

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

UIT DE INHOUD:

- DR. P.F.M. FONTAINE, CONCENTRISCHE KOHLRAUSCH
- DR. P.F.M. FONTAINE, MISLUKT GESCHIEDENISONDERWIJS?
- DRS. J.G. TOEBES, WENKEND OF DREIGEND PERSPECTIEF?
- DRS. J.G. TOEBES, KRITERIA VOOR EEN SCHOOLBOEK-ANALYSE
- MEDEDELINGEN
- BOEKBESPREKINGEN
- ADVERTENTIES

KLEIO

VERSCHIJNT MAANDELIJKS

16e JAARGANG – APRIL – 4 – 1975

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

BESTUUR

K. VAN DIJK, *voorzitter*, Hoghe Weijdt 13, Heiloo, tel. 072 - 33570.
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, *1e vice-voorzitter*, Ockenburg 29, Oosterhout, N.Br., tel. 01620-26655.
C.L.A. DANIELS, *1e secretaris*, Apolloplantsoen 23, Zaandam, tel. 075-165602.
MEJ. DRS. R.E. NOORDIJK, *2e secretaresse*, Allard Piersonstraat 11 D, Rotterdam, tel. 010-763074
DRS. C.P.W.F. HERZBERG, *penningmeester*, Paulus Potterstraat 26, Lisse, tel. 02521-15648,
postrekening 128701, t.n.v. penningmeester van de VGN, Vreeswijkstraat 329, Den Haag.
DRS. G.J. SLOOTWEG, *redactie Kleio*, Van Kinsbergenlaan 21, Baarn, tel. 02154-5047.
DRS. H.W. TIMMER, *P.A.-commissie*, Rinze Koopmansstraat 83, Rotterdam, tel. 010-216004
A.P. DIJKSTRA, *Didaktiekcommissie*, H. Mesdagstraat 1, Meppel, tel. 05220-53559.
P.G. RUYSS, *Mavocommissie*, Zandkamp 140, Hoogland, tel. 03493-2128.
DR. F.G.G. GOVERS, *Pedakcommissie*, Elzenstr. 12, Uden (N.Br.), 04132-64117
DRS. H. ULRICH, Vronkenlaan 63, Leiderdorp, tel. 071-93094.
M.J. VAN VELZEN, *Onderwijscommissie*, Mgr. van Gilsstraat 6, Kerkrade, tel. 04445-5941.
A.L. VERHOOG, Drakestein 8, Leiderdorp, tel. 071-91003.

LEDENADMINISTRATIE

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

CONTRIBUTIES

Contributies vanaf 1 januari 1971.

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

f 45,—

b. docenten mavo

f 30,—

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 25,—

Aspirantleden:

f 25,—

Echtparen:

f 50,—

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. 02154-5047.

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

C.M.H. BOSCH, Bloemendaal.

DR. P.C. EMMER, Haarlem.

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

DR. P. VAN DER MEULEN, Bilthoven.

DRS. S.Y.A. VELLENGA, Utrecht.

F. VISSER, Den Haag.

Abonnementen: voor leden gratis, voor niet-leden f 40,— per kalenderjaar.

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

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

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

De redactie.

Een van de vroegste boeken over geschiedenisdidaktiek is dat van Friedrich Kohlrausch in 1818 ¹). De man zelf was in zijn tijd een beroemdheid in duitse onderwijskringen, maar is thans zo goed als helemaal vergeten ²). Laat me daarom vermelden, dat Friedrich Kohlrausch in 1780 is geboren, als zoon van een dominee; na het bezoeken van de Hoffschule te Hannover werd hij als negentienjarige ingeschreven aan de theologische faculteit van de Universiteit van Göttingen, maar afgestudeerd is hij niet. Van 1802 af is hij werkzaam geweest als huisleraar van de welgestelde graaf Baudissin, van wiens vele relaties op wetenschappelijk en cultureel gebied (Baudissin heeft naam gemaakt als Shakespeare-vertaler) ook de jongeman heeft geprofiteerd. In 1804/5 onderging hij te Berlijn de persoonlijke invloed van Fichte en A.W. Schlegel, later in 1808 te Göttingen die van de beroemde paedagoog Herbart, en ook had hij ontmoetingen met Voss, Wieland en Goethe. Dertig jaar oud nam hij een middelbare school in Barmen over, trachtte daar het onderwijs te hervormen, schreef leerboeken op het gebied van geschiedenis; daarna kwam hij in 1814 aan het hoofd van het lyceum te Düsseldorf. Van 1818 af was hij in overheidsdienst, eerst twaalf jaar als hoofd van het gehele voortgezet onderwijs in de pruisische provincie Westfalen, ten slotte sinds 1830 voorzitter van het Schulkollegium van het koninkrijk Hannover. In die functies heeft hij met kracht de opkomst van het gymnasium gesteund. Hij overleed in 1865.

Door de goede zorgen van de amsterdamse UB werd ik in staat gesteld kennis te nemen van zijn didaktiekboek, waarover ik hier een en ander wil meedelen, daar het in Nederland niet aanwezig is (ik kreeg het uit de Universitäts- und Landesbibliothek in Halle, Saale, DDR). 't Is maar een klein boekje, dat in zijn 92 bladzijden 22 'sinnentstellende' drukfouten bevat, welke men blijkens een mededeling achterin vóór het lezen dient te verbeteren. Wat helaas in paedagogicis en didacticis niet al te vaak voorkomt, de schrijver is een uitstekend stilist, die, in een licht eufore stijl welke haar oorsprong vond in die van Goethe en Hölderlin, en die men ook aantreft in het werk van Pestalozzi, Herbart en Wagenschein, met gloed pleit voor zijn denkbeeld. Het is een woord uit de titel, nl. 'Stufenfolge', dat al aanduidt wat dat denkbeeld is, nl. niets meer of minder dan een concentrische methode. Het boekje gaat dus over een oerdidaktisch punt, over een (of het) beginsel van stofverdeling. Kohlrausch' school is de 'gelehrte Schule' het welbekende duitse gymnasium, met in de laagste klasse leerlingen van tien à elf jaar, en in de hoogste leerlingen van achttien, negentien jaar. Het achtjarige gymnasium van 1818 is echter niet tevens een achtklassig gymnasium, het telt nl. zes klassen. Naar de trant van de oude latijnse school zijn de beide hoogste klassen (II en I) begroot op maximaal twee leerjaren *elk*, maar de vlugste leerlingen kunnen over die twee klassen in totaal drie jaren doen, zodat hun schoolloopbaan geen acht, maar zeven jaar duurt. Kohlrausch vindt dat er in elk jaar vijf of zes wekelijkse lesuren voor geschiedenis en aardrijkskunde samen moeten zijn, met meer geschiedenis dan aardrijkskunde, maar deelt niet mee hoeveel uur er werkelijk ter beschikking stonden. Hij voorziet dan een leergang van drie cyclussen (cursussen), die — heel in 't kort — zo uitziat:

cursus 1 in klas 6 en 5, dus in totaal twee jaar, aanvangsleeftijd minimaal tien jaar;

cursus 2 in klas 4 en 3, ook in totaal twee jaar, aanvangsleeftijd minimaal 12 jaar; cursus 3 in klassen 2 en 1, duur in totaal vier (drie) jaar, aanvangsleeftijd minimaal 14 jaar.

Maar vóór hij zijn beginsel laat werken spreekt Kohlrausch zich uit over het doel van het geschiedenisonderwijs: het brengt de leerlingen tot het bewustzijn van het mens-zijn in zichzelf. Dat is dus, om met Glöckel³⁾ te spreken, een 'anthropologische' doelstelling. Kohlrausch vindt dat zijn tijd zeer onhistorisch is, omdat ze zich aan het rationele heeft overgegeven; de school is het laatste toevluchtsoord van de geschiedenis geworden. Daar moet het onderricht in de geschiedenis het middelpunt van de 'Gemutsbildung' zijn, de omgang met het verleden zal de leerling bevrijden van de banden met het heden. Overal zal hij het zuiver menselijke, het waarachtig grote, goede en schone, van het bedrieglijke leren onderscheiden: zo krijgt hij een norm voor zijn leven, nl. het geloof aan het bestaan van de goddelijke Voorzienigheid. Kohlrausch zoekt het doel dus buiten de geschiedenis zelf, hier sluit hij zich aan bij de oude lutherse gedachte van Melancton, Peucer, Sleidanus, dat de heerschappij Gods in de geschiedenis kenbaar is. Maar tegelijk openbaart zich de romantische onvrede met een al te redelijk, daardoor eenzijdig (Kohlrausch zegt zelfs: willekeurig) heden. De geschiedenis moet daarom aanvulling bieden: zij is immers een 'krachtig voedsel'. Waarom de leergang nu concentrisch verlopen moet, dat is voor de schrijver blijkbaar vanzelfsprekend; hij zegt alleen maar, dat geschiedenis nu eenmaal een van die onderwerpen is, die men meermalen doornemen moet om ze tot eigen geestelijk bezit te maken.

Het is welbekend, dat het bijzonder moeilijk is een sleutel te vinden met behulp waarvan men de stof over twee of meer cursussen verdelen kan. In feite is daardoor tegen het eind van de negentiende eeuw de concentrische beweging mislukt en van een slechte reputatie voorzien. De verdeelsleutel die Kohlrausch hanteert is: biografisch (personen in het middelpunt) - ethnografisch (volken in het middelpunt) - cultuurhistorisch (mensheid, menszijn in het middelpunt). Men ziet hoe Kohlrausch heel dicht in de buurt blijft van Waltraut Küppers⁴⁾, als zij onder de geschikte ('affine') stoffen voor de lagere klassen ook noemt het concrete, persoonlijke en biografische en als meer geschikt voor de hogere klassen het abstracte van bijv. staatsvormen (die Kohlrausch heel uitdrukkelijk een hoofdelement van de cultuurgeschiedenis noemt en die hij met leerlingen van zeventien, achttien jaar grondig bespreken wil); Wij zouden zijn verdeelsleutel wel een 'psychologische' kunnen noemen, en in zekere zin ontpopt Kohlrausch zich als een voorloper van de 'psychologie van het geschiedenisonderricht'. Natuurlijk valt ook hij onder de globale verdeling door Von Friedeburg en Hübner⁵⁾, omdat hij met 'personaliserend' onderricht wil aanvangen en omdat zijn 'ethnografische' eenheden, de volken, de trekken vertonen van 'anthropomorfe collectiva', zeker als we horen dat ze 'jedes gleichsam wie ein Mann' zijn en 'ihre Gesamtkraft durch Thaten und Werke' bewijzen. En de twee aanklagers van het geschiedenisonderwijs⁶⁾ zouden natuurlijk zijn verdediging niet aanvaarden, dat hij ten slotte uitkomt bij het algemeen menselijke van de cultuurgeschiedenis, omdat — zouden zij althans zeggen — de leerlingen dan al zo misvormd zijn, dat ze er het ware profijt niet van hebben. Ik voor mij echter hecht er wel degelijk waarde aan, dat een zo ervaren onderwijsman als Kohlrausch, die zelf ook geschiedenis heeft gegeven, deze werkwijze aanbeveelt.

Aanmerkelijke overeenstemming met het aardrijkskunde-onderwijs lijkt hem zo belangrijk, dat hij beide vakken in de lagere klassen in één hand wil zien. De kaart is een onontbeerlijk hulpmiddel, de leerlingen dienen steeds het nodige te weten omtrent de landstreken, waar het aan de orde zijnde deel van de geschiedenis zich afspeelt. Voorts is er het feit dat op het gymnasium veel meer dan de helft van de tijd aan latijn en grieks wordt besteed, waarvan weer een heel groot deel aan het lezen van klassieke auteurs, dus ook van klassieke historici, en nu is het de vraag hoe deze hulp 't best voor het geschiedenisonderricht gebruikt kan worden. Als 't maar mogelijk was dat de auteurs in die volgorde gelezen zouden worden waarin ze voor het geschiedenisonderricht belangrijk zijn Maar ja, zo gaat 't niet, kan 't niet gaan, omdat dan de moeilijkste voorop zouden komen. Bovendien zou men dan eerder met grieks dan met latijn moeten beginnen, en al is daar wat voor te zeggen, aldus Kohlrausch, het gebeurt nu eenmaal niet. Een ander bezwaar is dat in die klassieken zo het een en ander voorkomt wat niet direct tot de zedelijke verheffing van de leerlingen zal bijdragen; hij valt wat dat betreft vooral over de *Metamorphosen* van Ovidius, maar maakt minder bezwaar tegen bepaalde passages uit Homerus — merkwaardig daar Plato bijv. juist daarom vond, dat Homerus afbreuk deed aan de goden, dat hij hen in scabreuze situaties toonde. Desniettemin achtte Kohlrausch het toch maar beter een paar honderd verzen uit beide epen weg te laten. Bij de behandeling van het Oude Testament wil hij ook zekere passages, die hij overigens — terecht — niet zinnelijk acht, schrappen, en wel omdat zulke jonge kinderen nog niet begrijpen kunnen waarom een en ander in het heilige boek is opgenomen.

De eerste cursus moet dan met het Oude Testament beginnen, omdat dit als het ware 'das Kindesalter der Welt' beschrijft; hoewel de auteur duidelijk inziet dat het Oude Testament geen geschiedenis in strikte zin geeft, acht hij dit geen bezwaar, omdat de kinderen aldus leren de ontwikkeling van het mensengeslacht in een religieus licht te zien. (In een nawoord gaat de schrijver er uitvoeriger op in hoe de docenten dit gedeelte behandelen moeten. Hij wijst zowel de fundamentalistische opvatting — de bijbel is overal letterlijk te nemen — af als de 'poëtische' — de bijbel is niets anders dan oud-semitische literatuur —, terwijl hij eveneens — *avant la lettre* de Bultmann — het 'ontmythologiseren' verwerpt, het 'bei der Mythe die historische Grundlage herausforschen und als den Kern des Ganzen wiedergeben'). In ieder geval moet men bij het begin beginnen, het hangt van de beschikbare tijd af hoe ver de behandeling voortgezet kan worden, liefst echter tot en met David of zelfs Salomo. Men heeft hier nog het voordeel van de biografische manier van beschrijven. Merkwaardig is, dat Kohlrausch de behandeling juist daar wil laten eindigen, waar de Schrift ook naar onze opvatting meer 'historisch' wordt, nl. in de tijd rond 1000 v. C., als de hofkronieken, die het gebeuren soms van dag tot dag volgen, aan 2 Sam. ten grondslag worden gelegd. Vervolgens dient iets uit de classici gelezen te worden en vooral uit Homerus, niet de beide heldendichten compleet, maar de meest geschikte stukken (welke dat zijn geeft hij in een lijstje aan). De methode die aangeraden wordt is de 'epische': de leraar vertelt (of leest voor). Oude Testament en Homerus noemt Kohlrausch 'voorbereidingen', die, bij twee à drie lesuren per week, in een jaar gereed moeten zijn.

In het vijfde (tweede) leerjaar moet dan volgen: de voornaamste gebeurtenissen uit

de wereldgeschiedenis, dus geen globaal overzicht, cursorisch doorgenomen. Hierbij dient ook stevig gememoriseerd te worden. Een goed leerboek blijkt in die dagen nog niet voorhanden. Merkwaardig dat Kohlrausch dan al aanraadt wat later Biedermann, Peters, Wilmanns, Heimpel, Ebeling, Van der Meulen e.a. hebben aangeraden: op de samenhang komt het (nog) niet zozeer aan maar veel meer daarop, 'dass eine jede (Anschauung) in sich selbst klar sey und dass sie zugleich in der rechten Zeitfolge bleibe' (blz. 43). Merkwaardig ook dat hij het woord 'Anschauung' gebruikt, daar veel later de exemplarische werkwijze zal eisen, dat de leerlingen niet alleen weten, maar ook 'zien'.

