

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

UIT DE INHOUD:

- DR. I.v.d. VELDE, ONDERWIJS IN GESCHIEDENIS EN AARDRIJKSKUNDE AAN DE NEDERLANDSE UNIVERSITEITEN EIND 19e EEUW
- J.H.v.d. WERFF, VAN AANVAARDING NAAR KEUZE. 13 JAAR "KLEIO" OVER DOELSTELLINGEN VAN HET GESCHIEDENISONDERWIJS
- COMMISSIE PEDAK, DIDAKTIEK-WERKSTUK IN DE 2e LEERKRING VAN DE PEDAG. AKADEMIES
- J.A. KLOMP, KANTTEKENING BIJ "ONDERZOEK INTERESSESFEER LEERLINGEN VOLGENS KÜPPERS"
- MARXISTISCHE KRITIEK OP GESCHIEDENISONDERWIJS: JANSSEN PERIO VERSUS FEIS
- MEDEDELINGEN
- BOEKBESPREKINGEN
- ADVERTENTIES

KLEIO

VERSCHIJNT MAANDELIJKS

14e JAARGANG – OKTOBER – 10 – 1973

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

BESTUUR

DRS. H. ULRICH, *voorzitter*, Vronkenlaan 63, Leiderdorp, tel. 01710-44780.
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, *1e vice-voorzitter*, Burg. Van Grotenhuisstraat 30, Oosterhout-Z., N.Br., tel. 01620-26665.
A.L. VERHOOG, *2e vice-voorzitter*, Drakenstein 8, Leiderdorp, tel. 01710-41127.
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. 010-234875.
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.
L.W. BOOGERT, *comm. Pedak*, Wielengahof 21, Delft, tel. 015-563034.
H. DE RUYTER, *redactie Kleio*, Kon. Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761-3657.
DRS. H.W. TIMMER, *P.A.-commissie*, Kogeldistel 64, Rotterdam, tel. 010-214865.
A.P. DIJKSTRA, *Didaktiekcommissie*, H. Mesdagstraat 1, Meppel, tel. 05220-53559.

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden en informatie over contributiebetaling zenden aan: **Administratie V.G.N., mevr. A.J. de Vries-van Doornen, Van Heuven Goedhartstraat 3, Voorschoten, tel. 01717-4443.** 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

H. DE RUYTER, *voorzitter*, Kon. Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761-3657.

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

DRS. H. VAN AGGELEN, Haarlem.

C.M.H. BOSCH, Bloemendaal.

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

DR. P. VAN DER MEULEN, Bilthoven.

DRS. G.J. SLOOTWEG, Baarn.

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

F. VISSER, Amsterdam.

Abonnementen: voor leden gratis, voor niet-leden f 25,— 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. A.J. de Vries-van Doornen, Van Heuven Goedhartstraat 3, Voorschoten, tel. 01717-4443.**

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

De redactie.

Dr. I. van der Velde

HET ONDERWIJS IN GESCHIEDENIS EN AARDRIJKSKUNDE AAN DE NEDERLANDSE UNIVERSITEITEN TEGEN HET EINDE DER NEGENTIENDE EEUW

I. INTERNATIONALE ORIENTATIE

De Vlaamse historicus Paul Frédéricq (1850-1920), hoogleraar te Luik, later te Gent, heeft zich in de tachtiger jaren van de vorige eeuw ijverig beziggehouden met het onderzoek naar de wijze, waarop in westeuropese landen aan (de) universiteiten het onderwijs in de geschiedenis was georganiseerd en werd gegeven. In 1882 verscheen zijn studie *De l'enseignement supérieur de l'histoire en Allemagne*, gevolgd door gelijknamige studiën over Parijs (1883), België (eveneens 1883), Engeland en Schotland (1885). In deze serie past ook zijn *De l'enseignement supérieur de l'histoire et de la géographie en Hollande*, Gand 1889, verschenen in de *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, Tome XXXII. De titel is, zoals men ziet, wat zwaarder; hij neemt thans ook het onderwijs in de aardrijkskunde in zijn programma op. Hij blijkt serieus te streven naar internationale oriëntatie voor wat deze twee verwante wetenschappen betreft, meer dan naar wat C. de Keyzer bedoelt in zijn artikelenreeks over "comparatieve pedagogiek" (*Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 11e en 12e jaargang, 1965-1967), al lenen Frédéricq's studiën zich onbedoeld ook tot onderlinge vergelijking. Er is in de negentiende eeuw ten behoeve van deze internationale oriëntatie - en ten behoeve van de comparatieve pedagogiek - veel gereisd, de gehele eeuw door. Vermoedelijk een verschijnsel typerend voor de Verlichting in de periode waarin, internationaal, gestreefd wordt naar een nationaal-maatschappelijk aangepaste opbouw van het onderwijs in zijn verschillende geledingen: volksonderwijs - voortgezet onderwijs - hoger onderwijs. Voor Nederland zijn belangrijk de jaren

1857. Wet op het lager onderwijs;

1863. Wet op het Middelbaar onderwijs;

1876. Hoger-onderwijswet.

In onze tijd valt een overeenkomstig verschijnsel te constateren, thans op basis van internationaal-gemeenschappelijke vernieuwingstendenties, zoals men die uitgewerkt o.a. kan vinden in het artikel van C. Wielenga: *Vernieuwingstendenties in het buitenland (Vernieuwingsstreven binnen het Nederlandse Onderwijs in de periode 1900-1940, Groningen 1970)*.

Onder deze gezichtspunten valt ook Frédéricq's arbeid, zoals we die beknopt zullen trachten weer te geven.

Frédéricq heeft Nederland bezocht in 1885. Hij heeft toen, in een snel tempo, het "enseignement supérieur de l'histoire" bestudeerd en aantekeningen gemaakt over zijn bevindingen en ervaringen. Die aantekeningen zijn later gecompleteerd bij bezoeken in de jaren 1885-1888.

Wat trok hem in 1885 naar Nederland? Fruin vierde op 1 juni van dat jaar zijn vijf en twintig jarig ambtsjubileum als hoogleraar te Leiden en als bevriend collega heeft hij dat jubileum mee willen vieren. Om, met oud-leerlingen en bewonderaars, te getuigen van "leur profonde estime et de leur vive reconnaissance".¹⁾ Aanwezig bij die huldiging was ook Mevrouw Bosboom-Toussaint, „dont les beaux romans historiques ont presque une portée scientifique“.

II. DE SITUATIE IN HET ALGEMEEN

De Hoger-Onderwijswet van 1876 regelt voor de drie rijksuniversiteiten: Leiden, Utrecht en Groningen, binnen de literaire faculteit, de materie geschiedenis. Het programma omvat:

- A. De vaderlandse geschiedenis.
- B. De algemene geschiedenis (en de "géographie politique").
- C. De Joodse, Griekse en Romeinse geschiedenis en antiekiteiten.

In Leiden werden de vaderlandse en de algemene geschiedenis verzorgd door twee hoogleraren: R.J. Fruin en P.L. Muller; in Groningen door W.A. Hecker, in 1887 wegens het bereiken van de zeventigjarige leeftijd opgevolgd door Boissevain en P.J. Blok. Utrecht moest het met een enkele leerstoel stellen, die bezet was door J.A. Wijnne.

Aan de gemeentelijke universiteit van Amsterdam was de situatie iets gunstiger. Daar doceerde Th. Jorissen de vaderlandse en de algemene geschiedenis, maar hij werd althans bijgestaan door de lector-bibliothecaris H.C. Rogge, terwijl de hoogleraar I.M.J. Valenon belast was met de colleges oude geschiedenis en antiekiteiten. Aan de rijksuniversiteiten werden deze colleges verschoven naar de docenten oude talen, waaronder Hebreeuws.

Frédéricq laat het niet bij deze zakelijke opsomming. Natuurlijk moet hij deze gegevens redelijkerwijze vermelden, maar achter deze dorre alinea's hoopt zich zijn moeilijk-bedwongen verontwaardiging op over de positie waarin de — universitaire! — studie der geschiedenis zich bevindt.

Voor 1876 moesten a.s. juristen en a.s. theologen de colleges geschiedenis volgen om, na verwerving van het testimonium "met vrucht", de eigen examens te kunnen afleggen. Na 1876 werden ze hiervan vrijgesteld. Voor Frédéricq is het een "chose inouïe," dat de wetgever in 1876 weigerde een "doctorat en histoire" in te stellen, en dat tegen het advies van de gezamenlijke universiteiten in. Als in België een "détestable chose en matière d'enseignement supérieur". Het resultaat is rampzalig geweest voor de studie der geschiedenis aan de Nederlandse universiteiten. "Tandisque le fractionnement du doctorat faisait prendre en essor nouveau aux études de littérature et de philologie ancienne et moderne, l'histoire, traitée en Cendrillon, a traîné depuis plus de dix ans une existence misérable. Elle n'a pas ses élèves propres, comme les autres sciences de la Faculté des lettres. Elle n'est que la servante des autres disciplines. "Studerenden in andere vakken zijn met eigen studie overbelast en kunnen zich onmogelijk serieus met geschiedenisstudie bezig houden.²).

De consequentie is dus dat voor de docenten geschiedenis (en aardrijkskunde) aan gymnasia en h.b.s. iedere vooropleiding ontbreekt. Zij komen voort uit doctoren en kandidaten filologie. Ook uit onderwijzers die een m.o.-akte hebben behaald en soms colleges hebben gevolgd. Het is hetzelfde systeem dat al vijftig jaar in België bestond.

Frédéricq meent dat de geschiedenis als zelfstandige wetenschap opdook „par un phénomène assurrément bizarre" in de protestantse theologische faculteit. Het is de hoogleraar in de kerkgeschiedenis aan de Amsterdamse universiteit W. Moll geweest, die de stoot daartoe gegeven heeft door als studie-object te kiezen "la vie religieuse des Pays-Bas depuis l'époque des premiers apôtres du Christianisme jusqu'à nos jours". Zijn belangrijkste leerlingen zijn de hoogleraren J.G.R. Acquoy, die we te Leiden zullen ontmoeten en J.G. de Hoop Scheffer te Amsterdam. Uit deze school zijn een aantal belangrijke dissertaties voortgekomen door de nauwe samenwerking tussen docent en student "de tout premier ordre". Zo bv. de dissertatie van dr. F. Pijper: Jan Utenhove (van Gent), zijn leven en zijn werken (Leiden, 1883).

