissen zijn zo hartveroverend beschreven, dat lees-plezier verzekerd is.

De turbulente verwickelingen kondigen zich op de allereerste bladzijden al aan. Door originaliteit en komische effecten houden ze de lezer meteen in de ban, al is de kans aanwezig dat hij soms het spoor bijster raakt.

Ook de Kleio lezer mag het rustig bij de hand houden. Er zijn slechtere mogelijkheden denkbaar om zich al lezend te amuseren. Bovendien is een collega, de 18e eeuwse classicus James Brett, een der helden van het verhaal.

Dat elke tijd zijn specifieke educatieve problemen kende wordt al spoedig duidelijk: "Er restten nog tien minuten en meneer Brett worstelde verder met de gebruiken van de oude Spartanen. Een dikke jongen op de achterste rij zat echt te slapen met zijn mond open. Meneer Brett voelde lust er een propje in te mikken, maar dat deed hij niet. De dikzak was op school intern, een kostjongen waarvoor negentig pond per jaar betaald werd en die zodoende evenveel waard was als drie dagleerlingen."

Hoopvol kan het ons stemmen, dat inleving in het verleden voor de leerlingen een bron van inspiratie kan zijn. De werkvormen van Mr. Brett bleven beperkt tot de simpele vertelling. Maar het woord vermag veel!

"Kleine kindertjes," herhaalde meneer Brett, zo zacht en gevoelig als hij maar kon, "heel kleine kindertjes, die zwak of gebrekkig waren, werden door hun ouders in het gebergte te vondeling gelegd".

En zo zet hij twee van zijn minst belovende leerlingen, Harris en Bostock, onbedoeld aan tot een reconstructie van dit klassieke cultuurfenomeen. Zij deinzen er niet voor terug de kleine Adelaide op de krijtrotsen te deponeren. Hun sluwe hoop is gevestigd op de vossen, die toen in grote aantallen in dit ruige stukje Albion huisden. Zij zouden toch niet de minderen zijn van de wolven, die ons uit de Oudheid zo bekend geworden zijn!

Maar het loopt anders. . . Hoe anders?

Het zou te veel bladzijden van dit tijdschrift vergen om dat uit de doeken te doen. Vermeld zij slechts, dat moord- en drankzucht, haat en liefde, vier van de vele pijlers zijn, waarop de reeds droller wordende geschiedenis is gebaseerd. Een indringende kijk in de Engelse samenleving twee eeuwen geleden wordt daardoor onmogelijk.

Eén figuur mag niet onvermeld blijven: de heer Selwyn Raven, detective van professie. "Verdenking was hem een tweede natuur, een eerste had hij niet". Geen vrolijk levenskunstenaar, deze voorloper van Sherlock Holmes. "Hij was niet iemand, die zijn tijd verspilde aan kleine vergripen. Hij liet ze liever zwellen en rijpen, totdat hij ze doorprikte en het vuil er uit liep".

In de ontknoping speelt hij een belangrijke, maar bizarre rol.

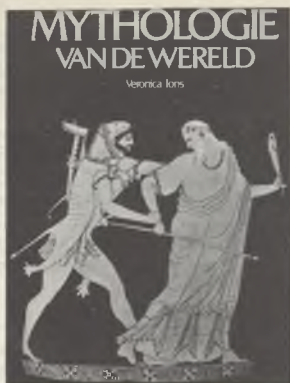
Voor Brett brengt die hoop op betere tijden. Voor Harris en Rostock een vaderlijke tuchtiging, uitgevoerd met attributen, die de rol van het milieu in de opvoeding onderstrepen. Oud-kapitein Bostock hanteert de marlpriem en vader Harris, "die over het geheel een man van meer cultuur was", maakt gebruik van het in leer gevatte tweede deel van Harvey's "Bloedsomloop".

Een gebeurtenis, door illustrator Dick de Wilde even treffend in beeld gebracht als vele andere essentiële gebeurtenissen. Geen "werk-boek" in de klas, maar wel een alleraardigst boek om uit te lezen. Als dat genre een plaats in uw leerlingenbibliotheek krijgt, moet aanschaffing zeker overwogen worden.

De slimme lezertjes zullen door de vele woordspelingen en grappige conclusies misschien nog meer smullen dan hun argeloze collega's.

Maar hopelijk zijn ze geen van allen bevattelijk voor de grimmige levensfilosofie van de kleine Harris: "In de natuur is geen waarheid, Bosty, en dat is onze maatstaf. Alles moet zich verbergen om te kunnen overleven. Waarheid in de wildernis betekent plotselinge dood, en waarheid thuis is niet veel beter". . .

H. van der Veen



Mythologie van de wereld

Een fraai uitgevoerd
boeiend geschreven boek
met 366 kleurenafbeel-
dingen over de mythologie
van alle grote beschavingen
van de wereld en hun
onderlinge samenhang.

Mythologie van de wereld
door **Veronica Ions**,
met een inleiding van de
bekende antropologe en
archeoloog **Jacquetta**
Hawkes.