In ieder geval dienen behandeld te worden Egypte, Fenicië en de aziatische rijken tot Cyprus; als bron kan men Herodotus met zijn uitstekende verhalen gebruiken. Met Cyprus komt men op de oudere geschiedenis van Griekenland, waarbij de nadruk moet vallen op de verschillen tussen Sparta en Athene. De rest van de griekse en de gehele romeinse geschiedenis kan men zeer snel doorlopen (wordt immers herhaald), slechts op enkele punten is een wat langer oponthoud geoorloofd. De gang wordt vertraagd, als de 'oude Germanen' op het toneel verschijnen, wier voortreffelijkheden aan de hand van Tacitus' 'Germania' breed worden uitgemeten. Daarna gaan we weer in draf verder naar de volksverhuizing, waar we aangeland behoren te zijn vóór het kerstvakantie is. Overigens ook hier alles in hoofdtrekken; men vergete echter Mohammed en de arabische veroveringen niet. Pas bij Karel de Grote en zijn rijk is weer enig rustig verwijlen toegestaan. Hetzelfde geldt voor de kruistochten en voor een beschrijving van de middeleeuwse beschaving, liefst in de vorm van een aantal pakkende scènes (Kohlrausch wijst hier op de bronnen: het loont de moeite eens kronieken ter hand te nemen!). De middeleeuwse geschiedenis blijft verder eigenlijk tot Duitsland beperkt, totdat in de vijftiende eeuw de uitvinding van het buskruit en de boekdrukkunst, de ontdekking van Amerika en het vinden van de zeeweg naar Indië en ten slotte de reformatie de blik wat verder richten. Dan volgt de dertigjarige oorlog. Inmiddels is het eind mei en hebben we nog twee maanden voor de rest (maar dat is in 1818 nog maar anderhalve eeuw!). Men beperke zich hier zo veel mogelijk: wie Lodewijk XIV, Karel XII en Peter de Grote, Marlborough en prins Eugenius van Savoie, Frederik de Grote en Maria Theresia, Englands zeemacht en Cook, de Amerikaanse vrijheidsoorlog, Franklin en Washington, enigszins heeft geschilderd en een 'outline' van de franse revolutie heeft gegeven, die mag tevreden zijn.

In de vierde (onze derde) klasse begint de tweede rondgang, eveneens van twee jaar. Het eerste deel ervan omvat een grondige behandeling van de oude geschiedenis, te beginnen omstreeks 50 v. C., waarbij nu van het biografische moet worden afgezien en de volken behandeld als eenheden, als 'Massen von Kraft', zodat thans ook consituties, standen, politieke stromingen aan de orde gaan komen. Dit mag een jaar in beslag nemen, voor grieken en romeinen elk een half jaar. In de vierde klasse volgt dan een diepgaande behandeling van de duitse geschiedenis, iets waar tot zijn tijd — zegt Kohlrausch — veel te weinig aandacht aan is geschonken. Moet men dan atlijd 'den teutschen Knaben mit fremden Speisen nähren'? En dan komt een argument, dat ook bij ons, bij het invoeren van de semiconcentrische methode een grote rol heeft gespeeld, het argument nl. dat veel leerlingen na deze klas de school verlaten. Geef hun dan eerst nog duitse geschiedenis, welke Kohlrausch als bijzonder

'vormend' beschouwt ('ihn — de leerling — durch seine Berührung mit immer neuer Kraft erfüllt': het is bijna mystiek!). Men heeft er een heel leerjaar voor.

De schrijver wil dat de grote gedenkdagen van 1813-1814-1815 passend herdacht worden. Nooit mogen de leerlingen vergeten wat die dagen voor hen betekenen. Op zulke dagen, bijv. de verjaardagen van Waterloo en Leipzig moet de hele ochtend aan het ophalen van de gebeurtenissen besteed worden, waarna 's middags vrij. Waar heb ik iets soortgelijks gehoord? En waar is er ook zo weinig van terecht gekomen?

Voor de derde en laatste rondgang staan nog de drie à vier leerjaren van de klassen 1 en 2 ter beschikking. Hier moet men beginnen met de geschiedenis van de europese volken sinds de middeleeuwen. De klemtoon moet vallen op de leidende ideeën waarnaar men huis en staat, mens en volk geordend heeft, men zou dus kunnen zeggen: op het 'politieke' (niet op het 'diplomatieke'). Tot slot maakt men dan nog één grote rondgang door de hele geschiedenis, die Kohlrausch dan noemt 'algemene cultuurgeschiedenis': de blik wordt gericht op de 'innere Entwicklungen der Menschheit': wetenschap en kunst, uitvindingen en ideeën. Wat men precies doen moet hangt hier van af of er op de school ook griekse en romeinse literatuurgeschiedenis of/en een korte cursus geschiedenis van de filosofie wordt gegeven en of in het godsdienstonderricht een en ander uit de geschiedenis van kerk en religiositeit wordt gegeven. Veel beter echter is het, als de geschiedenisleraar alles in eigen hand kan houden.

Het spreekt vanzelf, dat Kohlrausch pleit voor iets wat naar zijn mening nog komen moet: de concentrische methode, maar er nog niet is (en er nooit gekomen is ook). Zijn grondidee heeft dus onze dagen niet gehaald. Maar wel verschijnt hij als een vroeg pleiter voor de noodzaak van vaderlandse geschiedenis (tegen de overheersing van de klassieke geschiedenis toen en een domineren van de wereldgeschiedenis nu) en als voorloper van de exemplarische methode.

NOTEN

- 1) Friedrich Kohlrausch, Bemerkungen über die Stufenfolge des Geschichtsunterrichts in den höheren Schulen. Besonders abgedruckt aus dem Handbuche für Lehrer zu den Geschichten und Lehren der heiligen Schrift alten und neuen Testaments. Halle und Berlin, 1818. 92 blz.
- 2) artikel van K. Hämmel, s.v. Kohlrausch in Allgemeine Deutsche Biographie XVI, blz. 450/2, Leipzig 1882; noot van E. Höjer, s.v. Kohlrausch, in Lexikon der Pädagogik, II, blz. 458, Herder 1970, neue Ausgabe, en enige zeer terloopse vermeldingen in dr. Freidrich Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. II. Berlin-Leipzig 1921³ (photomechanischer Nachdruck 1965).
- 3) Hans Glöckel, Geschichtsunterricht. serie: Didaktische Umriss. Bad Heilbrunn, 1973, blz. 45/7.
- 4) Waltraut Küppers, Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Eine Untersuchung über Geschichtswissen und Geschichtsverständnis bei Schülern. Abhandlungen zur pädagogischen Psychologie. Stuttgart z.j. (1961).
- 5) Ludwig von Friedeburg en Peter Hübner, Das Geschichtsbild der Jugend. serie: Überblick zur wissenschaftlichen Jugendkunde. Band 7. München 1970² (1964¹); deze aanval is Bildung², herausgegeben von Friedrich J. Lucas. Stuttgart 1972. Men zie ook de conclusies van Gerhard Wiesemüller, Unbewältigte Vergangenheit — überwältigende Gegenwart? Vorstellungen zur Zeitgeschichte bei Schülern des 9. Schuljahres verschiedener Schulformen. serie: Anmerkungen und Argumente 5. Stuttgart 1972, blz. 203/7.

- 6) Voor olie op de wonde zorgen Glöckel o.c. blz. 133/5 en drs. J.G. Toebes, 'Personalisering' in het geschiedenisonderwijs? Duitse kritiek op Roth en Küppers. in: *Kleio* XV, 12 (dec. 1974), blz. 932/7.

Ik hoop van harte, dat elke Kleio-abonné het instructieve artikel van Toebes over 'personalisering in het geschiedenisonderwijs?' heeft gelezen¹). Ik hoop trouwens ook, dat hij gelegenheid vindt ons, zoals hij ons onder enig voorbehoud belooft, nog wat meer over zijn leerpsychologische onderzoekingen mee te delen. In dat artikel beschrijft hij hoe de leerpsychologische theorieën inzake geschiedenisdidaktiek van Roth en Küppers in West-Duitsland sterke kritiek hebben opgeroepen, en hij vermeldt daar uitvoerig het boekje van Von Friedeburg en Hübner²). Op dat boekje en op dat van Bergmann³) heeft hij zelf echter ook kritiek. Gelukkig maar, want als men Von Friedeburg-Hübner leest, zou men, mocht men toevallig toch al in een wat sombere stemming zijn, gemakkelijk tot de conclusie kunnen komen, dat het geschiedenisonderwijs, zoals het nu is, maar beter afgeschaft kan worden, of het moest van de fundamenteën af totaal veranderd worden.

In dit verband lijkt 't me nuttig te vermelden, dat ook in de Bondsrepubliek de krachtige uitspraken van de twee auteurs evenmin goedschiks aanvaard worden, getuige de passage die Hans Glöckel daaraan wijdt in zijn uitmuntende boek 'Geschichtsunterricht' (Bad Heilbrunn, 1973, serie: Didaktische Grundrisse). Glöckel zegt, dat de kritiek op de fasenleer (Roth, Küppers) slechts ten dele juist is. Iedereen weet, dat leerlingen niet ineens tot een volledig begrip van de geschiedenis komen. Het mag waar zijn, dat de fasen geheel of gedeeltelijk geconditioneerd worden door de aard van de maatschappij waarin de kinderen leven, maar die maatschappij is nu eenmaal zo, ook al wenst men nog zo vurig dat ze anders was. Wanneer Roth en Küppers bijv. overigens niet zeer wezenlijke verschillen tussen jongens en meisjes met betrekking tot het leren van geschiedenis opmerken, dan kan men natuurlijk, als men dat wil, die verschillen afleiden uit de 'rolverwachtingen', die de maatschappij van jongens en meisjes heeft, welke rolverwachtingen de kinderen dan al heel vroeg gaan vervullen, en men kan die verwachtingen van de maatschappij helemaal verkeerd vinden, maar die laatste opvatting is net zo goed een uitvloeisel van een ideologie als de verwachting van de maatschappij dat is, en over beide ideologieën kan men dan eindeloos discussiëren. Intussen blijft echter het feit dat meisjes zich over het algemeen wat minder voor geschiedenis interesseren dan jongens en er minder van weten. Overigens trekt Glöckel hier de conclusie uit, dat ons geschiedenisonderwijs blijkbaar wat meer op jongens dan op meisjes is afgestemd en dat dat niet zo moet blijven.

Als de 'fasen' van de ontwikkeling zo weinig betekenen, moet men dan niet veel eerder met het geschiedenisonderwijs beginnen en van de leerlingen veel hogere prestaties verlangen, om de anthropologische 'voorwaarden' te veranderen? Het is tegenwoordig mode individuele aanleg of begaafdheid voor weinig of niets te achten en alles te verwachten van leren, vooral van 'sociaal leren'. Het is waar, dat het vermogen om te leren door het onderwijs aanzienlijk vergroot kan worden, maar evenzeer staat vast, dat dit niet eindeloos kan geschieden. Het is ook waar, dat ons geschiedenisonderwijs in sterke mate bepaald wordt door onze cultuur, maar die cultuur is nu eenmaal gegeven en men kan haar ter wille van beter geschiedenis-onderwijs niet zo maar even veranderen. Ook het rijpingsproces is sterk afhankelijk

van de manier waarop onze cultuur het opvat, maar, al kan men het beïnvloeden, totaal veranderen kan men het niet. Zo lang het tegenbewijs niet is geleverd — en het is nog niet geleverd — lopen we gevaar, dat, als we te vroeg, bijv. bij elf- of twaalfjarigen, met generalisaties en abstraheringen beginnen, we als resultaat niet anders krijgen dan verbaal schijnweten en onrijpe (voor)oordelen — om maar niet te spreken van de kans dat de kinderen voorgoed een hekel krijgen aan het te moeilijke vak.

Het is zeker waar, dat het geschiedenisonderwijs beter kan zijn. De al te snelle tocht door de 'hele geschiedenis', die met name de semiconcentrische methode eist, leidt tot veel ordeloos weten en tot weinig begrijpen. Een remedie is de 'exemplarische methode', maar deze vereist dat men lange tijd aan een onderwerp besteedt; dan zou het inderdaad mogelijk zijn, dat men de kinderen ingewikkelde verbanden laat begrijpen en hen op grond van bijv. veel teksten ten slotte tot enkele algemene conclusies laat komen. Maar deze werkwijze gaat steeds ten koste van andere stof, omdat men nu eenmaal niet tegelijk het een en het ander kan doen, en dan mogen Von Friedeburg en Hübner zich er niet over beklagen, dat de leerlingen zo weinig weten (zo weinig feitenkennis hebben).

Ten slotte: Von Friedeburg en Hübner gaan uit van een maatschappij-kritisch standpunt. Dat is hun goed recht, maar waarom is dit minder eenzijdig dan het standpunt van het 'personaliserende geschiedenisonderricht'? Toebees wijst er op, dat zij hun eigen geschiedopvatting niet expliciet uiteen zetten. Is deze dan even vanzelfsprekend als de axioma's van het gangbare onderricht? Waarschijnlijk heeft Waltraut Küppers toch wel een heel wijze raad gegeven, toen ze zei dat, al bestaat er dan verschil tussen 'affine' en 'diffuge' stoffen, ook de jongere leerlingen tot de 'diffuge' stoffen kunnen en moeten worden gebracht middels de 'affine' stoffen, m.a.w. dat deze leerlingen wel degelijk een en ander van het abstracte kunnen leren, als zij er via het concrete (bijv. langs 'personen') heen worden gebracht.

NOTEN

- 1) drs. J.G. Toebees, 'Personalisering' in het geschiedenisonderricht? Duitse kritiek op Roth en Küppers. in: 'Kleio' XV 12 (dec.1974), blz. 932-937.
- 2) Ludwig von Friedeburg en Peter Hübner, Das Geschichtsbild der Jugend. München 1970².
- 3) Klaus Bergmann, Personalisierung im Geschichtsunterricht-Erziehung zur Demokratie? Stuttgart 1972.

De integratie van de "sociale vakken" in Duitsland.

Zoals u wellicht bekend is, wordt de positie van het vak geschiedenis tegenwoordig nogal aangevochten, hier, maar elders nog veel meer.

De Nederlandse situatie.

U hebt waarschijnlijk allemaal gehoord van het *Ledo-project* uit Groningen, dat voor de 6e klas van het basisonderwijs en voor de brugklas een programma aan het ontwerpen en uitproberen is voor "sociale wereldoriëntatie", waarin de vakken aardrijkskunde en geschiedenis verbonden zijn tot een soort maatschappijleer. Dit project is zwaar gesubsidieerd door het S.V.O. (Stichting voor het onderzoek van het onderwijs), een semi-overheidsinstelling.

Een verdere aanwijzing voor het stimuleren van coördinatie en integratie van de "sociale vakken" door de overheid blijkt uit de plannen voor de middenschool, waarvoor het wetontwerp tot harmonisatie van de brugklas m.i. een eerste aanzet geeft (dit wetontwerp spreekt over één verplicht "sociaal vak" in de brugklas¹). Meer indicaties: het twee vakkensysteem op de nieuwe leraaropleiding, waarbij de vrije keuze vervangen zal worden door die van "verwante" vakken, en een opdracht aan de Commissie Modernisering Leerplan Geschiedenis en Staatsinrichting nauw samen te werken met andere "sociale" vakken.

Ongetwijfeld zal door de oprichting van een Stichting voor Leerplanontwikkeling de trend in deze richting worden versterkt. Het lijkt me daarom goed aandacht te vragen voor de ontwikkelingen in de Duitse Bondsrepubliek. Deze staan trouwens niet op zichzelf. In België en Zweden zijn soortgelijke ontwikkelingen te signaleren.

De "Hessische Rahmenrichtlinien"

In de Duitse Bondsrepubliek is elke deelstaat op onderwijsgebied autonoom, al is er wel regelmatig overleg tussen de Onderwijsministers van de verschillende deelstaten. Tot voor kort liepen de leerplannen van die staten niet zo sterk uiteen. Sedert enige tijd is daarin een duidelijke verandering te bespeuren. In staten waarin de S.P.D. (al of niet met de F.D.P.) de meerderheid heeft, zoals in Hessen en Nordrhein/Westfalen, ziet men meer belangstelling voor de "Gesamtschule" (middenschool), terwijl ook leerplanvernieuwing daar volop in de belangstelling staat.

Het spreekt van zelf dat socialistische onderwijskundigen met name belangstelling hebben voor de sociale vakken. Een betere aanpak daarvan zou h.i. een bijdrage kunnen leveren tot mentaliteitsverandering en maatschappijvernieuwing.

Deze aanpak blijkt het duidelijkst uit de zgn. "Hessische Rahmenrichtlinien" (HRR. in het verdere stuk), waarin voor alle vakken (dus ook voor "Sozialkunde" of "Gesellschaftslehre") een voorlopig uitgewerkt en uitvoerig becommentarieerd leerplan of curriculum werd gegeven.