Frédéricq sluit deze paragraaf vergenoegd en voldaan af: Baillonnée dans la Faculté des lettres, l'histoire a trouvé ainsi un asile inespéré chez les théologiens".

III. LEIDEN

Frédéricq blijkt gevoelig te zijn voor oud-Hollands stadsschoon. In Leiden bewondert hij de ligging van het universiteitsgebouw aan de Rapenburg "Le Rapenburg" is "un canal ravissant, ombragé sur ses deux rives par des arbres séculaires". Veel waardering heeft hij binnenshuis voor "la salle du conseil académique", de senaatskamer, voor het goede portret van Willem de Zwijger, de stichter der Leidse universiteit, dat er hangt en voor de ongeveer 150 portretten van de hoogleraren. Voor hem zijn de beroemdsten Scaliger, Arminius, Van der Palm en Thorbecke. Trots is hij op de Vlamingen die in Leiden hebben gewerkt: "Et que de flamands parmi les premiers maîtres du XVI^e et XVII^e siècle! Lisez les inscriptions latines inscrites en lettres d'or au bas de ces vénérables têtes: *Walaëus Gandavensis, Bonaventura Vulcanius Brugensis*."

Maar als hij al deze schoonheid heeft genoten, komt zijn praktische zin boven: Waar worden toch al deze colleges gegeven waarvan de *Series lectionum in universitate Lugduno — Batava* zo'n lange opsomming geeft?

De collegezalen liggen gedeeltelijk verspreid over de stad, maar een aantal hoogleraren maakt nog van de colleges "huisonderwijs". Zo Fruin: "M. le professeur Fruin a conservé l'antique usage et fait ses cours dans sa maison", en wel in een eenvoudig vertrek, waarvan het ganse meubilair bestond uit een kathedraal en vier banken. Frédéricq volgt het college, zittend op de voorste bank.

Fruin behandelt voor zijn negen aanwezige studenten de situatie in de Republiek omstreeks 1660. Hoe?

Die vraag beantwoordt Frédéricq in een treffende karakteristiek, die tevens getuigt van zijn grote bewondering voor Fruins didaktisch vermogen.

Een boeiende passage!

"M. Fruin exposait et appréciait la politique commerciale du grand pensionnaire de Witt, les intrigues de la diplomatie de Louis XIV, l'attitude de l'Angleterre et le rôle joué par Guillaume III d'Orange. Souvent il lisait des extraits de pièces contemporaines, tirées des *Documents de la succession d'Espagne* de Mignet et d'autres recueils. De temps en temps il s'arrêtait, pour prendre en main une feuille de papier couverte d'une écriture très serrée, où il avait noté ses points de repère; puis il abordait un nouvel aspect de la question, parlant toujours d'une voix égale et calme, comme un juge qui prononce une sentence, sans aucune recherche d'expressions, mais avec une admirable clarté et une précision de langage à la fois pleine de fermeté et de nuances. On sentait que c'était un maître, qui communiquait à son auditoire le fruit de longues recherches et de méditations sereines, sans prétention ni appareil, mais avec une simplicité sérieuse et grave, qui avait quelque chose de solennel."

De volgende morgen was Frédéricq aanwezig op het college van Fruin over de handelspolitiek in de 17^e eeuw. Hij greep terug op het werk van Clément over Colbert, maar bij uitbreiding op de politiek van de "droits prohibitifs", waarmee Colbert — en Cromwell — de bloeiende Hollandse handel trachtten te breken. Hij signaleert de geschriften van Pierre de la Court, "ce précurseur hollandais d'Adam Smith au XVII^e siècle" en van Jacob Clouck, die de vrijhandel verdedigde in wat Frédéricq noemt een "phrase toute moderne": "Het eenighe interest van Hollandt is vrijheyt in de commercie".

Fruins colleges rusten voor het grootste gedeelte op eigen onderzoek. Hij beroept zich

vrijwel uitsluitend op bronnen "de première main", waarvan vele vermoedelijk alleen hem bekend zijn. Weer is Frédéricq vol lof. Deze colleges: Het zijn "leçons magistrales", ze zijn "d'une clarté saisissante". Het valt alleen te betreuren dat Fruin, ondanks de aandrang van vrienden en leerlingen, weigert zijn colleges te publiceren. Heeft Fruin daar eigenlijk wel het recht toe? Frédéricq's kritiek is in feite een en al verheerlijking: "Tant de recherches dans les dépôts d'archives, une telle connaissance des imprimés de l'époque et de la littérature du sujet, unies à une faculté hors ligne de chercher la vérité sans parti pris et de l'exposer, une fois trouvée, dans un langage si simplement élevé, toutes ces qualités si rares du véritable historien sont-elles données à l'homme sans lui imposer le devoir de les employer à construire un grand édifice scientifique, alors surtout que toutes les pierres sont déjà à pied d'oeuvre?"

Meer nog dan zijn geschriften laten zijn colleges gevoelen dat men met een meester te doen heeft, die zijn wetenschappelijk nageslacht echter "un oeuvre capitale" onthoudt.

De tweede docent, P.L. Muller, is een leerling van Fruin. Muller verdeelt zijn stof in drie cursussen. In de eerste geeft hij *capita selecta historiae*, ontleend aan de middeleeuwen en de moderne tijd; in de tweede een enkele periode uit de moderne Europese geschiedenis; in de derde historische en politieke aardrijkskunde.

In 1885 behandelde Muller in de capita selecta de Franse Revolutie voor drie toehoorders. Hij vergeleek "sans cesse" Von Sybel en Faine. Na Von Sybel dienden de toehoorders te lezen Thiers, Louis Blanc e.d. Uit Von Sybel las Muller vaak lange stukken voor in het Duits, wat, zegt Frédéricq, voor Belgische studenten "serait impossible". Zouden ze het niet "nemen" of het Duits onvoldoende verstaan?

Op zijn college Moderne geschiedenis besprak hij — voor vier toehoorders — de Spaanse successieoorlog op basis van Mignet en Von Noorden. In de cursus historische en politieke aardrijkskunde hield hij zich bezig met Bretagne en het stroomgebied van de Charente. In brede trekken schilderde hij — weer voor vier toehoorders — de lotgevallen der bevolking vanaf "l'époque celtique" tot op onze dagen. "Il présenta un tableau complet de la situation physique et morale du pays et de ses habitants", klaarblijkelijk geïnspireerd door de methode Elysée Reclus.

Muller heeft klaarblijkelijk — ondanks zijn uitglijden bij Von Sybel — ook veel van Fruin als docent geleerd. Hij doceerde althans "avec une grande lucidité et une solide connaissance du sujet", "tres nourri et très précise". Wat Frédéricq vooral opviel en waardeerde, was het gebruik dat Muller maakte van de rijke kaartencollectie waarover hij de beschikking had.

Ten slotte Acquoy, die kerkgeschiedenis doceerde. Frédéricq woonde het college bij waarin Acquoy — voor twaalf! toehoorders, studenten in de theologie — besprak "l'état des écoles et des bibliothèques à l'époque de Charlemagne". Hij deed dit in "une ravissante causerie . . . , avec un charme pénétrant". Frédéricq is verrukt over docent en docuur. Als men Acquoy gehoord heeft, begrijpt men "la sympathie qu'inspire à ses élèves ce savant modeste et aimable, aux allures courtoises et cordiales, . . . , pétillante d'esprit". Maar bovenal, dat de dissertaties van zijn leerlingen getuigen "de la fécondité . . . de son enseignement".

IV. AMSTERDAM

Frédéricq blijft zich interesseren voor kunst en kunstschaten. Hij memoreert de stichting

van het Rijksmuseum, geopend juist in 1885, het "splendide palais gothique ou l'on a réuni depuis presque toutes les richesses artistiques de la capitale hollandaise". Ook ontgaat hem niet dat in de "salle des professeurs" oude portretten van Hooft, Vondel e.a. hangen. De attractie in universitair Amsterdam is voor hem Th. Jorissen, . . . , dont les cours m'attiraient surtout à Amsterdam". Hij kent zijn Hollandse collega's en hun betekenis voor de gemeenschappelijke wetenschapsbeoefening. Jorissen geeft twee colleges, beide tweejarig, i.c. 1883-1885. Het eerste gaat over de middeleeuwen tot en met de Kruistochten; dit college sluit hij tijdens Frédéricq's verblijf af met "un parallèle détaillé entre la préparation de la centralisation monarchique en France et les origines du parlementarisme en Angleterre". Het tweede is gewijd aan "l'histoire des institutions néerlandaises". In 1883-1884 geeft hij een exposé van de geschiedenis der middeleeuwen van bestaan met een uiteenzetting over oorsprong van steden en provincies; in 1884-1885 van de ontwikkeling van de centrale bestuursinstituten: Staten Generaal, Raad van State en van diplomatie, stadhouderschap, bestuursadministratie enz.

Frédéricq woont drie colleges bij. Er waren zes toehoorders, die klaarblijkelijk ijverig zaten te pennen: . . . "qui prenaient beaucoup de notes". Dit ondanks, misschien ook dankzij, het naargeestig interieur: "une longue enfilade de vilains bancs peints en noir". Frédéricq zet er zich gemakkelijk overheen: "comme dans nos auditoriums belges".

Jorissen is eveneens een bekwaam docent geweest: "Ijsberend door de zaal, spelend met zijn pince-nez, doceerde hij "sans presque consulter ses notes manuscrites". Hij komt onder de indruk van Jorissen persoonlijkheid: Zijn warme, overtuigende voordracht "indiquait un homme sûr de son fait, un tempérament scientifique plein d'énergie et d'autorité". Als in Leiden stonden ook in Amsterdam de XVIIe en de XVIIIe eeuw centraal.