Royaal formaat, 352 blz.
voor f 49,50 bij elke
boekhandel.

Een uitgave van Elsevier

WAT 'N LEVEN! 1

Mannen en vrouwen in de middeleeuwen, luidt de ondertitel van dit pittig werk dat a.h.w. is uitgegroeid tot een encyclopedie van de sexuele gedragingen van beider kunne, jong en oud, leek en geestelijke, door de eeuwen heen, hoofdzakelijk tijdens de z.g. 'preutse' middeleeuwen.

Een indrukwekkend arsenaal van historische citaten — een uitgebreide bibliografie werd als bewijs achteraan bijgevoegd — zet het spiritueel betoog van Roger Linskens telkens opnieuw kracht bij.

Wij fladderen als een vlinder in carpe diem-stijl van het ene onderwerp naar het andere.

Wat 'n leven is dan ook niet geschikt voor lezers met een donkere bril: de anderen zullen ervan genieten als van een felgekleurde schelmenroman.

WAT 'N LEVEN! 2

Steden en huizen, eten en drinken in de middeleeuwen

Op dezelfde lichtvoetige toon richt R. Linskens nu de schijnwerper op het milieu van de middeleeuwse mens: de steden met hun vuile straten en stegen, het brallende straatleven, de winkels en taveernen; de woning en het interieur, de verwarming en verlichting en de strijd tegen de middeleeuwse Triple Alliantie van vlo, vlieg en wandluis, de eet- en tafelgewoonten . . . Was er toen reeds pollutie? Wat deed men met het huisvuil? Hoe maakte men vuur aan? Kende men al gaar koks? Welke soorten brood en bier werden verbruikt? Hoe en wat at men en hoeveel dronk men? . . . Je kunt er zelfs middeleeuwse recepten in aantreffen om bij een etentje thuis uit te proberen.

dnb-paperback, f 23,90 per deel

Ik wens te ontvangen via boekhandel

..... ex. Wat een leven deel I à f 23,90

..... ex. Wat een leven deel II à f 23,90

Deze bon inzenden aan Uw boekhandel of in enveloppe, zonder postzegel aan:

S.U.D. Antwoord nr. 28, Etten-Leur (N.Br.)

Naam:

Adres:

Woonplaats:

DIDAKTIEKCOMMISSIE

DRS. J. BAALBERGEN, *voorzitter*, Sandbergstraat 8, Abcoude, tel. 02946-3207. 46-3207.
MEJ. D.H. VERHAGEN, *secretaresse*, Wortelhaven 16, Dokkum, tel. 05190-4560.

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. HOOIVELD, 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:

Alkmaar: Lindenlaan 12, Bergen N.H.

Arnhem: Apeldoornseweg 31.

Amsterdam: Anton Mauvelaan 7,

Nederhorst ten Berg.

Den Bosch: Donauring 11, Veghel.

Breda: St. Bavostr. 96.

Rijsbergen.

Eindhoven: Boschdijk 161.

Goes: Spanjaardstr. 37, Middelburg.

Groningen: Verlengde Frederikstr. 9 A

Den Haag: Lindenstraat 22, 's-Gravenzande.

Haarlem: Noorderdreef 160, Vennep.

Heerlen: Parallelweg Zd. 69, Hulsberg.

Hengelo: Th. de Keyserstraat 276, Enschede.

Leeuwarden: De Kei 462.

Maastricht: Veldspaatstraat 23.

Rotterdam: Van der Helmstraat 27.

Utrecht: Marnixlaan 75, Amersfoort.

Venlo: Leunseweg 2, Venray.

Zutphen: Gerstekamp 12, Warnsveld.

Zwolle: 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. HOOIVELD, 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. 023-324397.

J.W. JANSEN, Buitenruststraat 35, Voorburg, tel. 070-870442.

DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, Ockenburg 29, Oosterhout (N. Br.) tel. 01620-26665.

H. van Galen Last

Van Sarajevo tot Hirosjima

Op zoek naar de vrede

Van Nietzsche tot nu



Voor de deur
van Lenin

Deze drie deeltjes vormen *geen methode*, die het onderwijs-leerproces in meerdere of mindere mate voorstructureert.

Het zijn *flexibele*, naast, na of los van elkaar te gebruiken *beknopte basisboeken*, die een strikt minimum geven en de aanvullende aanwezigheid van de docent niet kunnen missen.

Deze opzet is bewust nagestreefd vanuit de opvatting dat hier *de docent* en niet het leermiddel de sturende en stuwende kracht van de geschiedenisles is.

H. van Galen Last

Van Sarajevo tot Hirosjima ISBN 90 01 32751 6 f 17,00

Op zoek naar de vrede ISBN 90 01 32750 8 f 12,95

Van Nietzsche tot nu ISBN 90 01 32752 4 f 15,75

Verkrijgbaar bij de boekhandel en de uitgever.

Docenten die invoering overwegen kunnen een beoordelings-exemplaar aanvragen.

Wolters-Noordhoff

4156-242/29