In de grote Curriculumcommissie, die in de zomer van 1969 gevormd werd, zaten 100 - 200 personen, vooral pedagogen. Voor de afzonderlijke vakken werden geen vertegenwoordigers van de betreffende vakdisciplines gevraagd. Dit was een "politieke" beslissing: men wilde een zo homogeen mogelijke groep, die over de

leerdoelen zo snel mogelijk overeenstemming zou krijgen. Weliswaar bleken ook in de commissie scherpe tegenstellingen te bestaan, maar in 1970 kwam een compromis tot stand.

Toen daaruit toch niets voortkwam besloot het Hessische "Kultus"-Ministerie acht ad-hoc-groepen in te stellen om "Rahmenrichtlinien" voor elk vak op te stellen. Alleen voor "Sozialkunde", geschiedenis en aardrijkskunde werd een gemeenschappelijke groep ingesteld om voor één "Lernbereich" namelijk "Gesellschaftslehre" deze richtlijnen op te stellen.

Deze groepen werden uitsluitend uit leraren en leden van schoolbesturen samengesteld. Het ministerie besloot af te zien van de medewerking van wetenschapsmensen der verschillende vakken. Dit leverde natuurlijk voor de vakgroepen tijdwinst op: ze waren min of meer homogeen samengesteld – principiële tegenstellingen werden op deze wijze zoveel mogelijk voorkomen. Men twijfelde (waarschijnlijk niet helemaal ten onrechte) aan de bereidheid van de wetenschapsmensen mee te willen werken aan het opzetten van leerplannen, waarvan de onderwijskundige en politieke filosofie al te voren vastlag.

Het gevolg was natuurlijk wel, dat toen in het voorjaar van 1972 de eerste ontwerpen van de "HRR" werden gepubliceerd er nogal wat negatieve reacties (o.a. van de Universiteiten) kwamen. Naar aanleiding van de kritiek kwam er in december 1973 voor "Gesellschaftslehre" een uitgebreide tweede oplage van de HRR, waarbij ingegaan werd op de kritiek en de scherpe kantjes er wat afgeslepen bleken te zijn.

Waarin onderscheiden de nieuwe leerplannen zich van de oude?

1. De leerplannen zijn niet voor aparte schooltypen, maar voor leeftijdsgroepen (een ook bij ons merkbaar streven, dat preludeert op de instelling van de middenschool). Men gaat er vanuit dat in onze samenleving inzicht in politieke en sociale samenhangen en abstractievermogen door allen bereikt moet worden, niet alleen door gymnasiasten. Wel vindt men, dat er bij hetzelfde doel differentiatie mag zijn in de onderwerpen.
2. De "Stufentheorie" van de ontwikkelingspsychologie wordt niet meer gevolgd. Men gaat meer leertheoretisch te werk, d.w.z. men gaat er vanuit, dat de mens beïnvloedbaarder is. Abstractievermogen kan ontwikkeld worden; dit is niet van een biologische ontwikkeling (leeftijd fase) afhankelijk.²) De samenstelling van een leerlingengroep bepaalt de keuze van het thema; het abstractie niveau is niet het criterium.
3. De vakken geschiedenis, maatschappijleer en aardrijkskunde worden geïntegreerd tot één "Lernbereich Gesellschaftskunde". De doelstellingen voor deze vakken zijn gelijk. Voorlopig zullen ze veelal door verschillende leraren nog gegeven worden (op den duur door één persoon!). Maar de onderwerpen moeten nauwkeurig op elkaar worden afgestemd.
4. Na een experimentele periode zullen de nieuwe leerplannen een minder vrijblijvend karakter hebben dan de oude, daar ze veel preciezer zijn geformuleerd. De uitgewerkte thema's, die aan de leerplannen zijn toegevoegd hebben echter steeds slechts het karakter van suggesties. Als men evenwel andere thema's kiest, dan moeten die wel in overeenstemming zijn met de geformuleerde doelstellingen. Daaruit blijkt, dat men bepaald niet zó vrij is!
5. Zoals gezegd: de doelstellingen zijn, in overeenstemming met de moderne

opvattingen over leerplantheorie, zo exact mogelijk geformuleerd. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen algemene doelen en concrete lesdoelen. De laatste zijn afgeleid van de eerste.

6. De doelstellingen gaan er vanuit, dat de school (het onderwijs) een zelfstandige factor is in het maatschappelijk veranderingsproces. Men ziet de maatschappij als *veranderbaar* (in welke richting wordt niet expliciet gezegd)

T.a.v. het "oberste Lernziel" van de "*Gesellschaftslehre*" gaat men uit van het *heden*. Aansluitend aan het democratisch principe van de grondwet is "Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung" het belangrijkste onderwijsdoel.³⁾ Dat klinkt ons niet zo gek in de oren; met de politieke uitwerking zal echter niet iedereen zo gelukkig zijn. Het is duidelijk dat onderwerpen als "onderwijs", "familie" en "conflicten" bepaald niet waardenvrij behandeld worden (als dat al mogelijk is) wanneer men er vanuit gaat, dat de maatschappij niet alleen veranderbaar is, maar ook noodzakelijk veranderd moet worden. De omschrijving van de thema's en het materiaal, dat bij de thema's hoort, toont de stellingname van de schrijvers wel aan. Er zijn vier "Lernbereiche" (hoofdcategorieën):

I. *Sozialisation*

(het individu en de samenleving).

II. *Wirtschaft*

(economische verhoudingen, aard van de productie, van de verdeling en het verbruik van de goederen in wisselwerking met de vormen van het maatschappelijk leven).

III. *Öffentliche Aufgaben*

(geinstitutionaliseerde machtsuitoefening, dus gezag).

IV. *Zwischenstaatliche Beziehungen*

(in een voorontwerp: "Internationale Konflikte/Friedenssicherung").

Deze "Lernbereiche" dienen niet geïsoleerd van elkaar te worden gezien; zij overlappen elkaar veelvuldig. Ieder van deze categorieën moet in de drie vakken aardrijkskunde, geschiedenis en maatschappijleer aan de orde komen. Deze vakken moeten dan ook goed op elkaar afgestemd worden. Dat coördinatie van vakken met zo'n verschillende structuur en denkwijze niet zo eenvoudig is, zullen we verderop nader bekijken. De opstellers van deze HRR maakten daar niet zo'n punt van. Het primaat van de didactiek stond voor hen vast.⁴⁾

Kritiek van de kant der historici.

Het is duidelijk dat de historici in Duitsland zich deze "Rahmenrichtlinien" niet zo maar hebben laten welgevallen. Al naar gelang hun aard protesteerden ze tegen de hele opzet, tegen de achtergronden of tegen onderdelen ervan.

Dat behoudende geschiedenisleraren tegen waren, ligt voor de hand: zij vinden immers dat alles nu goed marcheert. Dat men soms ook protesteerde uit vrees voor "broodroof" ligt ook voor de hand, maar dat ook historici protesteerden, die wel openstaan voor vernieuwingen, dat zou voor de opstellers van deze leerplannen een teken aan de wand moeten zijn.

We zullen verschillende van deze protesten nader bekijken. Het lijkt me namelijk van fundamenteel belang (ook voor onze Nederlandse situatie).

Eén van de meest helder geformuleerde stukken tegen deze HRR vond ik het artikel van Karl-Ernst Jeismann en Erich Kosthorst: "Geschichte und Gesellschaftslehre"⁵⁾.

Dat beide heren niet tot de conservatieven behoren, blijkt uit hun mededeling vooraf, dat zij vóór een integratie van de geschiedenis met de andere sociale wetenschappen op school zijn, zonder dat zij de eigenaard van elk vak willen verdoezelen. Met dit uitgangspunt ben ik het van harte eens! — De kritiek van beide heren op de HRR is er des te interessanter om. Verder is er zelfs een heel boek van 264 pagina's aan deze HRR gewijd: Vier schrijvers E. Maeck-Gérard, J. Cobet, U. Muhlack en D. Zitzlaff hebben de "Rolle der Geschichte in der Gesellschaftslehre" n.a.v. de HRR bekeken.⁶⁾

J. Cobet heeft daarbij een kort overzicht van geschiedenis en structuur van de HRR gegeven (van welke gegevens ik dankbaar gebruik gemaakt heb voor het eerste gedeelte van mijn artikel) — U. Muhlack gaat de ideologische (sociologische - politieke - geschiedtheorie) grondslagen van de HRR na in een wijdlopieg, moeilijk te lezen artikel. E. Maeck-Gérard bekijkt de rol van de geschiedenis in de praktische uitwerkingen van de thema's, terwijl D. Zitzlaff verantwoordelijk is voor een documentatie en literatuuroverzicht betreffende de HRR.

Deze vier mensen zijn verbonden aan de Universiteit van Frankfurt a/M en Giessen en behoren niet tot de a-priori-afwijzers. Ook zij hebben wel sympathie voor de integratiegedachte, maar vinden dat de geschiedenis-component bepaald geen recht wordt gedaan (al blijken wel accentverschillen: Muhlack is wat welwillender dan Maeck-Gérard).

Het is niet mogelijk alle opmerkingen van de schrijvers recht te doen wedervaren. Ik zal proberen de meest saillante te bundelen.

Een belangrijk punt van kritiek is natuurlijk de weinige politieke distantie, die men in de HRR heeft betracht. Jeismann en Kosthorst spreken daarom van een "*Überzeugungsdidaktik*". Men gaat uit van een (niet geëxpliciteerd!) utopisch/socialistisch/nieuw links/radicaal? maatschappijbeeld, dat aan de leerlingen duidelijk moet worden gemaakt. Dat "overtuigen" blijkt ook uit het aangegeven van drie dimensies in het leerproces: "Erkennen - Urteilen - Handeln". Zoals men wellicht weet, is dit laatste (actie!) ook het einddoel van het leerproces bij Ledo en (aanvankelijk) ook bij de onderwijsprojecten van de polemologen. U ziet: deze impulsen zijn internationaal. Kort samengevat: "Didaktik ist die Fortsetzung der Politik mit pädagogischen Mitteln" (Jeismann/Kosthorst).

In verband daarmee zijn de opstellers van de HRR dan ook tegen een "objectivistische" geschiedbeschouwing. Volgens hen zijn onze opvattingen sterk maatschappelijk/politiek gebonden. Daarin hebben ze natuurlijk wel voor een deel gelijk. Maar of men (zoals de HRR willen) dan moet uitgaan van de door klassen- of groepen bepaalde opvattingen (b.v. van de arbeidersklasse of van de "onderdrukte" volken en minderheden) is de vraag. De HRR-opstellers zijn doodsbang voor het kweken van *relativisme* bij de leerlingen; politiek indifferentisme zou daarvan het gevolg kunnen zijn. Maar het gevaar van indoctrinatie onderkennen ze blijkbaar (evenals trouwens de Ledo-mensen) niet zo erg. Dit blijkt bijvoorbeeld bij de behandeling van economische systemen. De "soziale Marktwirtschaft" wordt als uiting van neo-kapitalisme alleen maar kritisch behandeld!

De kritiek op een "objectivistische" geschiedbeschouwing hangt vanzelfsprekend nauw samen met de al gesignaleerde "*Gegenwartsbezug*", die men als uitgangspunt voor de behandeling van de geschiedenis heeft genomen.⁷⁾ Ook dit punt is "an sich" heel legitiem. Aan een antiquarische geschiedopvatting hebben we in onze tijd (althans op school) geen behoefte meer. Alleen is het gevaar, vooral bij een interdisciplinaire aanpak, wel groot dat men allerlei gebeurtenissen en stromingen enz. uit het verleden, die actueel lijken, uit hun verband gaat rukken om als bewijsmateriaal voor

tegenwoordige ontwikkelingen te laten dienen. De critici (ook de welwillende) verwijten dat de HRR-opstellers nogal: men heeft te weinig oog voor het *procesmatige* van de geschiedenis en voor de interdependentie van politieke, sociale, economische en culturele factoren. Geschiedenis wordt zo, aldus Jeismann en Kosthorst, "een groot rariteitenkabinet", waarin noch structuur noch proces tot hun recht komen. Zo worden de grote revoluties slechts gebruikt om de rol van het leger te begrijpen. Hiermee hangen weer een heleboel andere zaken samen, zoals het *structuurbegrip* en het principe van de "*relatieve chronologie*" dat hier wordt toegepast. Wat het laatste betreft: men keert zich in de HRR tegen een chronologische doorgang in de geschiedenis. Alleen die gebeurtenissen en ontwikkelingen moeten in tijdsvolgorde de revue passeren, die relevant zijn voor het begrip van het heden. Maar, aldus één van de critici (Muhlack), deze relevante historische problemen zijn slechts oplosbaar, als men de *tijdsfactor* erbij betreft, d.w.z. door de historische gegevens in een bepaalde chronologische samenhang te plaatsen: "die Erkenntnis, dass gegenwärtige Verhältnisse historisch geworden sind, ist nicht ohne die Einsicht zu gewinnen, dass dieser Entstehungsprozess *in der Zeit* verlaufen ist" (a.w. p.85).

Ook wat dit betreft zien we dus een overeenkomst met Ledo, al is het wel zo, dat in de HRR de reuzenstappen van Ledo (Romeinen - Calvinisme 16e Eeuw - Nederlandse situatie van nu) niet voorkomen. Overigens ben ik wel van mening, dat men het probleem, van de chronologie door deze projecten opgeworpen, niet met een dooddooener af kan doen. Het is een zorgvuldige studie waard, niet in de eerste plaats theoretisch, maar vooral naar aanleiding van concrete onderwerpen.

Het structuurbegrip speelt een belangrijke rol in deze HRR voor Gesellschaftslehre. Structuren, opgevat als vaste patronen in de geschiedenis zijn bij de meeste historici nogal verdacht. In de Franse historische school van de "*Annales*" (Lefebvre, Braudel) zijn ze echter gemeengoed geworden om een maatschappijvorm in een bepaald historisch proces te kunnen classificeren. Volgens Muhlack hebben de HRR-opstellers echter een heel ander structuurbegrip dan de historische structuralisten. Volgens hem kan men t.a.v. hun voorbeelden eerder spreken van *typen* of *modellen*, d.w.z. hypothetische combinaties van bepaalde aspecten der historische werkelijkheid, die het vergelijken in de geschiedenis mogelijk maken.

Maeck-Gérard bespreekt uit het "*Unterrichtspraktische*" deel van de HRR verschillende voorbeelden. Bij sommige komt het modelkarakter niet zo sterk naar voren. In het "*Lernbereich*" *Sozialisation* komt het onderwerp *opvoedingsvormen* voor, dat begint bij de opvoeding in Athene en Sparta, waarna die in de riddertijd, die van de 16e eeuw en tenslotte die van de 19e eeuw ter sprake worden gebracht. Op zich is dat niet zo'n gekke manier om leerlingen los te weken van het vanzelfsprekende van hun opvoeding en om de maatschappelijke en politieke invloeden op de opvoeding te onderkennen. (Of je daar Sparta en de ridders voor nodig hebt is echter de vraag!) Maar als men tot een "typologisch" gegeven komt als "opvoeding staat altijd in dienst van de heersers" dan wordt men wel argwanend.

Het modelachtige wordt wat duidelijker bij "*Intergesellschaftliche Konflikte*", waarbij het verschijnsel oorlog nader onder de loupe wordt genomen. Allerlei typen oorlog worden daarbij onderscheiden, zoals ook Ledo dat deed (aanvals/veroveringsoorlogen, oorlogen met een economisch doel, oorlogen om de status-quo te handhaven....)

Terecht merkt de criticus op, dat bij een dergelijke methode de historische analyse gevaar loopt ondergeschikt te worden aan de eerst vastgelegde structuur. De com-

plexiteit van veel oorlogen komt zo vaak niet tot uiting. Andere voorbeelden van thema's die door hun "typologische" aanpak tot verwrongenheden, eenzijdigheden of banaliteiten aanleiding geven zijn: *Politische Formen des Jugentlichen Protests*" (met bewegingen als "Sturm und Drang", Burschenschaften, en "Junges Deutschland"), die allemaal onder de noemer "*generatieconflict*" ondergebracht worden . . . En dan het thema "Minderheden", (Indianen, Negers, Joden), die allemaal gerangschikt worden onder het kernbegrip: *vooroordelen*. Het is de vraag, aldus Maeck, of in al deze historische voorbeelden het vooroordeel wel zo centraal gesteld kan worden. Wèl kan men op deze wijze gemakkelijk morele verontwaardiging of afschuw opwekken. Is dat soms het belangrijkste doel bij dit onderwerp?