De colleges van lector-bibliothecaris H.C. Rogge zijn bestemd vooral voor a.s. M.O.-docenten; bij het bezoek van Frédéricq waren er twaalf aanwezig. Rogge geeft een tweejarige cursus. In het eerste jaar bespreekt hij de methodologie van het historisch onderzoek, in het tweede jaar meer capita selecta, vanaf de Peloponesische oorlog tot Frederik II van Pruisen. Hij blijkt een even grondig docent te zijn als Fruin en Jorissen. "A chaque leçon, après l'exposition succincte de quelques grands faits, M. Rogge entre dans le détail des sources principales, indique les grands ouvrages, compare les méthodes suivies par les historiens modernes qui ont traité le même sujet, cite à l'appui quelques pages caractéristiques de leurs livres, renvoie aux dissertations importantes qui ont paru dans des revues spéciales, etc." Aldus raken de studenten vertrouwd met de vakliteratuur in het algemeen, in het bijzonder met de besproken werken en met tal van bibliografische gegevens, ook wat archivalia betreft. Zij zijn allen "des habitués assidus de la Bibliothèque". Rogge voldeed dus in 1885 reeds aan F.G.G. Govers stelling (N.C.R. Handelsblad 27-1-1973) "Het verdient aanbeveling in de universitaire opleiding tot historicus aandacht te besteden aan documentatie in ruimere zin, te weten kennis van archivistiek, bibliotheekwezen en statistiek", althans voor een belangrijk gedeelte. Zij krijgen zeker een stevige grondslag voor hun latere arbeid.

Amsterdam is de enige der vier universiteiten met volledig aardrijkskunde onderwijs, toevertrouwd aan een speciaal docent, de hoogleraar C.M. Kan, "dont le nom est européen". Kan besteedt acht uur per week aan zijn colleges, die bijgewoond worden door een twintigtal toehoorders, v.n. weer a.s. docenten M.O. Hij beschikt over een uitgelezen collectie kaarten, een uitstekende bibliotheek en een haast volledige verzameling aardrijkskundige tijdschriften. De studie duurt drie jaar verdeeld over vier cursussen van resp. 2-2-3-1 uur per week.

Er is nog een vijfde cursus van een uur per week, die zeker extra-vermelding verdient. Demonstraties van persoonlijk wetenschappelijk onderzoek, die echter tegelijk ook betekenen een zekere scholing in de praktijk van het lesgeven. Zes weken van te voren krijgen de studenten een opdracht. Zo bv: "Que sait-on actuellement du Nil Bleu?" De uiteenzetting moet ongeveer veertig minuten duren.

Kan wordt voor onderdelen van het programma bijgestaan door de hoogleraren J.A. van 't Hoff, D.J. Korteweg en lector Dr. C. Kerbert.

V. AFSLUITING

Frédéricq constateert, geërgerd, een scherpe tegenstelling tussen de zorg besteed aan het onderwijs in de geschiedenis en het onderwijs in de aardrijkskunde. Men vindt een overeenkomstige achterstand ongeveer een halve eeuw vroeger terug bij het lager onderwijs, zoals wij dat aantoonen in onze studies over *Bij de oorsprongen van ons aardrijkskunde-onderwijs* (Ped. Studiën 1971, p. 278) en *Bij de oorsprongen van ons geschiedenisonderwijs* (idem 1972, p. 412). Geldt de vraag die wij aan het slot van laatstgenoemd opstel stelden (p. 423): "Luxe"-vak tegenover vak met aantoonbaar praktische en economische noodzakelijkheid? "ook voor het onderwijs op academisch niveau?

La géographie politique et historique" vormt een onderdeel van het programma van de literaire faculteit aan alle vier universiteiten, in Amsterdam zelfs verzorgd door "un spécialiste d'une compétence incontestée", met een wetenschappelijk volledig programma. "Quant à l'histoire, elle est indignement sacrifiée". De docenten zijn ontmoedigd, de studenten soms overbelast met andere studiën. De oorzaak ligt in een lacune in de H.O.-wet-1876, waardoor de geschiedenis veroordeeld is "à rester stérile", t.w. zoals wij eerder aangaven in het ontbreken van een "doctorat en histoire". Minister Kappeyne van de Coppello deed in 1879 een poging dit doctoraat in te stellen en daartegen bestonden geen bezwaren, maar zijn voorstellen tot wijziging der H.O.-wet werden in hun geheel met één stem meerderheid verworpen.

P.J. Blok in Groningen verzette zich in de tachtiger jaren. Hij creëerde privaat-colleges, waarvan Frédéricq vrij gedetailleerde beschrijvingen geeft. De studenten krijgen, als bij Kan in Amsterdam, opdrachten tot zelfstandige schriftelijke bestudering van speciale onderwerpen. Deze "dissertations" worden in handen gesteld van een der medestudenten die, eveneens schriftelijk, zijn oordeel geeft. Daarna geeft Blok zelf zijn oordeel over beide scripties, waarna "on discute en commun les points controversés". Aldus slaagt hij erin de studenten op zeer rationele wijze in de studie te betrekken. Vermeld moet nog worden dat Blok ook de lokale geschiedenis in zijn programma opneemt.

Naar ons oordeel heeft Frédéricq interessante gegevens verschaft over een stuk geschiedenis over geschiedenis, deels van persoonlijke, deels van zakelijke aard, gegevens die zich normaliter voor wat de waardering der docenten als mannen van wetenschap en zeker als didactici, aan publiciteit onttrekken. Men mag aannemen dat wie zo over zijn collega's kan schrijven als Frédéricq doet over Fruin, Jorissen, Rogge, Blok, zelf ook zijn vak alsmede de moeilijke kunst van het onderwijzen op academisch niveau, terdege moet hebben verstaan.

NOTEN

- 1) We veroorloven ons de vrijheid citaten in Frédéricq's eigen, vaak bewogen bewoordingen over te nemen.
- 2) Frédéricq verwijst in een noot naar "le remarquable discours rectoral", dat Fruin 8-2-1878 te Leiden uitsprak:
"Over de plaats, die de geschiedenis in de kring der wetenschappen inneemt".

VAN AANVAARDING NAAR KEUZE, DERTIEN JAAR "KLEIO" OVER
DOELSTELLINGEN VAN HET GESCHIEDENISONDERWIJS

1. In de loop van het schooljaar 1971-72 maakt ik bij het V.W.O. mijn debuut als geschiedenisleraar. Ik begon met weinig méér dan stage-ervaring en een zekere dosis tegenzin, die nauwelijks uitnodigde tot een mentale voorbereiding op het lesgeven. Het werd voor de leerlingen en mij geen geslaagd schooljaar.

Naarmate zij en ik het minder zagen zitten groeide mijn twijfel aan het nut van het vak geschiedenis in het voortgezet onderwijs. Ik wilde wel eens weten waarom andere geschiedenisleraren hun vak de moeite van het doceren waard vonden, en hoopte zo voor mijn eigen lessen een zinvol uitgangspunt te vinden. Vanzelfsprekend voerde mijn vraag me naar 'Kleio', het blad van de Nederlandse geschiedenisleraren. Van verschillende kanten leende ik alle tot nu toe verschenen nummers van 'Kleio' en noteerde daaruit zoveel mogelijk uitingen van bij het Nederlandse geschiedenisonderwijs betrokkenen over doelstellingen van dit schoolvak. Mijn bevindingen uitgebreid met enige kanttekeningen, heb ik verwerkt in het volgende overzicht. Misschien kunnen ook anderen er hun voordeel mee doen.

2. In het najaar van 1959 zag de eerste aflevering van 'Kleio' het licht. Aanvankelijk werden in het blad nogal uiteenlopende opvattingen over het waarom van het geschiedenisonderwijs geventileerd. Zo zou het in de onderbouw vooral gaan om "*elementaire historische kennis* waarop later verder gebouwd kan worden". (J.L. Struijk, *Kleio*, 1/1959-60, afl. 1,4; vgl. 5. Cursivering van de auteur). Volgens een andere visie ontleent het geschiedenisonderwijs zijn zin aan "het machtigste vraagstuk ter wereld, n.l.: *hoe zal ik met mijn naaste leven*, dat nog even actueel is als tijdens Kaïn en Abel" (H.J. de Graaf, 1/1959-60, 1, 9; cursivering van de auteur). Elders blijkt het geschiedenisonderwijs de leerlingen o.a. vertrouwd te moeten maken met begrippen, "die nu eenmaal behoren tot de kennis van elke min of meer ontwikkelde Nederlander" (J.J. Janssen, 1/1959-60, 3, 3). Van iets recenter datum is de opmerking dat de vaderlandse geschiedenis juist op gymnasia thuishoort, als bijdrage tot "de vorming van een gezond nationaal besef" (H.A. van Vessem, 3/1961-62, 3, 2). C.W. van Voorst van Beest achtte het van groot belang dat het geschiedenisonderwijs algemene ontwikkeling bijbrengt (in deze zin ook C.G. van Hengel, 4/1963, 4, 11), o.a. als "mentale voorbereiding op reizen in binnen- en buitenland" (4/1963, 3, 7). "Wij moeten", zo verkondigde J.P. Gribling, "de kinderen duidelijk maken, dat de mensheid ondanks alle ups en downs vooruitgaat in vrijheid en bewustzijn" (5/1964, 88; vgl. 6/1965, 40-43). Daarmee kwam in "Kleio" een definitief einde aan de periode van heterogene doelstellingen.

3. Op een conferentie voor geschiedenisleraren noemde H. Baudet als "pedagogisch motief" voor het geschiedenisonderwijs: "de leerling moet zijn plaats in de maatschappij verantwoord zien te bepalen" (2/1960-61, 2, 15). Hij introduceerde daarmee een gedachte die sindsdien in 'Kleio' steeds weer opduikt, zij het in verschillende bewoordingen: "de leerling introduceren in de wereld van nu" (J.A.J. Jousma en P.F.M. Fontaine, 4/1963, 3, 11; cf. Fontaine, 6/1965, 116-119); de leerlingen "begeleiden op hun weg . . . naar de volwassenheid" (J.L.P. Brants, 7/1966, 3, 8); bijdragen tot de "*keuze van een eigen levensontwerp*" (A.H. van den Berg, 8/1967, 142; cursivering v.d. auteur); tot "een zelf-

standig (be)staan in de dynamiek van onze cultuur" (idem, 8/1967, 142), tot "het zelfstandig denken, voelen en handelen in de dynamische cultuur en samenleving" (idem, 9/1968, 114). Soortgelijke gedachten spreken ook uit de volgende uitlatingen.

"Uitgangspunt . . . moet zijn de vorming van leerlingen tot mensen die een kritische stellingname kunnen ontwikkelen in de problemen waarmee zij geconfronteerd worden" (W.J.A. van den Berg, 11/1970, 221 — bedoeld zijn problemen van politieke en maatschappelijke aard). Confrontatie met het verleden, aldus P.F.M. Fontaine, moet ertoe bijdragen, dat "die jonge mens, die leerling . . . inzicht kan krijgen in zichzelf, zijn bestaan, zijn begrenzing, zijn eigen aard" (11/1970, 301 155 en 14/1973, 176; vgl. 6/1965, 119, 6/1965,). Het bekende 'Brugklasrapport' noemt als pedagogisch doel van geschiedenisonderwijs in het algemeen: "de leerlingen te begeleiden naar een persoonlijke en verantwoorde houding ten opzichte van mens en wereld" (12/1971, 7/8, 22). Het geschiedenisonderwijs moet het kind helpen de wereld aan te kunnen (F.W.N. Hugenholtz, 13/1972, 324).

4.1. Waaraan ontleent het geschiedenisonderwijs zijn vermogen de jeugd te helpen "de wereld aan te kunnen"? De wereld waarin de jeugd opgroeit is, behalve een ruimtelijke, materiële, sociale en biologische, ook een historische wereld. Het kind komt terecht in een samenleving die het niet zelf heeft opgebouwd, die "historisch gegroeid" is. Als de jeugd moet leren "de wereld aan te kunnen", dan moet zij vertrouwd raken met de historische dimensie van die wereld. Deze gedachte wordt in 'Kleio' veelvuldig gehanteerd als argument voor geschiedenisonderwijs. Het geschiedenisonderwijs kan "de leerlingen een inzicht (geven) hoe onze wereld geworden is" (H. Bruch, 2/1960-61, 2, 4). "Het (is) onze taak, de generatie van vandaag te confronteren . . . met de diepste fundamenteën van 'vandaag', en die liggen dieper dan 'gisteren'" (C.W. van Voorst van Beest, 4/1973, 3, 9)¹) "Wil men de leerlingen een inzicht geven in onze huidige maatschappij, dan zal dit niet kunnen zonder hen de historische groei en de vormende historische krachten voor te dragen" (M.J.C. Hendriks, 5/1964, 170; in deze zin ook P.A.M. Geurts, 2/1960-61, 3, 16). Als historisch wezen kan de mens "de zin van zijn bestaan alleen vervullen in relatie met het verleden" (P.F.M. Fontaine, 6/1965, 116). De leerlingen "moeten gaan inzien, dat het heden het resultaat is van de historische ontwikkeling . . ." (J.L.P. Brants, 7/1966, 3, 7). Het is duidelijk "dat het verleden een medespeler is in ons heden, dat de mens een historisch wezen is en dat dat historisch zijn van de mens veel bepaalt van zijn doen en laten in de cultuur". Aldus leidde A.H. van den Berg zijn reeds aangehaalde doelstelling van het geschiedenisonderwijs in (8/1967, 142). Het Rapport betreffende de leraarsopleiding stelde dat de tweedegraadsleraar zijn leerlingen zal moeten "wijzen op het directe nut van de geschiedenis voor een goed begrip van het heden" (9/1968, 287). A.E. Cohen wraakte deze opvatting door te stellen dat de MAVO-leerlingen evengoed inzicht moeten krijgen in hetgeen de historische dimensie van de hedendaagse wereld betekent" (10/1969, 100). Volgens F.W.N. Hugenholtz dient het geschiedenisonderwijs "de jeugd te helpen bij het toetsen van het verleden zoals dat voortleeft . . ." (10/1969, 273). Elders wordt gesproken van "het verleden als basis van het heden" (10/1969, 320). Geschiedenisonderwijs moet "de jonge mens bewust (maken) van zijn eigen historische situatie als betrokkenheid" (P.F.M. Fontaine, 6/1965, 119 en 155; 11/1970, 291; 14/1973, 176), het moet "de leerlingen (helpen) ontdekken hoe in onze leefwereld 'verleden' meespeelt" (G. de Jong, 13/1972, 318) en "aan de actualiteit van heden een verleden . . . geven" (F.W.N. Hugenholtz, 13/1972, 323).

4.2. In de nieuwere jaargangen van 'Kleio' beluisteren we de noodzaak dat de jeugd zich inleeft in het verleden (Verslag van de werkzaamheden van de brugklascommissie, 10/1969, 372; C.J.J. van Schaik, 11/1970, 59). De betekenis van dit inleven is dat de leerling, door het contact met de historische mens en zijn problemen, "in staat wordt gesteld zich in elementaire aspecten van zijn bestaan te herkennen" (Brugklasrapport, 12/1971, 7/8, 27; vgl. p.26: "zelfherkenning door konfrontatie met vreemde kulturen"). "Ook voor de jonge mens", aldus Fontaine, "dient de betrokkenheid op het verleden te leiden tot een dialoog met het anders-mens-zijn van de historische mens, zodat die jonge mens, die leerling, door deze konfrontatie inzicht kan krijgen in zichzelf, zijn bestaan, zijn begrenzing, zijn eigen aard" (11/1970, 301, vgl. hiervoor par.3).

Afgezien van de oudste afleveringen komen de verschillende medewerkers aan 'Kleio' — vaak zonder van elkaars werk weet te hebben, zonder er althans naar te verwijzen — tot een vrijwel eensluidende en onaangevochten opvatting over de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs. Die opvatting luidt: het geschiedenisonderwijs moet de leerlingen helpen zelf hun plaats te vinden in de historisch gegroeide wereld waarin zij staan; konfrontatie met de mens uit het verleden en zijn problemen kan daartoe een middel zijn.

5. De medewerkers van 'Kleio' zijn niet de eersten die doelstellingen van het geschiedenisonderwijs formuleerden. In 1952 liet de sectie geschiedenis van het Christelijk Paedagogisch Studiecentrum weten, dat het als doel van geschiedenisonderwijs zag: "mede te werken aan de vorming van de leerlingen. Bij deze vorming gaat het om:

A. De religieus-ethische vorming. B. De algemeen kulturele vorming. C. De verwerving van een hoeveelheid historische kennis." (*Christelijk Paedagogisch Studieblad*, 1/1952, 342²). Deze vormingsdoelen zijn weer uitgesplitst in deelaspecten, waaronder: "aandacht dient gevestigd te worden op die handelingen van groepen en individuen, waar religieuze motieven aanwijsbaar zijn", "aankweken van historisch besef", "ontwikkeling van de schoonheidszin" en "aankweken van nationaal besef". Tot de historische kennis behoren o.a. "een aantal begrippen, als democratie, natie, etc.; voorts het verstaan van bepaalde woorden, uitdrukkingen en gezegden, die alleen uit vroegere toestanden en gebruiken verklaard kunnen worden" (t.a.p.)

Waar toe moest deze driedelige vorming leiden? Daar over wordt in deze doelstelling, alsmede in veel andere geschriften uit de jaren '50 over het geschiedenisonderwijs³) met geen woord gerept. Kennelijk sprak het doel dat in het geschiedenisonderwijs werd nagestreefd zo zeer voor zichzelf, dat het niet vermeld hoefde te worden. Hoe luidde dan dat onuitgesproken, impliciete doel? Zoals verderop (par. 6.2.) zal blijken werd geschiedenis in de jaren '50 veelal als leervak gezien. Blijkbaar achtte men het voor de leerling van groot belang door de leraar aangereikte informatie over te nemen en te reproduceren. De leerling werd in contact gebracht met historische informatie, omdat men meende dat hij die informatie in zijn latere leven nodig had. De volwassenen gingen er dus min of meer van uit, dat in hun volwassen maatschappij historische informatie werd gehanteerd. De moord op Ceasar en de slag bij Nieuwpoort waren voor volwassenen bekende begrippen. Om in de maatschappij van de volwassenen te kunnen functioneren, hoorden de leerlingen te worden toegerust met diezelfde begrippen, kortom met "algemene ontwikkeling". De doelstelling van het C.P.S. sprak hier veelbetekend van "algemeen culturele vorming" (*C.P.S.-blad*, 1/1952, 342)⁴). Nog in de begintijd van 'Kleio' gold het bijbrengen van "algemene ontwikkeling" als een belangrijk doel van geschiedenisonderwijs (zie par.2)⁵). Voor deze doelstelling stond de algemeen ontwikkelde Nederlander model.

De leerling werd geacht dat model — eventueel in confessionele variant — te aanvaarden en zich ernaar te ontplooiën. De thans in 'Kleio' gangbare doelstellingen van het geschiedenisonderwijs gaat uit van een andere visie op de mens. In die visie komt de mens meer naar voren als een zelfstandig wezen, dat de bestaande kaders van de samenleving niet als vanzelfsprekend *aanvaardt* maar zelf *kiest* welke plaats hij daarin zal innemen.⁶⁾

6.1. Een geschiedenisonderwijs dat cultuuroverdracht en algemene ontwikkeling tot richtsnoer neemt, kan het eventueel stellen zonder de eigentijdse geschiedenis. De praktijk van het geschiedenisonderwijs schijnt daarmee in overeenstemming te zijn geweest: vaak kwam in de klas de periode na 1918 niet aan de orde (*Kleio*, 4/1963, 4, 21; 5/1964, 142-143). Het behandelen van de eigentijdse geschiedenis werd niet noodzakelijk geacht. In ieder geval werd op een conferentie van de sectie geschiedenis van van het C.P.S. in 1954 een voorstel, om het eindexamen hoofdzakelijk op de periode na 1848 te richten, door de aanwezige leraren verworpen (J. Roelink, *C.P.S.-blad*, 3/1954, 89).