Dit zal dan wel de concrete inhoud worden van die "Selbst- und Mitbestimmung", die "Veränderung", waarvoor de geschiedenis gebruikt wordt en dan meestal niet in positieve zin. Immers: uit het verleden kun je leren hoe het *niet* moet. In de *toekomst* moet het allemaal beter gaan!

Het merkwaardige is, dat "Veränderung" blijkbaar alleen als positieve factor wordt gezien. De geschiedenis laat zien, dat verandering niet altijd progressie, maar vaak ook regressie kan zijn. Wat dit betreft is het geschiedbeeld van de HRR merkwaardig 19e eeuws-liberaal: die van de vooruitgang.

Gevoel voor continuïteit, dat juist de geschiedenis je leert, lijkt wel afwezig; daarvoor heeft men ook geen oog voor de beperkte mogelijkheden t.a.v. veranderingen. Maeck heeft dat fijntjes verwoord toen ze aan de zin uit de HRR: "lernen das Sozialisationsformen historisch bedingt d.h. veränderbar sind" toevoegde, dat die ook kon luiden: ". . . historisch bedingt, d.h. *nicht* (weil nicht beliebig) veränderbar".

Het best gelukt lijkt het materiaal dat hoort bij het "Lernbereich" Wirtschaft. Daarin wordt geprobeerd een samenhangend beeld te geven van de verhouding tussen de stand van de economische ontwikkeling en de levensomstandigheden van de mens. Men begint bij de nomaden (zowel uit prehistorie als heden) om via de neolithische cultuur, stadsontwikkeling in het Midden-Oosten en in de M.E., handelskapitalisme in de 16e en 17e eeuw, terecht te komen in de sociaal economische ontwikkelingen van de 19e en 20e eeuw. Daaruit blijkt, dat vernieuwing van curricula ook mogelijk is met inachtneming van de structuur van een der leervakken. Zelfs "Gegenwartsbezug" blijkt dan nog mogelijk!

Of de andere thema's ook zo ongewerkt worden, zal van de bereidheid van de HRR-opstellers afhangen, vertegenwoordigers van de vakwetenschap in hun werk te betrekken. Samenwerking daarmee lijkt niet zo eenvoudig, want de laatsten zullen alleen service-diensten aan de curriculum-ontwerpers mogen verlenen: de leerdoelen liggen immers al min of meer vast.

De relatie vakwetenschap - vakdidactiek.

Hoezeer echter de universitaire critici gelijk mogen hebben, 't is anderzijds een feit, dat de bereidheid van vakhistorici op (ook onze) universiteit om mee te denken over de inhoud van het schoolvak geschiedenis (evenals in Duitsland) gering is. Men heeft m.i. teveel van de beoefening van de "vrije" wetenschap een fetisj gemaakt. Ieder die iets van de positie der vakdidactiek geschiedenis op onze universiteiten afweet, kan beamen hoe weinig vakwetenschap en vakdidactiek op elkaar betrokken zijn! Mijns inziens zou er al heel wat gewonnen zijn, als de wetenschappers zich eerst eens op

hun doelstellingen zouden gaan bezinnen, waarvoor een (hernieuwde) studie van de aard en de functie van historische kennis en onderzoek een eerste voorwaarde is.

Gelukkig leven deze ideeën ook in onze Commissie Modernisering Leerplan Geschiedenis en Staatsinrichting (Zie Kleio 10 1974). Daarbij is een onderzoek van de relatie der geschiedenis met de sociale wetenschappen een "must". Zaken als structuurbegrip, maatschappelijke relevantie, engagement zullen m.i. bij de vakopleiding een veel centraler plaats moeten innemen. Men zal duidelijker probleemstellingen moeten gaan hanteren en vaak andere stof moeten gaan kiezen, die ook naar de school overgedragen kan worden. Laat men toch de ivoren-toren mentaliteit verlaten, waarin het hobbyisme en antiquarisme zo bloeit!

Anderzijds zal de vakdidactiek niet de indruk moeten wekken, dat het "hoe" (de methode) belangrijker is dan het "wat" (de eigenlijke didactiek). Die indruk wordt nogal eens gewekt, als men (terecht!) zoveel nadruk hoort leggen op "sociale vaardigheden" en "zelfwerkzaamheid" en daarbij dan gebruik maakt van traditioneel, populariserend en verouderd materiaal (ik denk hierbij bijv. aan bepaalde stukken uit de uitgave "Historische Teksten" van het K.P.C.). Ik ben van mening dat een vakwetenschappelijke oriëntatie in de didactiek niet persé tot gevolg hoeft te hebben, dat de stof abstract en dus demotiverend voor kinderen is.

Misschien hebt u zich aanvankelijk afgevraagd, waarom het nodig is zoveel aandacht te besteden aan een Duitse problematiek. Ik hoop, dat u al lezend ervan overtuigd bent geraakt, hoe nuttig het is daarvan kennis te nemen. De problematiek gaat ons ook aan! Als we ons niet tevoren degelijk bezinnen op inhoud en doel van ons vak in een enorm snel veranderende maatschappij (èn veranderend onderwijs!) missen wij de boot en wordt er over ons beslist. Idealistische, vaak ideologisch bevangen, soms dogmatische vernieuwers à la Ledo nemen dan het heft in handen met (zie sommige aspecten van de HRR) alle gevolgen van dien. Slechts strijden voor handhaving van het vak geschiedenis in zijn huidige vorm is echter m.i. even verwerpelijk als het "doordazen" van Ledo c.s.!

NOTEN

1. De bedoelingen van de minister en staatssecretaris zijn onduidelijk: enerzijds vinden zij "vervaging tot een maatschappelijk vak (...) uitermate ongewenst", anderzijds zegt men dat het vak "wereldoriëntatie" als zelfstandig vak niet binnen afzienbare tijd zal worden ingevoerd. (Zie Kleio 15e Jaargang no. 11, p. 910)
2. Zie voor deze ideeën mijn artikel: "Personalisering" in het geschiedenisonderwijs? Kleio dec. 1974.
3. Men vergelijke de uitspraak van Minister van Kemenade over het doel van de middenschool: "iedereen zicht te geven op zijn eigen maatschappelijke situatie en hem in staat te stellen daarop invloed uit te oefenen" (uit brochure "Voor Middenschool Achter", Den Haag, 1974, p.37).
4. De gegevens hier gebruikt zijn grotendeels ontleend aan: Justus Cobet "Zur Geschichte und Struktur der Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre in: Maeck-Gérard/Cobet/Muhlack/Zitzlaff "Zur Rolle der Geschichte in der Gesellschaftslehre: Das Beispiel der hessischen Rahmenrichtlinien. (Klett, Stuttgart, 1974).
5. Hans Süssmuth: "Historisch-politischer Unterricht. Planung und Organisation". (Klett, Stuttgart, 1973) eerder gepubliceerd in G.W.U. - 5, 1973.
6. E. Maeck-Gérard u.s.w. "Zur Rolle ..." (Klett, Stuttgart, 1974) Zie noot 3.
7. In het Tijdschrift voor Geschiedenis 87e jaargang, Aflevering 3, (1974), gewijd aan "Geschiedenis en engagement", vond ik in de afscheidsrede van Prof. Schaper: "Historicus tussen twee vuren: geschiedenis in de ban der politiek" een (in dit verband) interessante

bespreking van het werk van de Amerikaanse historicus Howard Zinn "The Politics of History" (1970). Deze vindt dat "alle historische werk sociaal relevant, door waarden gemotiveerd en tot actie leidend moet zijn. Actie wel te verstaan in radicale, Nieuw-linkse zin". "Present interest" moet uitgangspunt zijn voor historische studie, geïnspireerd door de noden van de dag en gericht op fundamentele waarden, zoals de opheffing van oorlogen, armoede, rassen- en nationale haat, vrijheidsbeperking etc. en op bevordering van coöperatieve zin en sociaal besef bij de opgroeiende generaties".

De betrokkenheid geldt echter vooral de vraagstellingen. Knoeien met de feiten, "tampering with the truth" is niet geoorloofd... (citaten uit Schaper a.w. p.301/302). De overeenkomst met de ideologie van de opstellers van de HRR voor Gesellschaftslehre is frappant!

Zoals trouwe lezers van "Kleio" bekend is, heb ik me in de afgelopen jaren nogal eens aan het bespreken van schoolboeken van bezondigd. Dit gebeurde niet op eigen initiatief; de redactie vroeg er om. Veel enthousiasme was er bij andere — misschien geschiktere collega's niet om dit te doen. Vandaar dat ik het, vaak met enige tegenzin, toch maar deed.

Het resultaat valt vaak tegen: vooral de schrijver(s) van het boek stoot (stoten) zich aan de kritiek op zijn (hun) geestesprodukt.

Misschien terecht: de kennismaking is nooit zo intensief, dat alle aspecten tot hun recht komen. Vaak is het echter zo, dat de uitgangspunten van schrijver(s) en recensent nogal uiteenlopen. Jammer is dat meestal geen van beide partijen, die goed geëxpliciteerd hebben, zodat ieder weet, wat hij aan de ander heeft.

Wat mij betreft, komt daarin nu verandering. In de bekende serie van Klett (Stuttgart) "Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung" (waarvan ik o.a. het boekje van Bergmann over Personalisierung in het december nummer van Kleio (1974) heb besproken) is namelijk een boekje verschenen van *Wolfgang Marienfeld, Geschichte im Lehrbuch der Hauptschule*, waarin criteria voor een schoolboek analyse worden gegeven, waarmee ik het eigenlijk praktisch steeds eens ben. Vandaar dat ik een samenvatting van gemaakt heb, ook in de hoop toekomstige schoolboekenschrijvers inspiratie te geven tot een verantwoorde vormgeving. Misschien dat sommige collega's nu ook wat voorzichtiger worden hun geestesproducten aan de uitgever toe te vertrouwen. Uit de stroom van schoolmethoden, die de laatste jaren over ons is uitgestort, krijg ik namelijk niet de indruk, dat men zo voorzichtig is. Meestal vraag ik me af: Was deze uitgave nu echt wel nodig? Wat voor nieuws zit er nu in dit boek?

Hier volgen (heel summier) de criteria. Voor de uitwerking moet ik natuurlijk wel naar Marienfeld zelf verwijzen.

1. Het boek moet zakelijk juist zijn.
2. De stof moet uitgaan van de problemen van onze tijd.
3. Er moeten *structuren* en *verhoudingen* op politiek en sociaal/economisch gebied door de eeuwen heen aan de orde gesteld worden, niet geïsoleerd, maar met elkaar in verbinding gebracht.
4. De stof moet de leerlingen mogelijkheid geven zich *in te leven* in andere tijden en mensen, inzicht geven in het uitdagende van een bepaalde situatie, in menselijke prestaties, angst, vreugde en verdriet, zodat de leerlingen zich werkelijk *betrokken* voelen bij het gebeurde, waardoor hun gevoel van medeverantwoordelijkheid voor het gebeuren om hen heen toeneemt.
5. Het verleden moet niet voorgesteld worden als: "het kon nu eenmaal niet anders", maar ook als een *open* proces, waarin ook andere mogelijkheden aanwezig waren (b.v. Bismarcks 'conceptie' voor de eenheid van Duitsland was niet de enige mogelijkheid). Doet men het eerste, dan krijgen de leerlingen een verkeerd (simplistisch) beeld van de politiek: de grote man heeft zijn conceptie al lang in zijn hoofd en volvoert met ijzeren wil zijn plannen
6. Bepaalde ontwikkelingen en gebeurtenissen moeten niet geïsoleerd worden weergegeven, maar geplaatst in hun *context*, waardoor de leerling inzicht krijgt

in de interdependentie van het historisch proces (b.v. binnenlandse politiek afhankelijk van buitenlandse politiek . . . politieke gebeurtenissen van sociaal/economische/culturele verhoudingen). Het didactisch streven naar vereenvoudiging is illegetiem als deze interdependentie/samenhang wordt verwaarloosd

7. a. Niet alleen "grote mannen", maar ook sociale groepen als handelende eenheden, moeten de aandacht krijgen. Bij teveel nadruk op grote mannen ontstaat er een verkeerd beeld. T.o.v. lieden als Wilhelm II en Hitler zou makkelijk de stereotiep kunnen ontstaan van: de regeerders zijn slecht, het volk is goed. Daardoor ondermijnt men het verantwoordelijkheidsgevoel.
- b. Men mag groepen niet teveel als "gesloten blokken" voorstellen. ("De" Amerikanen waren tegen de Engelse overheersing). Maar men moet de *groei* van een bepaalde gedachte naar voren brengen. Anders leidt ook dit weer tot stereotypieën.
8. De leerling moet *inzicht* krijgen in de *motieven* en *omstandigheden* van bepaalde personen/gebeurtenissen, liefst zoals die door de erbij betrokkenen zijn verwoord. Gebeurt dat niet, dan worden de opgesomde motieven slechts geleerd en gaat er weinig vormende waarde vanuit.
9. *Morele oordelen zonder argumentatie* zijn in schoolboeken *verwerpelijk*. De leerlingen moeten via bronnen zelf leren oordelen.
10. Bij waardeoordelen moet het boek gelegenheid geven de leerling zich te laten inleven in de behandelende tijd/gebeurtenis. Daardoor kan er bij hem een zekere distantie t.o.v. de waardesystemen van zijn eigen tijd/land ontstaan.
11. Wil het bovenstaande tot zijn recht komen, dan is *stofbeperking* d.m.v. de exemplarische methode het enige middel. Naar volledigheid streven betekent ook oppervlakkigheid en abstractie.
12. De taal en de opdrachten moeten aangepast zijn aan de *leeftijd* van de kinderen (dus niet teveel abstracties bij kinderen tot 15 jaar).
13. *Een schoolboek moet een grote variatie geven in vormen en stofaanbod, zodat de leerlingen geactiveerd kunnen worden.*
14. *Illustraties* moeten *functioneel* zijn, bij de tekst passen; ook moeten zij "kind-gemäss" zijn. Dit laatste betekent: bij jongere leerlingen geen statische afbeeldingen als portretten, maar plaatjes met *handelingen*.
Kleur moet alleen gebruikt worden als het een onmisbaar element is en (dus) de uitdrukkingsmogelijkheid vergroot.
15. *Kaarten* hebben alleen dan zin, als ze de tekst verduidelijken of zelfs ervoor in de plaats kunnen komen. Zij moeten leerlingen kunnen activeren.
16. Bij een schoolboek hoort een lerarenhandleiding met informatie over lectuur voor leraar en leerling. In het schoolboek moet ook een zaak- en naamregister voorkomen.
17. Duidelijkheid en overzichtelijkheid worden voor de leerling bevorderd door:
 - hoofdstukindeling
 - verschillende lettertypen voor de verschillende werkvormen.
 - korte samenvattingen (geen waardeoordelen) aan het eind van elk hoofdstuk, eventueel van de rest onderscheiden door kleur of door vetgedrukte letters.
 - kleur, functioneel gebruikt.

HET 10-LICHTINGEN RAPPORT*

* Verslag van de ad hoc-commissie ter inventarisatie van de functies bekleed door historici.

Tijdens de buitengewone vergadering van de sectie geschiedenis van de Academische Raad dd. 17 februari 1973 werd het besluit genomen medewerking te verlenen aan het initiatief van de VGN om te komen tot een inventarisatie van de beroepen waarin historici, afgestudeerd in de periode 1 januari 1962 - 31 december 1972, terecht waren gekomen. De bedoeling was dat ook de bezitters van MO-akten in het onderzoek betrokken zouden worden. De VGN-commissie, bestaande uit Dr. P.N.M. Bot, Zr. Alting van Geusau, Drs. E.A.J. Oudenhoven, secretaris en G.S. Schaafsma werd omgezet in een commissie ad hoc van de Academische Raad; de heer Mans werd er aan toegevoegd.