Hier is sprake van wat ik "strukturele onwil" zou willen noemen: het verwaarlozen van de eigentijdse geschiedenis door de toenmalige collega's hing samen met het reeds gesignaleerde doel dat zij met hun onderwijs nastreefden.⁷⁾ Naast strukturele onwil werkte waarschijnlijk ook onkunde in het nadeel van de eigentijdse geschiedenis. In de jaargangen 1946 t/m 1959 van het 'Tijdschrift voor Geschiedenis' — dus tot aan de eerste aflevering van 'Kleio' — telde ik onder de 213 artikelen 13 bijdragen over de geschiedenis van de 20 ste eeuw. Slechts 4 van de 13 hebben de jaren vanaf 1939 tot onderwerp. De geschiedenisleraren moesten — desgewenst — hun inzicht in de eigen tijd dus elders opdoen.

Naarmate in 'Kleio' de gedachte veld won dat het geschiedenisonderwijs de leerling moet helpen zijn plaats te bepalen ten opzichte van de wereld waarin hij leeft, werd ook de roep om eigentijdse geschiedenis luider.

De discussie tussen voor- en tegenstanders neemt in de jaargangen 2(1960-61) t/m 5 (1964) van 'Kleio' een belangrijke plaats in. In 1960 wijdde de V.G.N. aan de kwestie een conferentie. H. Baudet stelde daar: "(De leerlingen) moeten met déze wereld leren uit te komen, ze moeten dus ook déze wereld leren kennen" (2/1960-61, 2, 15). Voorstander was ook P.A.M. Geurts: "Het enige overtuigende en ook afdoende argument voor de behandeling van de contemporaine geschiedenis in de klas lijkt mij: de plicht de leerlingen begrip bij te brengen voor de tijd waarin zij leven." (2/1960-61, 3, 16; vgl. ook 4/1963, 2, 407; 4/1963, 4, 20-21). Zijn standpunt werd niet algemeen gedeeld. C.W. van Voorst van Beest stelde dat de eigen tijd juist vanuit een ver verleden kan worden begrepen (4/1963, 3, 7-9; vgl. par.4.1.). D.J. Roorda vreesde dat intensief onderwijs in de eigentijdse geschiedenis geen recht zou doen aan het diachrone karakter van de geschiedenis: "dan komt er in onze lessen zó veel 'nebeneinander' en zo weinig 'nacheinander', dat ons vak daarbij wel denatureren móet" (4/1963, 4,6). De kwestie raakt op de achtergrond door het in 1966 van kracht geworden eindexamenprogramma, dat o.a. "kennis . . . van de historische ontwikkeling gedurende de laatste halve eeuw" (7/1966, 1, 4) voorschrijft.

6.2. De leerlingen werden geacht in zich op te nemen wat de docenten hen namens de maatschappij aanreikten. De manier van lesgeven was aan dit doel aangepast: de leraar vertelde, de leerling luisterde, en leerde het aangeboden. Er werd dan ook veel waarde gehecht aan de 'viva vox', de mondelinge voordracht van de leraar⁸⁾. Geschiedenis werd gezien als leervak⁹⁾, dat blijkt indirect uit de talloze klachten over het slechte geheugen van de leerlingen¹⁰⁾. Als remedie tegen deze kwaal werd 'stofbeperking' aanbevolen¹¹⁾, waarna "de grote lijnen vanzelfspreken vast in het geheugen gegrift dienen te

worden"¹²). Andere manieren van lesgeven, die dit schema van vertellen, luisteren en leren doorbraken, waren niet onbekend. Al in 1937 deed M.O. Albers 7 m.i. bruikbare voorstellen voor een 'practicum' in de geschiedenisles¹³). J.H. Ringrose bepleitte het doorbreken van de chronologische volgorde, het in klassediscussies ordenen van bij de leerlingen aanwezige kennis en het aanknopen bij de woonomgeving van de leerlingen. (*Paedagogische Studiën*, 33/1956, 65-79). Voor een dergelijke aanpak was echter in het doel dat de meeste leraren nastreefden weinig plaats. De christelijke geschiedenisleraren verklaarden op hun al genoemde conferentie in 1954 aan zelfwerkzaamheid slechts incidenteel behoefte te hebben (*C.P.S.-blad*, 3/1954, 88). J. Roelink zag in zelfwerkzaamheidstaken hoogstens iets ter afwisseling van de voordracht van de leraar (*C.P.S.-blad*, 5/1965, 40).

Naarmate in 'Kleio' de opvatting, dat het geschiedenisonderwijs algemene ontwikkeling moet bijbrengen, aan aanhang inboette, werden ook de in de klas te gebruiken werkvormen ter discussie gesteld. Het eerst moest de 'epische' methode het ontgelden: "zelfs Wim Kan zou de leerlingen doodpraten", verklaarde Fontaine (*Kleio*, 1/1959-60, 3, 14). Het vertellen raakte tenslotte dermate in diskrediet dat onder de bezoekers van V.G.N.-conferenties "niemand nog (durft) te zeggen bijna, dat hij zo graag en zo boeiend vertelt" (C.L.A. Daniëls, 9/1968, 235). Terecht? "Indien het door de docent vertelde verhaal rekening houdt met het bevattingsvermogen en het aan de leeftijdsfase gehouden begrip van de leerlingen, zijn ze allermindst passief maar voortdurend bezig zich voorstellingen en een aanschouwelijk beeld te vormen", hield P. van der Meulen ons onlangs voor (12/1971, 3,4).

Ook de visie op geschiedenis als leervak is de laatste jaren aanzienlijk genuanceerd. Er bestaat onder de geschiedenisleraren op het moment weinig sympathie voor louter uit het hoofd leren (vgl. P.F.M. Fontaine, 11/1970, 174-176). In haar 'Interimrapport' sprak de meerderheid van de eindexamencommissie als haar overtuiging uit dat "het zich eigen maken van een historische attitude, een historische denktrant . . . belangrijker is dan het verwerven van een grote hoeveelheid parate kennis" (10/1969, 10). Minder nadruk dus op kennis, maar geen algemene verwerping van kennis: "Attitude-vorming" zal veeleer moeten worden nagestreefd dan kennisoverdracht, al is een behoorlijke mate van kennis noodzakelijk om tot attitude-vorming te komen" (Verslag Brugklascommissie, 10/1969, 372). Ook een bij uitstek historische vaardigheid als "denken in de categorie van tijd" (voorgesteld door P. van der Meulen, 11/1970, 218), is zonder kennis omtrent het verleden ondenkbaar.

Al in de eerste jaargang van 'Kleio' brak Fontaine een lans voor zelfwerkzaamheid (1/1959-60, 3,15). Aan die wens kon worden voldaan naarmate de leraren minder vertelden. Zelf gaf Fontaine de voorkeur aan het zelfstandig bestuderen van bronnen door de leerlingen (11/1970, 290-302¹⁴). Zijn motief voor deze voorkeur heb ik hiervóór al aangehaald (par. 3).

Men krijgt uit 'Kleio' de indruk dat zelfwerkzaamheid op het moment helemaal is ingeburgerd onder de geschiedenisleraren.

6.3. Het geschiedenisonderwijs moet volgens 'Kleio' de leerlingen helpen greep te krijgen op de historisch gegroeide wereld. Inzicht in de samenhang van maatschappelijke verschijnselen (structuur) en in de factoren die verandering teweegbrengen (processen) verdienen dan een grotere plaats in het geschiedenisonderwijs dan het doen reproduceren van namen, begrippen en gebeurtenissen in hun chronologische volgorde. Hoe immers kan de leerling zich — zoals wel wordt bepleit (par. 4.2.) — inleven in historische personen en

samenlevingen zonder inzicht in de structuren van de betreffende tijd.

De plaats van historische processen in het geschiedenisonderwijs was in 'Kleio' al in de 4e jaargang aan de orde¹⁵). Sindsdien werd het werken met historische structuren en processen een bekend thema (A.C. Boonstra, 6/1965, 14; A. de Jong, 9/1968, 131; F.W.N. Hugenholtz, 19/1969, 274; C.J.J. van Schaik, 11/1970, 59), dat ook in het "Doelstellingsrapport" is opgenomen (Kleio 8/1967, 171-173 — naar het schijnt op voorstel van J. Haak).

De wens om in de lessen aandacht aan historische processen te besteden, speelde het streven naar nieuwe werkvormen in de kaart. Zo bepleitte J. Haak — in navolging van de Duitse collega W. Lautermann — het gebruik van bronnen in de les "om uit bronnen samenhangen en achtergronden te reconstrueren . . ." (4/1963, 5, 12). Het leren hantieren van structuren en processen leidde ook tot aanbevelingen voor de zgn. thematische methode, omdat in die opzet "de complexe structuur, die voor historische gebeurtenissen en verschijnselen karakteristiek is, nauwkeuriger kan worden gedemonstreerd" (P. v.d. Meulen, 8/1967, 1, 7)¹⁶).

Zo veranderde, onder invloed van de gewijzigde opvattingen over het doel, ook het gezicht van het geschiedenisonderwijs. De nadruk kwam meer te liggen op inzicht in de eigen tijd dan op het overdragen van het verleden, meer op het zelfstandig verwerken van de leerstof dan op het luisteren, meer op inzicht in meervoudige samenhangen dan op kennis van historische begrippen en gebeurtenissen, minder op achtereenvolgende gebeurtenissen dan op het verschijnsel verandering.

7.1. Het denken over geschiedenisonderwijs heeft in 'Kleio' in de loop der jaren ingrijpende wijzigingen ondergaan. Vaak waren het de teleurstellende resultaten van het traditionele geschiedenisonderwijs, die de leraren aan het denken zetten. Maar de richting die het denken in 'Kleio' tenslotte heeft genomen werd bepaald door ontwikkelingen buiten het geschiedenisonderwijs om. Zaken als het aankweken van een kritische instelling t.o.v. het dagelijkse gebeuren, het kiezen van de eigen houding t.o.v. de omringende werkelijkheid, het benadrukken van de eigentijdse geschiedenis komen niet voort uit het geschiedenisonderwijs zelf, maar uit een maatschappijvisie die in de jaren '60 veel aanhang kreeg. Hier — zo goed als elders — weerspiegelt zich de eigen tijd in het denken over geschiedenisonderwijs.

7.2. In de praktijk van alle dag nemen de leerboeken een belangrijke plaats in. In veel van die leerboeken dringt weinig door van de in 'Kleio' gangbare opvatting over doel en inrichting van het geschiedenisonderwijs¹⁷). Sinds kort is een apart geschiedenisboek voor ieder leerjaar gebruikelijk. Zo is er voor de brugklas een boek, voor de tweede, de derde klas, enz. Vaak zijn de boeken zowel voor de Havo als voor het VWO of de Mavo bestemd. Didaktische of andere argumenten hiervoor zijn mij uit 'Kleio' niet bekend. De denkers over het geschiedenisonderwijs en de auteurs van leerboeken werken veelal langs elkaar heen¹⁸).

Deze gang van zaken kan het geschiedenisonderwijs geen goed doen.

7.3. Ik meen te hebben duidelijk gemaakt dat onder de medewerkers aan 'Kleio' in de nieuwere jaargangen grote eensgezindheid bestaat over het doel van geschiedenisonderwijs. Die doelstelling heeft het denken over de opzet van de geschiedenisles sterk beïnvloed. De volgende stap zou moeten zijn: het ontwikkelen van een leermiddelenpakket,

dat is afgeleid van de algemeen aanvaarde doelstelling¹⁹), en waarvan door experimenten is komen vast te staan dat het beoogde doel ermee wordt bereikt. Niet-geoperationaliseerde doelstellingen, doelstellingen dus die niet de middelen aangeven om het gestelde doel te bereiken, zijn immers maar halve doelstellingen.

NOTEN

- 1) Hoe 'diep' die fundamenteen wel liggen demonstreerde van Voorst van Beest aan de hand van de Russische revolutie: "deze is m.i. onverstaaenbaar zonder kennis van de componenten, die de Russische mens historisch hebben bepaald: het Slavische ras met de Vikingenkracht, met de Byzantijnse cultuur en de Tartaarse ruwheid" (*Kleio*, 4/1963, 3, 8).
- 2) Het betreffende document, genaamd 'Doel van het geschiedenisonderwijs', is ook opgenomen in de brochure 'Bezinning. Verslag van de sectie-geschiedenis van de contact commissie V.H.M.O. van het C.P.S.', 's-Gravenhage, z.j., p.6.
- 3) Een behartigingswaardige uitzondering op deze regel is in het volgende citaat te vinden: "Wij hebben de taak de kinderen in deze kenteringstijd de gelegenheid te bieden zich op betrouwbare, eerlijke wijze zelfstandig te oriënteren in de werkelijkheid zoals die zich thans aanbiedt. Wij moeten daarom die werkelijkheid voor hen ontsluiten in zoveel mogelijk aspecten. D.w.z. zij moeten tenslotte leren, hoe zij deze ontsluitingen zelfstandig tot stand kunnen brengen" (J.H. Ringrose, 'Enkele denkbeelden over geschiedenis-onderwijs in onze tijd op middelbare scholen', *Paedagogische Studiën*, 33/1956, 78). Het bekende 'Doelstellingenrapport' van de V.G.N. (*Kleio*, 8/1967, afl. 6) stelt dat het geschiedenisonderwijs gericht moet zijn op kennis van historische processen en structuren en op het aanleren van vaardigheden, zonder echter te vermelden waartoe die kennis en die vaardigheden dienen (vgl. H.C. Verschoor, *Kleio*, 8/1967, 306-309; P.F.M. Fontaine, *Kleio*, 11/1970, 290 en 14/1973, 174). Het 'Doelstellingenrapport' schiet dus te kort op dezelfde punten als de doelstelling van het C.P.S.
- 4) In een "schets van behandeling" van de Perzische oorlogen wordt aangeraden de "klassieke anecdotes" en heldensagen te vertellen, "vanwege de vele reminiscenties, die juist deze 'voorbeelden' in de literatuur en de beeldende kunst hebben nagelaten." (*C.P.S.-blad*, 3/1954, 127).
- 5) Ook de in par. 2 aangehaalde doelstellingen van H.J. de Graaf en H.A. van Vessem kunnen worden gezien als relict uit de tijd vóór 'Kleio'.
- 6) Deze keuze kan geen willekeurige zijn. Zij moet samengaan met een kritische houding ten opzichte van het wereldgebeuren, die het geschiedenisonderwijs volgens verschillende auteurs kan helpen ontwikkelen (J. Haak, *Kleio*, 7/1966, 3, 18; W.J.A. van den Berg, 11/1970, 221; F.W.N. Hugenholtz, 13/1972, 323).
- 7) De opvatting dat men te zeer bij de eigen tijd betrokken is om er afstand van te kunnen nemen, weerhield veel leraren ten onrechte van het doceren van eigentijdse geschiedenis (zie ook P.A.M. Geurts, 'Vermeend bezwaar tegen contemporaine geschiedenis', *Kleio*, 2/1960-61, 3, 14-16).
- 8) O.a. G. van Veen, *Paedagogische Studiën*, 18/1937, 85; J.H. van Dijk, *P.S.*, 23/1946, 306-307; J. Roelink, *C.P.S.-blad*, 5/1956, 40; H. Snoek, *C.P.S.-blad*, 7/1958, 191, noot 1.
- 9) J. Roelink, *C.P.S.-blad*, 7/1958, 47. J.H. van Dijk, *P.S.*, 23/1946, 291-292 en J.H. Ringrose, *P.S.*, 33/1956, 66-67 tekenden tegen deze opvatting bezwaar aan.
- 10) J. Roelink, *C.P.S.-blad*, 5/1956, 40; H. Snoek, *C.P.S.-blad*, 7/1958, 87; J.L. Struyk, *Kleio*, 1/1959-60, 1, 3.
- 11) Voorstellen in die richting werden gedaan in *C.P.S.-blad*, 3/1954, 127-129; 4/1955, 325-328; 5/1956, 188-190. De "stofbeperking" kwam vaak neer op een beknopte weergave van de oorspronkelijke tekst. Deze opzet is ook gehanteerd in de oudste semi-concentrische reeks: M.B. van der Hoeven, R. Reinsma, *Fundamenteen en mijlpalen*, 3 dln., Amsterdam, 1959-1961; H. Snoek vroeg zich af, "of een dergelijke beperking van de leerstof een grotere garantie biedt, dat de resterende stof het geestelijk en verstandelijk eigendom van de leerling zal worden" (*C.P.S.-blad*, 7/1958, 86).
- 12) *C.P.S.-blad*, 3/1954, 127. In *C.P.S.-blad*, 4/1955, 325 worden voorstellen gedaan voor een "minimumstof, die . . . geleerd kan en moet worden". In deze zin ook J.L. Struyk, *Kleio*, 1/1959-60, 1, 3.
- 13) M.O. Albers, 'Denkbeelden over een practicum bij het onderwijs in de geschiedenis op Gymnasium en H.B.S.', *Paedagogische Studiën*, 18/1937, 73-81.

- 14) Zie ook P.F.M. Fontaine, *Een methode van zelfwerkzaamheid voor de lagere klassen van het V.H.M.O.*, Kleio didactica 4, Den Haag, 1966.
- 15) D.J. Roorda, 'Lezenswaard maar bedroevend', *Kleio*, 4/1963, 4, 22-23. Roorda bracht hier de polemiek ter sprake die was ontstaan naar aanleiding van Hugenholtz' pleidooi voor het behandelen van historische processen en structuren, opgenomen in het *Hollands Maandblad* van mei 1963.
- 16) In navolging van P.A.M. Geurts, *De thematische methode in het geschiedenisonderwijs*, Kleio didactica, Den Haag, 1964. Zie ook de bijdragen van P. van der Meulen in *Kleio*, 8/1967, 1, 4-7; 7-10; 2, 4-10; 3, 87-93.
- 17) Een voorbeeld. De zgn. thema's uit de reeks *Geschiedenis in thema en taak* van W.F. Kalkwiek en J. Wilschut lijken verdacht veel op de traditionele hoofdstuksgewijze indeling van de leerstof. Van de thematische methode is hier slechts de naam overgenomen. Naar aanleiding van B. van Wakeren, *Kroniek*, deel 2vh en 2 mh, Groningen 1972, merkte J.G. Toebes op: "Of ze een wezenlijke vernieuwing van het geschiedenisonderwijs betekenen waag ik te betwijfelen" (*Kleio*, 13/1972, 636). Het — overigens aanvechtbare — standpunt van de brugklascommissie, dat de middeleeuwen voor het eerste leerjaar minder geschikt zijn (*Kleio*, 12/1971, 7-8, 28), is bij mijn weten nog in geen enkel leerboek verwerkt.
- 18) "Via experimenten hadden verschil in niveau en aanpak tussen VWO en Havo toch duidelijk gemaakt moeten zijn Nu die experimenten daarover zijn uitgebleven (of hebben gefaald?) wordt de schoolpraktijk beheerst door de leerboeken in plaats van door gespecificeerde onderwijsdoelen" (J.G. Toebes, *Kleio*, 14/1973, 123).
- 19) Het lijkt mij geen eenvoudige opgave om te meten of we de leerlingen kunnen helpen bij het kiezen van hun eigen houding t.o.v. de wereld. Maar dat betekent niet dat we er maar van af moeten zien en dat "de beoordeling zich vooral (zal) moeten richten op . . . die eisen, die gesteld worden aan kennis, inzicht en vaardigheden" ('Brugklasrapport', *Kleio*, 12/1971, 7/8, 68; vgl. J.C.M. Greep, *Kleio*, 13/1972, 271). Moeten we de leerlingen echt 3 à 6 jaar met geschiedenis opzadelen, als we niet eens weten of dat wat we eigenlijk willen bereiken wel haalbaar is?

Commissie Pedagogische Akademies
**HET DIDAKTIEK-WERKSTUK IN DE 2e LEERKRING VAN DE PEDAGO-
GISCHE AKADEMIES**

De commissie Pedagogische Akademies heeft aan alle P.A.-docenten (d.w.z. één per P.A.) gevraagd titels van didaktiek-werkstukken te willen opgeven. Allereerst bedoelde de commissie hiermee een "suggestie-lijst" te maken ten dienste van studenten en docenten. Verder achtte de commissie het nuttig op deze wijze aan te tonen, dat het mogelijk is op een betrekkelijk eenvoudige manier van elkaars ervaringen te profiteren. Tenslotte zal onderstaand verslag de gedachtenvorming en discussie aangaande het werkstuk — vaak scriptie genoemd — hopenlijk bevorderen en velen inspireren bij het bezig zijn met geschiedenisdidaktiek.