De commissie kwam in de loop van 1973 drie maal bij elkaar; in 1974 volgden nog enkele werkbijeenkomsten van leden van de commissie. De commissie besloot eerst het adressenmateriaal bij elkaar te brengen, waarvoor contactpersonen per universiteit en instelling van onderwijs bereid werden gevonden. Ook het Historisch Genootschap en het Tijdschrift voor Geschiedenis bleken bereid aanvullende gegevens uit hun adressenbestand te leveren. Helaas kon de volledigheid die nagestreefd werd niet bereikt worden, ondanks het enthousiasme en de volhardendheid van de commissieleden. Via het ledenbestand van de VGN en naspeuringen in het Jaarboek voor het VHMO kon een vrijwel compleet overzicht verkregen worden van de afgestudeerden werkzaam in het voortgezet onderwijs. Op grond van de verkregen gegevens werd besloten de afgestudeerden van opleidingen voor Middelbare acten buiten beschouwing te laten, aangezien de voor het onderzoek relevante groep in feite te verwaarlozen bleek. Inmiddels was met behulp van het Nijmeegs Instituut voor Onderwijs Research (NIVOR) een enquêteformulier opgesteld. Het beoogde de aard van de functies buiten het onderwijs te achterhalen, en de relatie tot de studie na te gaan. Het lag in de bedoeling zo mogelijk ook enkele evaluatieve gegevens omtrent de mogelijkheden tot emplot voor meer historici op het betreffende werkterrein te verwerken. Voor de uitwerking van de resultaten kon door het NIVOR geen medewerking worden toegezegd.

De belangrijkste resultaten van de enquête zijn opgenomen in de bijlagen. Bijlage II doet verslag van de opzet van de enquête en de kwantitatieve resultaten van het verzamelen van gegevens; bijlage I groepeerde de gegevens zodanig dat een overzicht kan worden verkregen van de relatie tussen de studie en de functies, welke aan het eind van de periode waarover het onderzoek zich uitstreckte (1962-1972), vervuld werden. Niet de hele groep afgestudeerden kon bereikt worden: van 59 personen bleek het juiste adres niet te achterhalen. Niet uitgesloten is dat van degenen die als "aangeschreven" worden aangeduid, een gedeelte eveneens een andere domicilie had dan waarop zij werden aangeschreven. Nu bleef in ieder geval een kleine 10% van de relevante groep buiten schot. Het reactiepercentage van degenen van wie wij over een adres beschikten (Kolom III) lag vrij hoog voor een enquête van dit soort, nl. 66,03% ofwel 210 reacties op 332 aangeschreven historici. Het aantal antwoorden

dat verwerkt is ligt een stuk lager en bedraagt 164. Niet meegenomen werden reacties van degenen die in het middelbaar onderwijs werkzaam waren, geen beroep uitoefenden of met een promotie bezig waren. Bovendien was een drietal reacties te summier om er gegevens aan te kunnen ontleen.

De waarde van de uit de enquête verkregen gegevens is betrekkelijk. Dit valt vooral te wijten aan de tegenvallende omvang van de groep die op grond van een geschiedenisstudie andere dan voor de hand liggende functies buiten het secundair onderwijs heeft weten te verwerven. In feite is alleen van bijlage I het subtotaal van rubriek IV "Functies zonder directe relatie tot de opleiding" interessant. In feite betreft het een groep van 24 personen, indien de factor "toeval" buiten beschouwing gelaten wordt. Functies bij de overheid lijken enig perspectief te bieden, zowel op verschillend nationaal niveau als internationaal. Een bijvakkenpakket gekozen in de sociale wetenschappen lijkt daarbij een pluspunt te vormen. Functies in de rubrieken I t/m III bieden nauwelijks perspectief in kwantitatief opzicht, indien de huidige belangstelling voor de geschiedenisstudie aanhoudt. Het belangrijkste resultaat van de commissiewerkzaamheden is, dat de gepresenteerde cijfers de globale indruk bevestigen, dat na het secundair onderwijs de universiteiten de meeste historici emplooi bieden en dat de groep met voortgezette opleidingen (archief, bibliotheek enz.) hierop volgt.

Van andere bewerkingen van het materiaal dan geboden, heeft de commissie om verschillende redenen afgezien. Een differentiatie naar jaar om zodoende eventuele reacties op schommelingen in de arbeidsmarkt vast te stellen, leverde geen significante afwijkingen op. Een vergelijking van de gegevens voor de totale groep afgestudeerden 1962-1972 met cijferopstellingen op basis van volkstellingen was niet uitvoerbaar, omdat de historici niet als aparte groep werden opgevoerd. De opgaven op jaarbasis waarmee gewerkt is wijken bovendien af van de CBS gegevens die per studiejaar lopen. Uit de gegevens van de universiteitsadministraties was bovendien niet steeds het geslacht van de afgestudeerden na te gaan, zodat ook hierover een sluier blijft hangen. De verschillen per universiteit zijn af te lezen uit bijlage I. Een voorzichtige conclusie zou kunnen zijn dat het scala aan mogelijkheden tot specialisatie invloed heeft op de vakkenkeuze van studenten, of mogelijk zelfs studenten aantrekt.

De commissie is van mening, dat een meer systematisch en professioneel uitgevoerd onderzoek niet geboden is. De resultaten van de volkstelling van 1970 kunnen worden afgewacht. Dringender dan de vraag waar de generaties van de jaren zestig is gebieven, stelt zich het probleem hoe de huidige belangstelling voor de studie aansluiting te doen vinden bij een maatschappelijke vraag naar afgestudeerden. Baanbrekende nieuwe wegen zijn door dit onderzoek niet signaleerd. Uitzonderlijke functies blijven uniek.

Met dank aan mijn medecommissieleden voor hun niet-aflatende inspanning en dank aan iedereen die aan de enquête zijn medewerking heeft verleend, teken ik

drs G.M.V. Mans
(Nijmegen, februari 1975)

Toelichting Bijlage II

1. De gegevens voor de MO-opleidingen zijn apart verzameld, de afgestudeerden aangeschreven en de resultaten verwerkt.
Het percentage buiten het onderwijs is evenwel te verwaarlozen.
2. Personen van wie na verschillende napluizingen niet kon worden vastgesteld dat zij in het middelbaar onderwijs werkzaam waren.
3. 26 Enquêteformulieren bleken onbestelbaar, van 33 afgestudeerden werd geen enkel adres gevonden, zodat deze zelfs niet op de "mailinglist" kwamen.
(Gehuwde vrouwelijke afgestudeerden?)
4. Deze term houdt niet de garantie in dat de adressen van alle aangeschrevenen correct waren. De groep valt bovendien niet samen met het bestand. (Zie 3)
5. Al verwerkt in het totaal van kolom II.
6. De betreffende retourformulieren waren dusdanig onvolledig ingevuld (alleen personalia) dat verwerking niet mogelijk was.

Bijlage I Relatie	Per Universiteit						Tot. t/m 6	Voort. gezet te opl.	Geschied. studie		Universit. studie				Toe- val
	1	2	3	4	5	6				Bijvakken					
Functie-studie	Gro	KUN	L	RU	UvA	VU	uni- ver- sitei- ten	sub tot. 8	doct. gesch iede nis	'hist' bij vak ken	sub tot. 9+ 10	soc. weten schap pen	aca de- mi- cus	sub tot. 12+ 13	sub tot. 15.
I Fullt. functies "historicus"															
1. onderzoek univers.		1					1		1		1				
instit.		1			1		2		2		2				
bedrijf		1					1		1		1				
2. Bronnenuitgave		1		3			4		4		4				
3. Tijdschriften			2	1	1		4		4		4				
Subtotaal		4	2	4	2		12		12		12				
II "Traditionele" functies op basis geschiedenisstudie															
1. archeologie				1	1		2		1	1	2				
2. archief	3	6	7	2	3		21	21							
3. bibliotheek	1	1	2	3	3	1	11	6	2	1	3		2	2	
4. museum		1	3	1	2		7		4	2	6		1	1	
5. diplomat. dienst		1	2				3	3							
Subtotaal	4	9	14	7	9	1	44	30	7	4	11		3	3	
III Funct.bij hoger onderwijs-cq. onder- zoeksinstellingen															
1. gesch. hoofdvakk.															
univers.	7	8	10	9	17	6	57		57		57				
"COL"		1		2			3		3		3				
HBO		1			1		2		2		2				
2. gesch. bijvakken															
univers.		1	2				3		3		3				
HBO		1	1		2		4		1	3	4				
Subtotaal	7	12	13	11	20	6	69		66	3	69				
IV Funct.zonder directe relatie tot opleiding															
1. Overheid.	2	9	5		2		18					4	14	18	
2. media	1		2		2		5						2	2	3
3. zakenwereld			2					2							
4. instituten			4				4					2	2	4	
5. onderwijs				1	1		2								2
Subtotaal	3	11	11	1	5		31					6	18	24	7
SUBTOTAAL I t/m IV	14	36	40	23	36	7	156	30	85	7	92	6	21	27	7
V. Functies op grond van 2e uni- versitaire studie															
1. Universitair docentschap		1	2			1	4								
2. Instituut			1				1								
3. Zakenwereld			1				1								
4. Predikant				1	1		2								
Subtotaal		1	4	1	1	1	8								
TOTAAL	14	37	44	24	37	8	164								

BIJLAGE II Enquête-resultaten Per (I) UNIVERSITEIT													
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII
	Afgestudeerd	Middelbaar onderwijs	Overigen	Aanvankelijk bestand (2)	Niet bereikt (3)	"Aangeschreven" (4)	Gereageerd	Alsnog in onderwijs (5)	Promotie	Huisvrouw	Niet verwerkt (6)	Buiten middelbaar onderwijs	Vrouwen
													Mannen
RUN	212	129	83	92	8	84	49	7	2	3		37	1
GU	128	57	71	78	6	72	48	4	3	3	1	37	5
VU	72	53	19	21	7	14	10	1	0	0	1	8	0
Utrecht	138	81	57	61	17	44	27	1	1	1		24	2
Leiden	182	83	99	101	12	89	54	2	4	4		44	9
Groningen	72	40	32	38	9	29	22	7	0	0	1	14	1
Totalen	804	543	361	391	59	332	210	22	10	11	3	164	18
													146

MEDEDELINGEN

○ MEDEDELING DIDAKTIEKKOMMISSIE

*Seminarium voor jonge leraren geschiedenis en staatsinrichting.
13-14-15 augustus 1975.*

De Didaktiekcommissie van de Vereniging van Leraren Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland (V.G.N.) organiseert ook dit jaar weer een seminarium voor jonge leraren. De deelname is opengesteld voor leraren geschiedenis, werkzaam aan scholen voor v.w.o., h.a.v.o. en m.a.v.o., met een beperkte leservaring (ongeveer 1 tot 3 jaar).

Het seminarium wordt gehouden in het conferentiecentrum
"De Pietersberg" te Oosterbeek en wel van
woensdag 13 augustus 10.30 tot vrijdag 15 augustus 18.30 uur.

Het seminarium richt zich vooral op de praktijk van het lesgeven in geschiedenis en staatsinrichting. Aandacht zal worden besteed aan doelstellingen, stofkeuze en het didactisch handelen. Er zal rond deze onderwerpen aan de hand van materiaal praktisch geoefend worden.

De collegae J. Baalbergen, J. Brouwer, L.G. Dalhuisen, A.P. Dijkstra en H. v.d. Veen, allen betrokken bij de opleiding van docenten geschiedenis en staatsinrichting, hebben hun medewerking toegezegd.

De reiskosten tweede klas worden vergoed. Dankzij een subsidie van het departement bedragen de kosten voor de deelnemers f 60,00.

Men kan zich voor het seminarium opgeven bij de Penningmeester van de Didactiekcommissie der V.G.N., de heer J.C. Vrielink, H. Stevinstraat 11, Harderwijk onder gelijktijdige overmaking van f 60,00 op girorekening 15 61 752 t.n.v. Penningmeester Didactiekcommissie V.G.N., H. Stevinstraat 11, Harderwijk.

U wordt verzocht op Uw overschrijving duidelijk te vermelden:

Seminarium 1975. Pas wanneer het bovenvermelde bedrag is gestort, wordt U op de deelnemerslijst ingeschreven.

Bij te grote deelname zal de volgorde van de binnenkomst der inschrijvingen worden aangehouden. Inschrijving *tot 25 mei a.s.*

Zij die zich hebben ingeschreven, kunnen in de loop van juni nadere aanwijzingen en het programma verwachten.

○ VOLKSHOGESCHOOL VALKENBURG

Van 16-20 juni vindt op de Volkshogeschool Valkenburg een studieweek plaats onder de noemer "*ONDERWIJSWEEK*".

Deze studieweek is bedoeld voor diegenen die zich vanuit eigen ervaring, interesses of toekomstige beroepspraktijk nauw betrokken voelen bij ontwikkeling op het gebied van onderwijsvoorzieningen voor 16-18 jarigen.

Doel van deze onderwijsweek is over een aantal ontwikkelingen in en plannen voor die sektor van het onderwijs, hun maatschappelijke betekenis en bedoeling, informatie te geven en te verwerken.

In het programma zal de nadruk worden gelegd op ontwikkelingen en plannen betreffende de *Middenschool*. Hierbij meespelende aspecten, zoals selectie, studiekeuze, externe en interne democratisering, studentenstop en dergelijke, zullen daarbij aan de orde komen.

Uit de beoordeling en bekritisering van de informatie die in deze week kan worden uitgewisseld, middels tekstmateriaal, inleidingen, de inbreng van de deelnemers, kunnen wellicht voor de

deelnemers praktische konklusies getrokken worden, die kunnen leiden tot het aandragen van oplossingen en nieuwe initiatieven voor de eigen onderwijspraktijk.

De kosten voor deze week bedragen f 135,— per persoon.
voor studerenden f 95,— per persoon.

Voor verdere inlichtingen en inschrijvingsformulieren:
Volkshogeschool Valkenburg
Postbus 50
Valkenburg (L).
Tel: 04406 - 15353

○ CEVNO

Al sinds jaren wordt in dertien Europese landen een zogeheten Europese Tekeningen en Opstellen Wedstrijd gehouden.

Het Nederlandse ETOW-Comité tracht deze wedstrijd dit jaar een nieuwe impuls te geven. Het accent ligt op de groep van 9 tot 14 jaar. Het thema heeft betrekking op het Monumentenjaar en draagt de slogan: "een toekomst voor ons verleden."

De deelnemers ontvangen een boekje met enige eenvoudige achtergrondinformatie; ze kunnen vervolgens een tekening maken (individueel of per groep) en deze insturen.

Er zijn prijzen beschikbaar in de vorm van boekenbonnen en alle deelnemers krijgen vóór 1976 een kalender, die is samengesteld uit *twaalf* winnende tekeningen.

Aanmeldingen bij ETOW —

p/a CEVNO

Langestraat 55,

Alkmaar,

ook telefonisch: 072 - 21525.

Deelname is *gratis*, inclusief het informatieboekje.

○ GESCHIEDKUNDIGE VERENIGING "DIE HAGHE"

1. Ter bevordering van de kennis van de geschiedenis van 's-Gravenhage en omstreken wordt door de Geschiedkundige Vereniging "Die Haghe" een "Die Haghe-prijs" uitgelooft ten bedrage van f 1000,— (duizend gulden).

2. Deze prijs wordt uitgelooft voor een oorspronkelijke en nog niet uitgegeven studie, bij voorkeur op basis van bronnenonderzoek, betreffende de geschiedenis van 's-Gravenhage. De omvang van deze studie zal tenminste vijfduizend woorden bedragen.

3. De inzendingen zullen worden beoordeeld door een jury, bestaande uit:

Dr. J.L. van der Gouw, voorzitter

Drs. H.M. Mensonides, lid

C.H. de Boer, secretaris

Indien zich vacatures in de jury voordoen, zal daarin door het bestuur van "Die Haghe" worden voorzien.

4. De prijs wordt eenmaal per twee jaar uitgelooft. Voor de eerste maal geschiedde dit in 1970. De inzending der stukken voor mededinging naar de eerstvolgende prijs dient te geschieden vóór 31 december 1975, bij de secretaris van de jury, Theresiastraat 354 te 's-Gravenhage.

5. De studies dienen in drievoud, met de schrijfmachine vervaardigd, te worden ingezonden.

6. De inzendingen moeten anoniem zijn en van een motto voorzien. In een bijgevoegde gesloten envelop met ditzelfde motto dienen zich naam en adres van de inzender te bevinden.

7. Inzending van een studie houdt in, dat de schrijver accoord gaat met de eventuele publicatie ervan in het jaarboek van "Die Haghe".
8. De jury brengt over haar bevindingen rapport uit aan het bestuur van "Die Haghe" dat de prijs toekent overeenkomstig het advies van de jury. Als geen inzending is binnengekomen of de jury van oordeel is, dat geen van de inzendingen voor de prijs in aanmerking komt, vindt geen toekenning plaats.
9. Bestuur en jury zijn over de beoordeling van de ingezonden studies en het toekennen van de prijs geen verantwoording schuldig; correspondentie daarover zal niet worden gevoerd.

○ SJALOOM GEEFT TRAINING EN SCHOLING

Na vier jaar ervaring van de trainingswerkgroep van Sjaloom in het begeleiden van groepen die maatschappelijke verandering nastreven, is het accent van onze trainingen en scholingen komen te liggen op het leren analyseren van maatschappelijke processen. Voor de trainingswerkgroep betekent dit o.a. ook het leren analyseren van de eigen actie-, beroeps-, en/of leefsituatie.

VOOR WIE?

Als belangrijkste veronderstelt de werkgroep bij de groepen een samenwerkingsverband. Groepen dus waarvan de leden een gezamenlijke woon-, leef-, of werksituatie hebben. (bijv. onderwijs, sociaal-, maatschappelijk-, cultureel werk, gezondheidswerk, akademies, enz.)

Voor meer inlichtingen kunt U zich richten tot de Trainingswerkgroep

Sjaloom

de Vork 2

Odijk.

Telefoon 03405 - 2804.

BOEKBESPREKINGEN

J.J.M. Timmers, Christelijke symboliek en iconografie. Bussum, Fibula-Van Dishoeck, tweede, herziene druk, 1974, prijs f 49,50.

Wie ooit in een leeszaal of bibliotheek de beduimelde eerste editie van dit boek uit 1947 heeft geraadpleegd of wie vergeefse pogingen heeft gedaan het antikwarisch te verwerven, komt niet onder de gemeenplaats uit vast te stellen dat deze nieuwe druk in een behoefte voorziet.

Professors Timmers heeft een voor het Nederlands taalgebied belangrijk werk van grote encyclopedische waarde geschreven, niet alleen voor kunsthistorici maar evengoed voor historici met name medievisten, theologen en vooral de liturgisten onder hen, werkers in de artistieke vakken en tenslotte de "grote menigte die niemand tellen kan" van museumbezoekers en in kunst geïnteresseerden. De schoonheid van deze koningsdochter is ook uitwendig: van de uiterst sobere dundruk-editie van vlak na de oorlog heeft Fibula-Van Dishoeck een royaal uitgevoerd en rijk geïllustreerd boekwerk gemaakt.

Opzet en indeling van deze herziene editie zijn gelijk aan die van de originele. De wijzigingen lijken het specifiek-katholieke los te laten voor een meer oecumenische oriëntatie, ofwel, en het effect daarvan zal veelal hetzelfde zijn, er is rekening gehouden met de nieuwe opvattingen in theologie en eredienst. Zo is het hoofdstuk over de Kerk en haar genademiddelen anders gestructureerd: de paragrafen over de kerkelijke hiërarchie zijn weggelaten evenals die over de Mis en het Officie. De afdeling over Maria is aanmerkelijk ingekort en er zijn stukken over de symboliek van het kerkelijk jaar komen te vervallen. Dat al die zaken nu vaak anders worden gezien dan in 1947 neemt niet weg dat de coupures voor het historisch onderzoek in beeldende kunst en literatuur een verlies te noemen zijn. De eerste uitgave blijft zodoende zijn plaats houden. Het lijdt geen twijfel of dezelfde vernieuwingsgedachte heeft voorgezeten in het hoofdstuk over de heiligen en hun attributen: 33 heiligen uit 1947 zijn in 1974 hun plaats kwijtgeraakt, drie (Kunera, Maternus en Trudo) zijn er bijgekomen. Criteria waarom de ene nog wel en de andere niet meer is opgenomen worden niet gegeven en zijn ook niet zonder meer duidelijk. Was het bij het up to date maken van het boek ook niet nuttig geweest de data van de heiligenfeesten te vermelden die volgens de nieuwe liturgische kalender op 1 januari 1970 van kracht zijn geworden? Behalve dat er naar is gestreefd de paas- en kersttijd vrij te houden zijn daarbij nl. in aansluiting op de oude traditie heiligen vermeld op de verjaardag van hun overlijden, hun "dies natalis" voor God. Zo verhuisden, om enkele voorbeelden te noemen, Thomas van Aquino van 7 maart naar 28 januari, Thomas de apostel van 21 december naar 3 juli en Clara van 12 naar 11 augustus. Timmers vermeldt alleen de oude data. Op andere plaatsen wordt weer wel de actualiteit verwerkt, zo b.v. dat de schedel van de apostel Andreas door paus Paulus VI aan de Grieks-orthodoxe Kerk is teruggegeven.

Duister is mij paragraaf 340 over het apocriefe gegeven van Joachim en Anna bij de Gouden Poort. De auteur meldt dat deze ontmoeting sinds de 10de of 11de eeuw symbool is van Maria's conceptie in de schoot van Anna. "Later herinnert zij ook aan haar Onbevleete Ontvangenis." Hier worden wellicht twee zaken verward, immers: het gaat hier in feit over één en dezelfde gebeurtenis.

Het rose als liturgische kleur van de paramenten wordt behalve op zondag Laetare (Halfvasten) ook gebruikt op zondag Gaudete in het midden van de Advent, de voorbereidingstijd op het Kerstfeest. (par. 473). De "eenhoorns van St. Marie" bevinden zich op één na niet in het Rijksmuseum te Amsterdam maar wel degelijk in het aartsbisschoppelijk museum te Utrecht, of, gelijk de schrijver preludeert, in het Rijksmuseum Catherijneconvent, Utrecht. (Inventarisnr. varia 184 en 185).

Ook met de illustraties is het hier en daar misgegaan: de bijschriften bij de voor- en achterzijde van de Noodkist in Maastricht op p.45 en p. 299 zijn verwisseld. —In een naslagwerk van een dergelijke omvang sluipen onvermijdelijk onnauwkeurigheden. Hier worden ze gesignaleerd om eens een recensent op te voeren die zijn boek ook echt gelezen heeft. Hij geeft het een plaats op zijn plank met naslagwerken en beveelt anderen van harte aan dit voorbeeld te volgen. Er zijn veel manieren te bedenken om vijftig gulden minder zinvol uit te geven.

A.H.M. v. Schaik

C.A. van Swigchem, Monumentenzorg in Nederland. Fibula-Van Dishoeck, Bussum 1974, prijs f 14,90.

Moet ik me bedrogen voelen? Jaren geleden kocht ik een boekje in de Fibula-reeks getiteld "Afbraak of Restauratie?", dat als ondertitel had: Monumentenzorg in Nederland. Auteur: Dr. C.A. van Swigchem, verbonden aan de Rijksdienst van Monumentenzorg.

Van de redactie van dit blad kreeg ik onlangs een boekje ter recensie toegestuurd, getiteld "Monumentenzorg in Nederland". Auteur: Prof. dr. C.A. van Swigchem, hoogleraar aan de Vrije Universiteit te Amsterdam en verbonden aan de Rijksdienst voor de Monumentenzorg.

Wat wil nu het geval? Het is hetzelfde boekje dat zijn hoofdtitel verloren heeft, iets wat op p.4 van het nieuwe boekje door de uitgever — Unieboek b.v. — ruiterlijk wordt toegegeven. Dit alles zou dan afgedaan kunnen worden als een uitgeverstruc: oude kost in een nieuw koftje. Mijn openingsvraag moest in dat geval positief beantwoordt worden.

Maar... wat op p.4 staat is in strijd met de waarheid! Het is maar gedeeltelijk hetzelfde boekje. De hoofdstukken 1, 2 en 9 zijn geheel herschreven en up to date gebracht. De tussenliggende hoofdstukken zijn exact hetzelfde gebleven, evenals alle illustraties en het noten-apparaat. Dat laatste leidt tot een wat slordige situatie, daar de veranderde hoofdstukken geen annotatie meegekregen hebben: de zeven op niets terugslaan-ende noten zijn dus geheel gratis.

De aanleiding voor de heruitgave wordt onmiddellijk in het eerste hoofdstuk duidelijk: het Internationale Monumentenjaar 1975 en het 100-jarig bestaan van de "officiële" monumentenzorg in Nederland. Bij vergelijking van de twee eerste hoofdstukken in beide uitgaven handelend over de voorgeschiedenis van die monumentenzorg en de achterliggende geestesstromingen, valt op dat veel interessante passages verdwenen en men vraagt zich af wat de oorzaak daarvan kan zijn. Die oorzaak zal wederom bij de uitgever gezocht moeten worden: de auteur heeft zich moeten beperken tot het aantal pagina's van die hoofdstukken in de oorspronkelijke druk. Alleen dan was het mogelijk de hoofdstukken drie t/m acht langs een fotomechanisme (?) procédé te herdrukken: het verschil in papier springt in het oog.

Kortom: ik blijf mij bedrogen voelen, maar voornamelijk door de uitgever.

De inhoud van het boekje blijft nl. alleszins de moeite waard. Een zeer korte hoofdstuks wijze behandeling moet hier volstaan.

In het eerste hoofdstuk wordt vastgesteld dat er al langer dan honderd jaar officiële bemoeiing met monumenten is, in het tweede komt de achterban aan bod, zonder welke de officiële bemoeiing niet kan bestaan. Zoals reeds boven opgemerkt is het bijzonder jammer dat de auteur niet meer plaatsruimte had: de rol van de Romantiek bij het ontstaan van de belangstelling voor vooral de middeleeuwse monumenten, is weggevalen, terwijl de definitie van "monument" onvolledig, zo niet onjuist geworden is. Erg interessant blijft de verklaring van het 19e eeuwse dieptepunt in de belangstelling in Nederland voor de historische architectuur.

Daaraan is trouwens het hele derde hoofdstuk gewijd. Het optreden van Victor de Stuers en het ontstaan van de officiële monumentenzorg wordt daarbij goed in het kader van de algehele culturele omgeving in Nederland gesitueerd.

De rol van de (Koninklijke) Nederlandsche Oudheidkundige Bond (1899) wordt in het vierde hoofdstuk belicht. Belangrijk is daarbij het verzet van de Bond tegen de manier waarop er in de 19e eeuw bij restauraties lustig "in stijl" bijgefantaseerd werd. Dat verzet heeft succes als in 1917 de "Grondbeginselen en voorschriften voor het behoud, de herstelling en de uitbreiding van oude bouwwerken" geproclameerd worden.

De monumentenbeschrijving (hoofdstuk vijf) is een noodzakelijkheid bij verantwoord restaureren: de kennis omtrent oude bouwwerken is door die beschrijving enorm toegenomen. Technische, administratieve en wetenschappelijke problemen die zich bij restauratie voordoen komen in de hoofdstukken 6 en 7 aan bod: het zijn bijzonder verhelderende en leerzame uiteenzettingen, die vele bij leken hardnekkig voortlevende misverstanden uit de weg kunnen ruimen.

De lange lijdensweg van het ontstaan van de Monumentenwet (1961) en de inhoud daarvan zijn het onderwerp van hoofdstuk acht. Terecht wordt hier ook de (belangrijke) rol van de lagere overheden behandeld.

Het negende hoofdstuk bevat als gezegd een geheel nieuw verhaal. Het gaat over de huidige problematiek. Erg belangrijk daarbij is de sterk toegenomen belangstelling voor het behoud van grotere gehelen, de monumenten in hun omgeving. De beschermde stads- en dorpsgezichten, met de erbij horende problematiek, zijn daar de verwezenlijking van.

Tenslotte nog iets over de illustraties. Zesenvestig tekeningen over allerlei — vaak technische — verluchten het boek. Deze illustraties staan vrijwel op zichzelf: met de tekst hebben zij geen direct verband. De zevenendertig fotografische afbeeldingen volgen de tekst wel, hoewel er vrijwel nooit naar verwezen wordt.

Het boek wordt besloten met een lijst van adressen van instanties die zich met de zorg voor monumenten bezighouden. Hoewel bijgewerkt is deze lijst — voor zover ik heb kunnen nagaan — niet helemaal "bij". Verder een literatuur opgave, de reeds eerder vermelde noten en een register.

Concluderend: een boekje dat zeer zeker in een schoolbibliotheek thuishoort. Het leent zich goed als basis voor een scriptie over monumentenzorg. Indien "Afbraak of Restauratie" al aanwezig is, dan zou met het laatste hoofdstuk, de adres- en literatuurlijst van de nieuwe uitgave volstaan kunnen worden.

T.J. Hoekstra

H. Janse en Th. van Straalen, Middeleeuwse Stadswallen en Stadspoorten in de Lage Landen. Europese Bibliotheek, Zaltbommel 1974. (serie Cultuurgeschiedenis der Lage Landen). Prijs f 38,50.

Een overzichtelijk boek over de stadsversterkingen in Nederland ontbrak tot nu toe. Het werk van Janse en van Straalen voorziet dan ook in een behoefte. Graag zou ik deze recensie in juichtonen voortzetten, maar, hoewel een volledige mineur toon overdreven zou zijn, kan ik toch niet onverdeeld enthousiast zijn. Mijn bezwaren gelden niet de algehele opzet van het boek: één deel waarin taak, functie en bouwwijze van de stadsversterkingen beschreven wordt en één deel beschrijving van de overgebleven stadspoorten en -muren per plaats per provincie: een zeer zinnige indeling.

In het kort zal ik trachten enige van mijn bedenkingen tegen het boek te formuleren. Men kan van mening verschillen over wat precies wel en wat niet onder het begrip "Lage Landen" valt, maar in de middeleeuwen zou ik daartoe toch in ieder geval het graafschap Vlaanderen en het hele hertogdom Brabant, benevens Antwerpen en Mechelen willen rekenen. De Belgische gewesten komen er echter zeer bekaaid af, terwijl het werk van M. van Hemelrijck over de Vlaamse Krijgsbouwkunde in de literatuuropgave niet eens genoemd wordt. De auteurs zijn beide verbonden aan de Rijksdienst voor de Monumentenzorg en daarom vaak in nauwe aanraking met de Nederlandse stadsversterkingen geweest. Het net zo intensief bestuderen van de Belgische zou veel extra werk en reizen met zich meegebracht hebben. Beter ware het geweest de titel van het boek wat minder "wijds" te maken.

Over de uitvoering van dit voor zijn omvang nogal dure boek moet ik helaas ook kritische geluiden laten horen. Illustraties zijn bij werken over bouwkundige onderwerpen onontbeerlijk: het boek is er rijkelijk van voorzien. Foto's, oude gravures, opmetingstekeningen en plattegronden zijn in groten getale door het boek verspreid. Daarbij is ernaar gestreefd de plaatjes zo dicht mogelijk bij de betreffende tekst te krijgen; een vrijwel onmogelijke opgave die dan ook m.i. geheel mislukt is: afbeeldingen van één gebouw raken door het hele boek verspreid, terwijl ze dicht bijelkaar staande een veel helderder kijk op het bouwwerk gegeven zouden hebben. Een platendeel achterin — hoewel anders bepaald niet mijn voorkeur — zou in dit geval de goede oplossing geweest zijn. De kwaliteit van de opmetingstekeningen en van de plattegronden is uitstekend, maar de aanwezigheid van een noordpijl zou de oriëntatie wel gemakkelijker gemaakt hebben, temeer daar de regel "noord is boven" lang niet altijd opgaat. Een aantal gravures zijn ronduit beroerd gereproduceerd, namen van tekenaars en/of gravures ontbreken vaak. De foto's zijn redelijk tot goed.

Afbeeldingen functioneren dan pas behoorlijk als er uit de tekst regelmatig naar verwezen wordt. Dat gebeurt hier veel te weinig: een didactische tekortkoming.

Dit verhaal zou te lang worden als ik de inhoud van het boek hoofdstuksgewijs zou gaan behandelen. Daarom een paar grepen. Een bestek uit het jaar 1400 voor de bouw van een paar stadspoorten te Brugge wordt in extenso afgedrukt en daarna vertaald: hulde! Het is een bijzonder boeiend stuk, alleen jammer dat er een aantal vertaalfouten in voorkomen, waarvan één zeer ernstige omdat daardoor een verkeerde interpretatie ontstaat. Eén alinea is in zijn geheel niet vertaald.