Allereerst dan onze hartelijke dank aan de 54 inzenders (ruim 60% van de aangeschrevenen). Velen hebben de moeite genomen een, soms uitvoerige toelichting bij de titels te geven. Enkel schreven zelf een bijpassende literatuuropgave! We hopen dat men er begrip voor zal kunnen hebben, dat we ons thans zullen beperken tot het verwijzen naar twee literatuurpublicaties, terwijl de hoofdlijnen uit de toelichtingen zijn verwerkt in dit voorwoord.

Op te merken valt, dat sommigen een werkstuk prefereren, waarin de nadruk op de theorie valt, d.m.v. literatuurstudie, met toetsing of toepassing daarvan in de praktijk. Anderen geven de voorkeur aan een praktijk-gebonden werken, waarop dan enige theoretische reflexie of verdieping volgt; het werkstuk krijgt dan meer het karakter van een royaal uitgevoerd hospiteerverslag. De overigen trachten kennelijk een soort harmonie-model te realiseren.

Een tweede onderscheid is het volgende: tal van onderwerpen starten vanuit een algemeen-didaktische probleemstelling, waarbij het vak geschiedenis in feite slechts illustratie-object is; het woord geschiedenis in de titel kan dan heel gemakkelijk veranderd worden in b.v. aardrijkskunde. Daartegenover staat het starten vanuit een typisch vakgebonden vraagstelling, waarbij pedagogiek, psychologie, alg. didaktiek en evt. sociologie o.d. hand- en spandiensten verlenen.

De commissie signaleert zodoende een verheugend ruim gebruik van de vrijheid, die de nogal vage formulering v.h. examenbesluit biedt. Hetgeen overigens niet betekent, dat zij alle titels even waardevol en bruikbaar acht. B.v.: een zuivere geschiedenisstudie zonder didaktische uitwerking kan toch de bedoeling v.h. examenbesluit niet zijn. Evenals bij andere vakken, zal nog veel nagedacht moeten worden over het *karakter* v.h. werkstuk: *moet* het accent *altijd* op de praktijk vallen?

De hiernavolgende titels zijn, op enkele "verzameltitels" na letterlijk en zonder commentaar overgenomen van het enquête-formulier. De commissie meent nl. dat achter een wat ongelukkig geformuleerde titel — en sommige zijn dat! — toch een voortreffelijk werkstuk kan schuilen. Iedere docent moet daarom maar voor zich beoordelen of zo'n titel toch een bruikbaar uitgangspunt kan zijn. De met x gemerkte titels zijn opgegeven door enkele docenten, met de mededeling, dat het geen letterlijke titels betreft, doch startvragen of -punten voor de studie van de student, waaruit dan een anders getiteld werkstuk kan voortkomen.

De commissie heeft getracht de titels te rubriceren naar onderwerp, c.q. inhoud. Voor wat betreft literatuur verwijzen we hier naar het

- 1 extra nummer van KLEIO (1971): Bibliografie v.d. didaktiek van het geschiedenisonderwijs.

- 2 lijstje van literatuurtitels, verzameld door:
de vakcommissie geschiedenis van de drie Pedagogische Centra. Secretaris:
J. Bisschops, Kwendelhof 226, Tilburg (tel.: 013-676654).

En dan nu de titels:

- I BESCHOUWINGEN OVER HET VAK (PLAATS, DOELSTELLINGEN, WAARDEN, ETC.)
- 1 Het sociale vormingsaspect van geschiedenisonderwijs.
 - 2 Geschiedenisonderwijs en culturele vorming.
 - 3 Burgerschapsvorming en geschiedenisonderwijs.
 - 4 Het vooroordeel in het geschiedenisonderwijs.
 - 5 Is geschiedenisonderwijs op de basisschool mogelijk?
 - 6 "Kan dat nou niet anders?" Geschiedenis „... meer dan een vertelvak.
 - 7 Achtergronden v.h. geschiedenisonderwijs n.a.v. Berkhof: Christus, de zin der geschiedenis, en Popma: Evangelie en geschiedenis.
 - 8 Christelijk geschiedenisonderwijs: doel en karakter.
 - 9 Waarden en doelen in geschiedenisonderwijs (2x opgeven)
 - 10 Doelstellingen, stofkeuze en kinderlijke belangstelling.
 - 11 De plaats van het vak geschiedenis op de basisschool.
 - 12 Vernieuwingstendenzen in het geschiedenisonderwijs op de basisschool.
 - 13 De maatschappelijke relevantie van het geschiedenisonderwijs op de basisschool.
 - 14 De ont-“vaderlandste” geschiedenis.
 - 15 Algemene geschiedenis op de basisschool?
 - 16 Mondiale vorming en geschiedenisonderwijs (2x)
 - x 17 Nationale, Europese en/of mondiale geschiedenis?
 - 18 Aktualiteit en geschiedenis (2x)
 - 19 Geschiedenisonderwijs in dienst v.d. opvoeding tot Europees staatsburger.
- II LEER- en HULPMIDDELEN
- 20 Toetsing van de vredesleergang "Een vliegreis naar Oe Thant"
 - 21 Het LEDO-project (3x)
 - 22 Typen van geschiedenismethoden.
 - 23 Ideologie in geschiedenismethoden voor het basisonderwijs.
 - 24 Cultuurhistorische aspecten in enkele methoden.
 - 25 De geschiedenis v.h. geschiedenisboekje op de basisschool.
 - 26 Stereotypen in onze geschiedenisboekjes.
 - 27 Onderzoek naar vooroordelen in geschiedenismethoden.
 - x 28 In hoeverre zijn gangbare methoden oorzaak van het ontstaan van vooroordeel t.a.v. landen groepen, etc.?
 - 29 De methode in de praktijk getoetst.
 - 30 Verbalismen in geschiedenismethoden.
 - 31 Enkele audio-visuele hulpmiddelen getoetst a.d. criteria van Ebeling.
 - x 32 Evaluatie van een schoolradio-programma geschiedenis.
 - x 33 Evaluatie van een schooltelevisie-programma geschiedenis.
 - 34 Verhalende historische jeugdliteratuur over "De Franse Tijd".
 - 35 De krant en het geschiedenisonderwijs.
 - x 36 Museum en geschiedenisonderwijs.
 - 37 Mogelijkheden voor het inschakelen v.d. gemeentelijke archiefdienst t.b.v. onderwijs op de basisschool.

- III STOFKEUZE – PROBLEMATIEK; LEERPLAN EN LEERGANG
- 38 Wereldoriëntatie (verzameltitel; 7x opgegeven; o.a.):
 - a Geschiedenis en/of wereldoriëntatie?
 - x b Critische evaluatie van de mogelijkheden voor geschiedkundige vorming binnen wereldoriëntatie.
 - c Wereldverkenning: kreet of werkelijkheid?
 - 39 Vredesonderwijs (verzameltitel; 13x opgegeven; o.a.):
 - a Vredesopvoeding en -onderwijs op de basisschool.
 - b Het probleem van oorlog en vrede in het geschiedenisonderwijs op de basisschool.
 - 40 Geschiedenis en vakkenintegratie (met één voorbeeld van een uitgewerkt project)
 - x 41 Problematiek van de longitudinale leerstofplanning.
 - 42 Een leerplan voor klas 4, 5 en 6 met als achtergrond de visie van Berkhof (in "Christus, de zin der geschiedenis")
 - 43 Een uitgewerkt leerplan voor klas
 - 44 De problematiek van het thematisch geschiedenisonderwijs (4x)
 - 45 Exemplarisch geschiedenisonderwijs.
 - 46 Thematisch-exemplarisch geschiedenisonderwijs.
 - 47 Ervaringen met thematisch onderwijs rond het thema "wonen".
 - 48 Het heemkundig aspect van het geschiedenisonderwijs. (11x)
 - 49 Mogelijkheden vanuit de regio in het geschiedenisonderwijs. (5x)
 - 50 De aanpak van een onderwerp met gegevens uit de regio. (2x)
- IV DIDAKTISCHE WERKVORMEN. ORGANISEREN VAN ONDERWIJSLEERSITUATIES
- 51 Een tijdbalk maken en laten functioneren.
 - 52 Inleiding tot het gebruik van een documentatiecentrum. (4x)
 - x 53 Didaktische werkvormen bij het geschiedenisonderwijs
 - x 54 Individualisatiemogelijkheden.
 - 55 Dramatiseren.
 - 56 Zelfwerkzaamheid.
 - 57 Gebruik (en misbruik) van (audio)-visuele hulpmiddelen. (verzameltitel: 8x opgegeven)
 - 58 Aanschouwelijkheid en zelfwerkzaamheid.
 - 59 Het voorbereiden, geven en evalueren van dia-lessen.
 - 60 Visueel beeld en aanschouwing als uitgangspunt voor het geschiedenisonderwijs op de basisschool.
 - 61 De stadswandeling.
 - 62 Excursies als integrerend onderdeel van het geschiedenisonderwijs.
 - 63. Excursiemogelijkheden in
 - 64 Gebruik van bronnen bij het geschiedenisonderwijs.
 - 66 Beleving en uitbeelding bij het geschiedenisonderwijs. (3x)
 - 67 Projektonderwijs en geschiedenis.
 - 68 Verwerkingsmogelijkheden op de basisschool. (3x)
 - 69 Het vertellen in de geschiedenisles. (2x)
- V ONDERZOEK VAN "STOF"-GEBIEDEN
- 70 Staatsinrichting op de basisschool. (5x)

- 71 Haalbaarheid van en activerende methodieken voor het onderdeel staatsinrichting.
- 72 De periode 1560-1585 in enkele basisschoolmethoden, getoetst aan Geyl en Romein.
- 73 Het beeld van de 18e eeuw in enkele basisschoolmethoden.
- 74 Handel en scheepvaart in de 1e helft v.d. 17e eeuw.
- 75 De plaats van de 80-jarige oorlog in het geschiedenisonderwijs, vroeger en nu.
- 76 Archeologie in de geschiedenisles.
- 77 Een lessenserie over "Het klooster in de Middeleeuwen".
- 78 De Middeleeuwen in het geschiedenisonderwijs op de basisschool.
- 79 Kunst als hulpmiddel (m.n. als bron van kennis over een periode) bij het geschiedenisonderwijs.
- 80 De mogelijkheden van kunstgeschiedenis op de basisschool. (3x)
- 81 De 19e eeuw in het geschiedenisonderwijs op de basisschool.
- 82 Het sociale vraagstuk in de 19e eeuw – een bijdrage aan wereldoriëntatie.
- 83 Eigentijdse geschiedenis op de basisschool.
- x 84 De strijd tegen het water door de eeuwen heen.
- x 85 Veenarbeid en onkerkelijkheid in Z.O.-Friesland.