De verklaring van het begrip "blokhuis" als een versterking die een overwinnaar bij de stadspoort liet bouwen, lijkt mij te nauw. Het woord wordt voor meer kleine versterkingen gebruikt die helemaal niet in de buurt van steden liggen.

In middeleeuwse gebouwen komen allerlei gleuven in het muurwerk voor die door de leek alle voor schietgaten gehouden worden. Terecht wijzen de schrijvers erop dat de meeste van deze sleuven niets anders zijn dan licht- of kijkspleten. Helaas slaan ze door naar de andere kant en worden alle smalle openingen in de muren die niet duidelijk voor vuurgeschut bedoeld zijn tot kijkspleten gemaakt. Een spleet in de muur is dan geschikt om doorheen te schieten als een boogschutter genoeg armslag heeft om zijn boog naar behoren te spannen. Het criterium voor een schietspleet is dus de erachter gelegen ruimte.

Ondanks alle kritiek blijft staande wat ik in de aanhef schreef: het boek voorziet in een behoefte en het is qua stijl ook zeker geschikt voor scholieren (een verklarende lijst van technische termen zou het wel gemakkelijker gemaakt hebben). Het is te hopen dat de oplage klein is — de prijs doet dat wel vermoeden — en dat spoedig een tweede, verbeterde druk kan verschijnen. De meeste boven gesignaleerde tekortkomingen kunnen nl. op vrij eenvoudige wijze weggenomen worden.

T.J. Hoekstra

B.A. Sijes, Studies over Jodenvervolgung. Van Gorcum, Assen 1974. 184 blz.

In dit boek is een aantal studies, die betrekking hebben op de jodenvervolgungen, gebundeld. In het eerste artikel geeft de schrijver een overzicht van het anti-semitisme in Oostenrijk-Hongarije, dat, in tegenstelling tot Oost-Europa, tegen het einde der negentiende eeuw nog niet was ontaard in jodenhaat. In joodse kringen werd het verschijnsel beschouwd als een religieuze tegenstelling. Velen gingen over tot het christendom om daardoor volwaardig burger te kunnen worden. In de twintigste eeuw komt de racistische tegenstelling sterker naar voren. Deze ontwikkeling ging snel verder en deze vorm van anti-semitisme werd meer en meer aanvaard. Node wordt hier een behoorlijke verklaring voor deze evolutie gemist. De maatschappij werd echter rijp voor de nazistische opvattingen betreffende het jodenvraagstuk. De Kristalnacht werd met dezelfde felheid uitgevoerd als in Duitsland. Deze ontwikkeling moet volgens Sijes niet onderschat worden, want hierin moet z.i. de oorzaak gezocht worden van het feit, dat zoveel Oostenrijkers bij de massamoord, de "Endlösung", van joden zo nauw betrokken waren.

In het tweede artikel komt de emigratie der joden ter sprake. Uit een desbetreffend stuk van 25 januari 1939 blijkt, dat de Duitse regering hoopte, dat het gaan van vele joden naar andere Europese staten er toe zou leiden, dat in die gebieden het anti-semitisme zou gaan toenemen. Het was derhalve van groot belang en in het stuk lezen wij dan ook: "Diese antisemitische Welle zu fördern, muss eine Aufgabe der deutschen Aussenpolitik sein" (pag. 30).

In de studie over de Endlösung zoekt de auteur naar een verklaring van deze schanddaad. Hitler zelf had geen bezwaar tegen massamoorden. Kort voor de aanval op Polen had hij gepleit voor het uitroeien van de Poolse intelligentia, adel en geestelijkheid. Hij achtte dit noodzakelijk, omdat er dan geen andere leiders in dat land konden optreden, waardoor de Duitsers onbeperkte heersers konden worden. Bormann tekende op het genoemde stuk aan: "Das klinge hart aber es sei nun einmal das Lebensgesetz" (pag. 41).

Wie zo denkt zal eenzelfde opvatting met betrekking tot het jodenvraagstuk kunnen koesteren. Spoedig was bij velen bekend, dat men onder "Umsiedlung" niet mocht verstaan overplaatsing naar Madagaskar, maar wel vernietiging van mensen in speciaal daartoe ingerichte kampen.

In de daarop aansluitende artikelen onderzoekt de schrijver de rol, die Rajakewitsch en Eichmann in Nederland hebben gespeeld. Duidelijk blijkt, dat de laatste zich doelbewust inzette om ons land "zu entjuden".

Sijes meent, dat de Nederlandse bevolking zich onvoldoende realiseerde wat er precies met de joden gebeurde. Toch is hij niet te fel in zijn veroordeling.

De joden onderkenden het gevaar evenmin. Zij vormden immers geen eenheid binnen ons land en zij waren door de verschillende afgekondigde Duitse maatregelen volkomen geïsoleerd. Zij werden geleid door de Joodse Raad en zelfs dit lichaam adviseerde steeds: afwachten. Nooit gaf deze instelling de raad onder te duiken.

In het laatste artikel ontpopt de auteur zich als een tegenstander van gratie aan Duitse oorlogsmisdadigers, die geloofden in het bestaan van een "Untermensch" en die derhalve op principiële gronden de mensen, die tot die groep behoorden, vermoordden. Uit deze korte opsomming moge worden afgeleid, dat dit boekje alleszins waard is te worden gelezen. De docent nieuwste geschiedenis zal er belangrijke gegevens voor zijn lessen aan kunnen ontleenen.

J. Verseput

I.F.M. Salim, Vijftien jaren Boven Digoel. Contact, Amsterdam 1973. 463 pag, prijs f 49,50.

Boven Digoel op Nieuw Guinea was het kamp waar de Nederlandsch-indische regering na de communistische opstanden van 1926/27 haar meest onverzoonlijke tegenstanders onderbracht. Het kamp bestond uit twee nederzettingen Tanah Merah, het hoofdkamp en Tanah Tinggi, het nog verder naar boven aan de Digoelrivier gelegen kamp waar diegenen waren ondergebracht die ook tijdens hun kampverblijf een volstrekt afwijzende houding tegenover de regering volhielden. Boven Digoel was geen kamp in de gewone zin van het woord omdat prikkeldraad ontbrak. De bewoners hadden op de duur vaak een eigen huisje en konden het kamp vrij in en uit gaan. De belangrijkste hinderpaal om te ontsnappen vormde echter de rimbu, het omringende oerbos, dat ook voor de vele indonesiers uit Java en Sumatra vaak nagenoeg onbekend was. Vluchtelingen konden evenmin hulp verwachten van de verschillende papuastammen die het woud bewoonden, veeleer waren dit hun grootste vijanden. Koppensnellen kwam nog regelmatig voor in de nabijheid van de nederlandse nederzettingen. Door regelmatige patrouillegang werd omgeving langzamerhand gepacificeerd. Het valt dan ook te begrijpen dat het gros der ontsnappingspogingen tot een fiasco leidde. De enkeling die er in slaagde Australisch Nieuw Guinea te bereiken, werd na kortere of langere tijd weer opgepakt en uitgeleverd.

Door het openkappen van de terreinen in het oerwoud waren veel plaatsen ontstaan waar de malariamug welig kon tieren, zodat malaria spoedig een van de meest voorkomende ziekten werd. Het lange verblijf in dit ongezonde oord ver van de oude omgeving stompte op den duur velen af. Onder degenen die in later jaren dan ook naar huis mochten terug keren waren er dan ook velen, die niet meer in staat bleken normaal in de samenleving te functioneren. De rol van de meeste nationalisten die in Boven Digoel terecht waren gekomen, was naderhand dan ook uitgespeeld. Slechts Hatta en Sjahrir die er maar kort verbleven vormen hierop een uitzondering. Hoewel deze wansituatie meerdere malen werd signaleerd bleef het kamp tot het einde van het nederlandse bewind bestaan. Pas in 1943 werd het onder de dreiging van Japan opgeheven en werden de inwoners overgebracht naar Australië. Op dat ogenblik waren er nog ongeveer 600 kampbewoners, in de voorafgaande jaren waren er $\pm$ 1350 naar huis teruggekeerd.

De schrijver, van origine een Minangkabauwer doorkruiste grote delen van de archipel, door de overplaatsingen van zijn vader die inlands officier van justitie was en later lid van de Landraad in Batavia. De Minangkabau levert in het algemeen een ondernemend slag mensen op, onder hen waren veel nationalisten van het eerste uur zoals Hatta, Sjahrir en Hadji Agus Salim, de oudste broer van de schrijver.

Salim werd kort na de mislukte communistische opstanden gevangen gezet wegens zijn betrekkingen met de PKI en zijn journalistieke activiteiten. Na een tijdlang te Tanah Tiggi te hebben doorgebracht, kwam hij wegens ziekte te Tanah Merah en kreeg naderhand een taak bij de malariabestrijding. Door zijn voortdurend bezig zijn wist hij aan het gevaar van geestelijke afstomping te ontkomen. Na de tweede wereldoorlog vestigde hij zich om gezondheidsredenen in Nederland.

Uitvoerig beschrijft Salim het leven in het kamp, zijn bewoners, ontsnappingspogingen, verhouding met papua's, patrouilles in het oerwoud en opheffing van het kamp. Veel literatuur is hiervoor gebruikt, met name de herinneringen van de kamparts Schoonheydt.

Wat de lezer vooral zal treffen is de ontspannen toon van het relaas. Hoewel vijftien jaren van Salim's leven zijn verknoeid, is er geen sprake van haat jegens de Nederlanders, maar evenmin heeft zijn nationalisme er onder geleden. Ongebroken is hij deze marteling doorgekomen, waardoor hij naderhand nog in staat was een nieuw bestaan op te bouwen.

J. van Goor

A. van Staden, Een trouwe bondgenoot: Nederland en het Atlantisch Bondgenootschap, 1960-1971. In de toren Baarn 1974, prijs f 24 50.

Nederland is een klein landje. Het klein zijn brengt in de internationale politiek een aantal vervelende problemen met zich mee (het groot zijn eveneens, misschien nog wel veel ernstiger problemen; maar daar gaat het nu niet over.) Een klein land wordt in hoge mate beïnvloed door het gedrag van andere, meest grotere staten en heeft uiteraard slechts in geringe mate de mogelijkheid zelf invloed uit te oefenen. Dat wil nog niet zeggen dat een klein land dan ook altijd de hulpeloze speelbal moet zijn van grote naties. Er zijn verschillende mogelijkheden om geringe macht doormiddel van het hefboommechanisme wat groter te maken. Wanneer de omstandigheden er naar zijn kan het kleine land zich bijvoorbeeld "ongebonden" opstellen, handig manoevreren tussen de groten, de een tegen de ander uitspelend, om zo, althans gedeeltelijk, zijn eigen zin door te drijven. Dat is niet bepaald de politiek van Nederland geweest. Een andere mogelijkheid is lid te worden van een bondgenootschap. Het kleine land kan dan proberen zoveel als mogelijk het beleid van het gehele bondgenootschap te beïnvloeden. Binnen zo'n bondgenootschap kan men dat weer op verschillende manieren aanpakken. Een altijd aantrekkelijke en soms zeer productieve rol is die van dwarsligger. Een tweede mogelijkheid is die van contactpersoon, "bridge builder"; men tracht ruziënde partijen binnen het bondgenootschap bij elkaar te brengen. Een derde mogelijkheid is binnen de alliantie de "ongebonden" natie te spelen; op de wip tussen verschillende facties weet men voor zichzelf soms leuke voordeeltjes te halen. Wie het Nederlandse NAVO-beleid enigszins gevolgd heeft — en wie heeft dat niet — zal wel beseffen dat Nederland het niet gezocht heeft in de boven beschreven benaderingen.

Wij hebben het gezocht in een minder voorkomende gedragsvariant, die van "trouwe bondgenoot". De trouwe bondgenoot sluit zich zo nauw mogelijk aan bij de in het bondgenootschap dominerende natie en voert de uit het bondgenootschap voortvloeiende verplichtingen met pijnlijke nauwgezetheid uit, zodat hij zich ten voorbeeld kan stellen aan minder punctuele partners. Dit alles natuurlijk in de hoop dat het voorbeeldige gedrag ertoe zal leiden dat er extra goed geluisterd wordt naar de trouwe bondgenoot. Er is hier misschien al teveel gesuggereerd dat de rol van trouwe bondgenoot alleen wordt gekozen uit welbegrepen eigenbelang. Natuurlijk is dat eigenbelang — ook in de Nederlandse opstelling in de NAVO — aanwezig. Maar wil men deze rol werkelijk doorleefd vertolken dan komt er meer kijken. Men moet dan de vooronderstellingen van de grootste alliantiepartner volledig accepteren. Nederland heeft dat ten aanzien van de vooronderstellingen van het Amerikaanse buitenlandse beleid dan ook altijd gedaan. Dat de Sovjet-Unie uit was op de communistische wereldheerschappij hebben de Nederlandse beleidsmakers altijd heel zeker geweten. De diverse pogingen van de Sovjet-Unie om het met het Westen op een accoordje te gooien hebben deze lieden altijd gezien als gewiekste truccage om de in essentie ongewijzigde doelen van de Russische politiek aan het oog te onttrekken. In het trouw volgen van het Amerikaanse beleid heeft Nederland eenzame hoogten bereikt. In 1970 was de Nederlandse regering de enige in de gehele wereld die begrip op kon brengen voor de Amerikaanse inval in Cambodja. Het leverde ons een schouderklopje van bovenmeester Nixon op. Dit incident is symptomatisch voor de Nederlandse opstelling in de jaren zestig. Nederland was roomser dan de paus en zag veel te laat dat de ontspanning tussen oost en west een serieuze zaak was. Men kan zich zelfs afvragen of Luns en zijn adviseurs dat ooit wérkelijk ingezien hebben. Staden suggereert dat Luns' motieven om ook zijn partijtje mee te gaan blazen in de ontspanning niet geheel zuiver waren. In de eerste plaats wilde hij het Nederlandse parlement, dat in toenemende mate mee wilde ontspannen, appeiseren. In de tweede plaats was hij jaloers op zijn collega Harmel, die met initiatieven op het punt van betere oost-west betrekkingen allereerste lof geoogst had. Luns wilde niet graag zijn nimbus van Europees staatsman verliezen. Hoe dan ook, het Nederlandse beleid wist in de jaren zestig niet soepel en flexibel te reageren op veranderde omstandigheden. Aan de andere kant kan het Nederlandse beleid een zeker realisme niet ontzegd worden. Men zag heel scherp dat contacten met de kleine Oost-Europese landen maar in beperkte mate productief konden zijn, en dat in Moskou tenslotte het laatste woord zou worden gesproken. De roerende aanhankelijkheid aan de US had als gunstig bij-effect dat Nederland nooit iets gevoeld heeft voor een Europese kernmacht.

Hoewel we niet kunnen stellen dat met het vertrek van Luns alles anders en beter is geworden valt er toch wel een sfeerverandering te bespeuren. De NAVO is niet meer zo'n heilige koe als

een paar jaar geleden. Het bondgenootschap staat op de tocht en de Nederlandse rol van trouwe bondgenoot is niet meer zo vanzelfsprekend. We schijnen nu voornamelijk lid van de NAVO omdat de alternatieven nog veel onaangener zijn.

Dit alles en nog veel meer valt te lezen in het informatieve boek van Staden. Een meesterwerk is het niet; het is zo nu en dan zelfs aan de melige kant, vooral door de soms irritante doctorandusstijl (waarin weinig gezegd wordt met veel moeilijke woorden.) De meligheid is misschien ook gedeeltelijk te wijten aan het onderwerp; een nauwkeurige beschrijving van hondetrouw zal wel nooit veel boeiends opleveren. Daarom is het jammer dat Staden de Nederlandse rol in de NAVO niet duidelijker gecontrasteerd heeft met het Nederlandse optreden in de EG, dat van geheel andere aard was. Hij stipt dat contrast aan maar doet er verder niets mee. Staden toetst het Nederlandse gedrag in de NAVO aan de theorievorming over het gedrag van kleine naties. Die stukken vormen het interessante deel van het boek. Maar was die toetsing niet nog veel interessanter en zinvoller geweest indien de Nederlandse gedragspatronen in NAVO en EG, tegen de achtergrond van de theorie, met elkaar vergeleken waren?

M. van Rossum

Leonard de Vries. Ha dokter. Ho dokter. Knotsgekke geneeskunde uit grootvaders tijd. (inleiding van dr. O.M. de Vaal) De Haan, Bussum 1974, 176 blz., prijs f 21,—

Er is in verscheiden bladen waar het werk van de meester bloemlezer en plaatjesknipper De Vries is besproken nogal eens critiek op diens werkmethoden uitgebracht en dat niet zonder grond.

Het bovengenoemde boek is op de bekende wijze samengesteld met stukjes tekst, platen en plaatjes, zonder dat altijd precies is na te gaan waar het vandaan komt.

De hoofdthema's worden gevormd door citaten en afbeeldingen uit Bilz' werk over natuurgeneesmethoden en Von Kraft Ebing's *Leerboek der zielsziekten van het geslachtsleven*. Bilz' boek aldus een mededeling van de uitgever genoot rond 1900 zeer grote populariteit. Het waarom daarvan wordt in de bloemlezing niet duidelijk en dat wijst m.i. het grote tekort van deze publicatie aan. Men kan zich al bladerend vaak verbazen en ook wel glimlachen over ouderwetse zaken, maar dit alles wordt zonder enige plaatsing in de tijd opgediend en zonder enige relatie met de officiële geneeskunde uit die tijd. Men kan lachen om allerlei dolle instrumenten uit 1900 of daaromtrent, maar veel was toch ook de aanzet tot de moderne fysiotherapie en de revalidatietechnieken. Uit het voorwoord van De Vaal moet men trouwens gewaar worden dat de natuurgeneesmethoden ook niet geheel en al hersenschimmig waren.

Over het waarom van die belangstelling voor de natuurgeneesmethoden, koudwaterbaden, frisse luchtmanies etc. is niets te vinden. Was er een relatie met de bestrijding van de in dit boek ontbrekende en toch wel in die tijd alom aanwezige volkziekte de tering? Zijn er gegevens over de sociale status van de mensen die aan deze kuren deelnamen en hoeveel mensen namen er aan deel? Is er een samenhang met de in die tijd ook in wijder verband gehoorde critiek op het 19e eeuwse vooruitgangsgeloof, gebaseerd op aanbidding van de techniek? De Vries laat dit soort zaken buiten zijn boek.

Wat precies het knotsgekke is aan al die plaatjes van alle mogelijke verband- en inwikkeltaaltechnieken aan dames en heren gedemonstreerd is me niet duidelijk, evenals de afbeeldingen van zonnebadende en abluties ondergaande lieden. Is dat een soort soft-porno uit die tijd zoals De Vaal dat constateert voor een deel van de waarschuwend voorlichtingslectuur uit die tijd t.a.v. onanie, raadgevingen om de huwelijksvreugden met mate te genieten enz., waarvan in deze uitgave overigens fraaie exemplaren zijn opgenomen.

Zeker geldt dit semi pornografisch karakter voor Von Kraft Ebing's werk en het boek van C.H. Stratz, *De schoonheid van de vrouw*. In dit laatste boek staat veel schoons afgebeeld en minder fraais gedrukt. Darwiniaanse visies op het blanke ras als specimen van hoogstontwikkeld, krachtigst en ook schoonste ras ontbreken niet: "En dat dit werkelijk het geval is, bewijst dat niet alleen de zelfbewuste mannen van dit ras zelf, maar ook onbevange en vrij van vooroordeel zijnde waarnemers van een lager ras de hoogste plaats toewijzen aan de blanke vrouw. Zij is het volmaakst (sic)!"

En dat terwijl er toch ook heel wat citaten in het werk van De Vries te vinden zijn over de ziekten en zwakten der vrouwen en remedies daartegen variërend van de "electro-vigueur van dr Maclaughin" tot

de geneesmiddelen van "het Staphorster boertje Stegeman" en last but not least de middelen tot "vermijding van te grote kinderzegen".

Men kan in het boek, volgens het woord vooraf, "stof tot nadenken" vinden en al nadenkend is mijn conclusie dat, al biedt het geheel zeker vertier, er toch kansen gemist zijn om een stuk sociale- en wetenschapsgeschiedenis werkelijk tot leven te brengen.

P. van Hees

A. van Oirschot, *Spoken en kastelen in Nederland*, met tekeningen van Wim Verboven, Uitgeverij Het Spectrum, Utrecht/Antwerpen 1974, f. 25,—

Als we de penetrante lucht van drukinkt kunnen negeren, is *Spoken en Kastelen* een aantrekkelijk boek. De uitvoering doet wat denken aan de *Sprookjes van de Lage Landen*; wat daar goud is, is hier grijs. Het boek is ook gedrukt op grijs papier, dat al meteen een suggestie van somberheid geeft. De illustraties zijn indrukwekkend. Op bijna iedere pagina staat een tekening van Wim Verboden. Zijn platen hebben het groteske van bijvoorbeeld Doré, maar missen het ronde, goedmoedige dat deze tekenaar kenmerkt. Het is niet een wereld van vrolijke reuzen waarin hij ons binnenvoert, maar van magere, gespierde bezetenen, van uitbuiters en inquisiteurs, van moordenaars en monsters. Kwaadaardig loeren de trollen ons van de bladzijden aan en zelfs Hugo de Groot ziet er in zijn boekenkist achterbaks en stiekem uit. Daarbij is iedere tekening, hoewel fors geschetst en gedurfd van opbouw, met groot geduld en aandacht voor de kleinste details afgewerkt. De kunstenaar vertoont de zeldzame combinatie van een geniale schetser en een verfijnde embellisher.

Over de tekst ben ik minder enthousiast. Men kan een dergelijk boek op verschillende manieren opzetten. De samensteller kan het materiaal zo nauwkeurig mogelijk weergeven en voorzien van een wetenschappelijke analyse. Op dat gebied is er in Nederland nog niets gedaan. Een sociologie van het spookverhaal bijvoorbeeld zou een nieuwe kant van ons verleden belichten. In de Inleiding van dit boek is niets van dien aard te vinden en ook de historische nauwkeurigheid is niet overal aanwezig.

Een geheel andere benadering is die van de verteller. Men mag een sage best wat mooier maken door de griezelige kanten aan te dikken of door een 'leukere' versie te maken. We hebben op dat gebied in Nederland genoeg talent; denk maar weer aan de *Sprookjes van de Lage Landen*. Deze tekst echter is saai en ongeïnspireerd. Ik wil graag griezelen of genieten, maar de schrijver weet van ieder hoogtepunt een anti-climax te maken. Daarnaast bevat het boek compositorische onduidelijkheden, zoals waar twee keer het verhaal van kasteel Sterkenburg wordt verteld. En wie uitsluitend verhalen over spookkastelen verwacht, komt bedrogen uit. Van de ongeveer 140 verhalen gaat minder dan de helft over kasteelspoken. De resterende ruimte is opgevuld met andere belangwekkende en minder belangwekkende anekdotische verhalen. Misschien echter kan dit boek een bijdrage leveren aan de hernieuwde belangstelling voor het Nederlandse Spookwezen.

Voor de schoolbibliotheek van het vak geschiedenis is het boek natuurlijk ongeschikt. Ik kan u echter wel aanbevelen om het zelf te kopen, of nog liever om het u cadeau te laten geven.

D.A. Berents

ONLANGS VERSCHENEN:

A. Th. van DEURSEN,

bavianen en slijk- geuzen

Kerk en kerkvolk ten tijde van
Maurits en Oldebarnevelt

480 blz. gebonden f 59,—

Dit boek laat het licht vallen op gewone mensen: de kerk-gangers in de jaren rond het twaalfjarig bestand. Van Deursen heeft bij zijn beschrijvingen vooral gebruik gemaakt van kerkeraads-notulen uit tal van gemeenten uit de toenmalige provincie Holland. Hij stelt het kerkvolk centraal en laat door tal van voorbeelden zien hoe deze kerkelijke tumultueuze jaren op de persoonlijke stand-puntbepaling invloed hadden. Het boek is uit wetenschap-pelijk oogpunt bekeken van hoge kwaliteit, maar tevens zeer toegankelijk voor al diegenen die met het gewone kerkvolk uit het begin van de 17e eeuw de ontwikke-lingen willen volgen.

bij uw boekhandel

van gorcum

BART VAN STEENBERGEN,

marxis- me in theorie en praktijk

Een keuze uit het inmiddels
verboden Joegoslavische tijd-
schrift 'Praxis'

128 blz. f 19,—

'Praxis' wordt door zijn redak-teuren gezien als een kritisch-Marxistisch tijdschrift, waarin de dialektische filosofie de idee van de revolutie moet zijn, d.w.z. een onverbiddel-lijke kritiek op al het bestaan-de, een humanistische visie op een werkelijk menselijke wereld en een inspirerende kracht tot revolutionair handelen.

Politiek Overzicht

archief van de Nederlandse politiek

gezamenlijke uitgave van het Centrum voor
Staatkundige Vorming, de Kuypersstichting
en de Savornin-Lohmanstichting;
verschijnt 11 x per jaar.

Politiek Overzicht is het enige Nederlandse blad in
zijn soort, dat maandelijks in handzame, beknopte vorm
verslag doet van het politieke gebeuren in ons land
en over de hoofdzaken van de internationale politiek.
Het bevat alleen "feiten en cijfers", geen commentaar.

Politiek Overzicht biedt feitelijke informatie,
gerangschikt per terrein, over handelingen en uitspraken van
regering, parlement, partijen, maatschappelijke organisaties, enz.
Ook geeft het blad officiële cijfers over werkgelegenheid, prijzen, woningbouw e.d.
Bovendien worden de belangrijkste politieke "stukken" letterlijk afgedrukt.

Elk nummer van **Politiek Overzicht** bevat een inhoudsopgave, elke jaargang een
register.

Kortom, **Politiek Overzicht** betekent voor de gebruiker een handig eigen archief.



BON

Naam: _____

Adres: _____

Plaats: _____

☐ abonneert zich met ingang van tot wederopzegging op
Politiek Overzicht à f 21,50 per jaar

☐ verzoekt vrijblijvend toezending van een gratis proefnummer
van **Politiek Overzicht**

Deze bon kan verzonden worden in een open enveloppe zonder postzegel aan:
Centrum voor Staatkundige Vorming, Antwoordnummer 1459, Den Haag 2090



COMMISSIES

DIDAKTIEKCOMMISSIE

A.P. DIJKSTRA, *voorzitter*, H. Mesdagstraat 1, Meppel, tel. 05220-53559.
MEJ. C.C.A. BRIET, *secretaresse*, Buurtweg 56, Ederveen, tel. 08387-1944.
J.C. VRIELINK, *penningmeester*, H. Stevinstraat 11, Harderwijk, tel. 03410-5288, postrekening 1561752 t.n.v. de penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.
J. BAALBERGEN, Abcoude.
J. BROUWER, Elst (Gld).
P. DOVES, Zaandam.
L.G. DALHUISEN, Warmond
C.J. LEIJH, Den Haag
H. van der VEEN, Veendam.

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

DRS. H.W. TIMMER, Rinze Koopmansstraat 83, Rotterdam, tel. 010-216004, *voorzitter*
DRS. K. van DIJK, Spechtstraat 7, Zwijndrecht, tel. 078-25843, *1e vice-voorzitter*, beleid colleges.
DRS. J.H. VINK, Delflandstraat 69, Nootdorp, tel. 01731-8496, *2e vice-voorzitter*, conferenties.
P.W. BROUWER, Esdoornlaan 1, Rotterdam-3012, tel. 010-226431, *1e secretaris*, interne zaken.
J.G. KIKKERT, Karekietlaan 12, Oostvoorne, tel. 01885-2926, *2e secretaris*, organisatie en administratie van de collegedagen.
W. BACHMAN, Veld en Beemd 65, Krimpen a.d. IJssel, tel. 01807-5429, *Penningmeester*, postrekening 527314 t.n.v. Penningmeester Commissie P.A.V. der V.G.N. te Krimpen a/d IJssel.
DR. J. SWART, Lindenlaan 40, Assen, tel. 05920-14591, portefeuilles.

AFDELINGEN

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

De adressen van de *afdelingssecretariaten* zijn:

<i>Alkmaar:</i>	Lindenlaan 12, Bergen N.H.	<i>Haarlem:</i>	Noorderdreef 160, Vennep.
<i>Arnhem:</i>	Kinkelenburglaan 2.	<i>Heerlen:</i>	Leenderkapelweg 27, Schaesberg.
<i>Amsterdam:</i>	Anton Mauvelaan 7, Nederhorst ten Berg.	<i>Hengelo:</i>	Th.de Keyserstraat 276, Enschede.
<i>Den Bosch:</i>	Philips de Tweedestr. 51.	<i>Leeuwarden:</i>	Gerard ter Borchstraat 19.
<i>Breda:</i>	St. Bavostr. 96. Rijsbergen.	<i>Maastricht:</i>	Veldspaatstraat 23.
<i>Eindhoven:</i>	Junolaan 16.	<i>Rotterdam:</i>	Kamperfoelielaan 15, Oostvoorne.
<i>Goes:</i>	Spanjaardstr. 37, Middelburg.	<i>Utrecht:</i>	J.F. Kennedylaan 131, Woudenberg.
<i>Groningen:</i>	Kamperfoelieweg 42, Paterswolde.	<i>Venlo:</i>	Groenstraat 244.
<i>Den Haag:</i>	Lindenstraat 22, 's-Gravenzande.	<i>Zutphen:</i>	Gerstekamp 12, Warnsveld.
		<i>Zwolle:</i>	Stevinstraat 11, Harderwijk.

MAVOCOMMISSIE

P.G. RUYS, *voorzitter*, Zandkamp 140, Hoogland, tel. 03493-2128.
B. BERENSCHOT, *secretaris*, Binnenweg 64, Maarssen, tel. 03465-1326.
A.L. VERHOOG, Leiderdorp.
P. DOVES, Zaandam.
G. ERIKS, Schagen.
F. VISSER, Den Haag.

COMMISSIE PEDAGOGISCHE AKADEMIES (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.
J.E. BROUWER, Gorssel.
BR. EMILIUS GORDIJN, 's-Gravenhage.
B. SCHLAMAN, Eindhoven.

Binnenkort verschijnen van de hand van dr. Elizabeth Visser twee thematische katernen op het terrein van de oude geschiedenis:

Geschiedschrijving in Hellas

Reeds in een vroeg stadium van hun culturele ontwikkeling hebben de Grieken de wereld om zich heen en de wereld van het verleden ontdekt.

Omstreeks 500 v. Chr. kwam met de geografie en volkenkunde de geschiedschrijving op, die spoedig uitgroeide tot een zelfstandige wetenschap.

Over het ontstaan der geschiedschrijving, over Herodotus en Thucydides wordt in dit katern gesproken. Wie waren zij? Wat dreef hen? Waarover spraken zij? Deze vragen kunnen in het kader van de vakken *geschiedenis* en *grieks* aan de orde komen.

Inhoud: ● Inleiding
● Herodotus
● Thucydides
● Andere auteurs
● Slotnotities
● Register van personen
● Citaten uit het werk van Herodotus en Thucydides

Democratie in Hellas

In dit katern wordt het feitelijk functioneren van de democratie in het oude Athene behandeld, bijv. de rechten die men had of niet had, de belastingen, het kiessysteem en de sociale voorzieningen. Kwesties die ook in de moderne democratie spelen. De beschrijving wordt voorafgegaan en gevolgd door de visie van figuren als Herodotus, Plato en Aristoteles op dit systeem. Het valt op dat in de antieke waardering van de democratie meer plaats was voor protest dan voor applaus.

Als kader voor het gebruik van dit kleine boek komen de vakken *geschiedenis* en *staatsinrichting* in aanmerking.

Inhoud: ● Democratie: pro en contra
● Democratie in Athene
● Meer protest dan applaus

Dr. Elizabeth Visser:

Geschiedschrijving in Hellas, 48 pag. ISBN 90 01 91100 5

Democratie in Hellas, 40 pag. ISBN 90 01 91101 3

Ook verkrijgbaar bij de boekhandel.

Voor belangstellenden komen presentexemplaren beschikbaar.

 **Wolters-Noordhoff**