VI SCHOOLTYPEN EN GESCHIEDENIS VOOR DIVERSE LEEFTIJDSGROEPEN

- 86 Onderzoek naar het tijdsbesef van 3e klas leerlingen (4x)
- 87 Onderzoek naar het tijdsbesef van 4-8 jarigen (3x)
- 88 Ontwikkeling van tijdsbesef en de invloed van het milieu.
- x 89 Wat is, en tot hoever gaat het tijdsbegrip bij bepaalde groepen zwakbegaafde kinderen?
- 90 Geschiedenis in klas 1 en 2?
- 91 Het aanvankelijk geschiedenisonderwijs. (12x)
- 92 De belangstelling voor geschiedenis op de basisschool. (3x)
- 93 Appreciatie van geschiedenis bij jongens en meisjes.
- 94 Mogelijkheden voor een systematisch geschiedenisonderwijs bij het buitengewoon onderwijs.
- 95 Het geschiedenisonderwijs in een L.O.M.-school.
- 96 Het geschiedenisonderwijs op montessori-scholen.
- x 97 Wat wordt op L.T.S. en Huishoudschool aan geschiedenis gedaan?
- x 98 Ontwikkelingspsychologie en geschiedenisonderwijs n.a.v. Roth en Küppers.
- 99 De onderzoekingen van Roth en Küppers.
- x 100 Mogelijkheden tot creatief denken binnen de historische vorming.
- x 101 Produktief tegenover schabloonmatig denken en de verhouding reproductief – creatief denken.
- 102 Geheugenvorming bij het geschiedenisonderwijs.

VII EVALUATIE EN TOETSING PLUS DIVERSEN

- 103 Toetsingsmethoden voor het geschiedenisonderwijs.
- 104 Evaluatie van historisch inzicht bij kinderen.
- 105 Waardeoordelen bij het kind i.v.m. geschiedenis.
- 106 Een onderzoek naar historische begrippen.
- x 107 Studie van sleutelbegrippen, die voor geschiedenis gekend (beheerst) moeten worden in de diverse leerjaren.

- 108 Kennis en/of inzicht i.v.m. de historische vorming.
- 109 De vakleerkracht geschiedenis op de basisschool.
- 110 Micro- en macrostructuren.
- 111 Enquête naar de resultaten v.h. geschiedenisonderwijs op diverse scholen.
- 112 In hoeverre kan het opstel als toets voor geschiedenisonderwijs dienen?
- x 113 Hoe zie je de aard van de evaluatie van historisch inzicht bij leerlingen? of:
Hoe zou je dit vak kunnen uitdrukken in een norm?
- x 114 Geschiedenisonderwijs en expressie.

J.A. Klomp

**KANTTEKENINGEN BIJ "EEN ONDERZOEK NAAR DE HISTORISCHE
BELANGSTELLING BIJ LEERLINGEN VAN HET V.W.O., HET H.A.V.O.,
HET M.A.V.O. EN VAN PEDAGOGISCHE AKADEMIES"**

INLEIDING

In het Kleionummer van juni-juli jl. verscheen het verslag van een onderzoek, dat door vijf Nijmeegse doctoraalstudenten is ingesteld naar de historische belangstelling bij leerlingen van verschillende soorten voortgezet onderwijs. Met zijn cijferkolommen en grafieken maakt dit verslag een betrouwbare indruk. In feite kleven er nogal wat gebreken én aan de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd én aan de verslaggeving hierover.

Ik ben geen methodoloog. Wel heb ik gedurende 2 jaren de colleges en praktika "Methoden en technieken van onderzoek" gevolgd, zoals die aan de Nijmeegse Universiteit gegeven worden voor kandidaatsstudenten sociologie en politicologie. Mijn kanttekeningen hebben niet de pretentie volledig of uitputtend te zijn. Zij willen slechts wijzen op enkele problemen, die met dit soort onderzoek gepaard gaan. Tevens willen zij dit speciale onderzoek tot min of meer juiste proporties terugbrengen. Want de resultaten ervan dienen met de grootste voorzichtigheid gehanteerd te worden.

DOEL VAN HET ONDERZOEK

Bij elk onderzoek is van wezenlijk belang, dat de onderzoeker een duidelijk idee heeft van *wat* hij wil onderzoeken en *hoe* hij dit kan bereiken. Tussen dit *wat*, meestal de probleemstelling genoemd, en het *hoe*, de onderzoeksmethode, bestaat een nauwe relatie, zoals verderop zal blijken.

De heren Brouwer, van Erp, d'Haens, Smeets en Toebe (hier voortaan met "onderzoekers" aangeduid) hebben hun onderzoek gericht op de historische belangstelling van bepaalde groepen leerlingen uit het voortgezet onderwijs. In het verslag zoekt de lezer echter vergeefs naar een definitie van wat de onderzoekers verstaan onder "historische belangstelling". Nu is dit abstracte begrip als zodanig moeilijk empirisch te onderzoeken. Vandaar dat bij elk onderzoek de definitie van de probleemstelling als het ware vertaald moet worden in elementen die min of meer waarneembaar zijn en die de definitie zo goed mogelijk verduidelijken. Deze operationalisatie van de probleemstelling werkt door in het onderzoek, omdat hij voor de onderzoeker aanwijzingen bevat over de gegevens waarnaar hij moet zoeken en de methode die hij hierbij kan hanteren.

Bij het ontbreken, in het verslag, van de operationalisatie kan de vragenlijst aanwijzingen bevatten over de inhoud, die de onderzoekers aan het begrip "historische belangstelling" geven. Deze vragenlijst (Bijlage 1) bestaat uit twee delen. De vragen 1-7 informeren naar zogenoemde harde gegevens. Op deze vragen is slechts één objectief juist antwoord mogelijk. Vraag 8, het tweede deel, informeert daarentegen naar meningen van leerlingen. De respondenten moeten bij 50 onderwerpen aangeven hoe groot hun belangstelling is en waardoor deze is ontstaan. Deze onderwerpen vormen een aardige doorsnede van een schoolboek. Maar zijn ze gezamenlijk ook synoniem voor "Historische belangstelling"? Ik meen van niet. De gegevens, die de onderzoekers op deze wijze verkrijgen, geven niet aan *wat* onder "historische belangstelling" verstaan moet worden, maar *hoe groot* deze bij de respondent is. Hier krijgt de lezer, onbekend met hun definitie, — hebben de

onderzoekers eigenlijk wel een definitie gehanteerd? — het vermoeden, dat de vragen geen gegevens opleveren die het begrip "historische belangstelling" verduidelijken.

Nu zijn de onderzoekers niet erg duidelijk. Wie de titel boven hun verslag leest, zal concluderen dat de historische belangstelling centraal staat. Wie de doelstellingen op blz.314 leest, zal denken dat het hen allereerst om "inzicht in de persoonlijke interesse-sfeer" gaat, wat iets heel anders is. De eerste vraagstelling (blz.316) daarentegen is weer gericht op de omvang van de historische belangstelling, maar vormt volgens de onderzoekers een vertaling van de doelstelling. Dat is beslist niet het geval. Hier worden drie verschillende zaken op een hoop gegooid, wat noch de duidelijkheid noch de betrouwbaarheid ten goede komt.

Als volgende doelstelling willen de onderzoekers nagaan, of er een relatie bestaat tussen curriculum en historische belangstelling. Of ze hierbij een verandering in de omvang dan wel qua aard van die belangstelling op het oog hebben blijft duister. Zeker is slechts dat ze een eventuele verandering willen onderzoeken. Maar hiervoor is de gebruikte methode ongeschikt. De vraag immers, of de belangstelling verandert onder invloed van het curriculum richt zich op een bepaalde ontwikkeling in de tijd. Het onderzoek weerspiegelt echter een momentopname in maart 1972. Willen zij de hier bedoelde relatie meten, dan is het noodzakelijk dat zij op verschillende tijdstippen dezelfde groep testen, waarbij het eerste onderzoek dient plaats te hebben vóór de groep met het curriculum kennis heeft kunnen maken (dus zeker niet in maart, als het schooljaar voor tweederde voorbij is). De conclusies, die de onderzoekers over een vermeende relatie tussen curriculum en historische belangstelling trekken, dienen als niet te betrouwbare hypothesen beschouwd te worden.

SOORT ONDERZOEK EN GEVOLGDE METHODE

Ik merkte reeds op, dat het ontbreken van een definitie het moeilijk maakt te beoordelen of de onderzoekers de juiste methode gekozen hebben. Zoals zij het presenteren hebben we te maken met een exploratie-onderzoek. Dit soort onderzoeken richt zich op gebieden, waarvan nog niets of zeer weinig bekend is. De onderzoeker van een dergelijk gebied tast nog helemaal in het duister en stelt een aantal vragen aangaande zijn doelstelling om vervolgens door het verzamelen van de voor die vragen relevante gegevens meer licht in dat duister te kunnen brengen. Weet hij op deze wijze meer kennis op dat gebied te vergaren dan kan hij overgaan tot een toetsingsonderzoek. Een dergelijk onderzoek bestaat uit het formuleren van hypothesen, die vervolgens uitgebreid aan de realiteit getoetst moeten worden.

Waarom is het onderhavige onderzoek echter een exploratie-onderzoek? Is het onderzoeksterrein wel zo onbekend? Zo ja, wat is dan de waarde van Waltraut Küppers' "Zur Psychologie der Geschichtsunterricht"? Ik ken dit werk verder niet. In Nijmegen kon ik het niet lenen omdat het Historisch Instituut weer eens verhuisde. Maar de onderzoekers zijn er door geïnspireerd en spreken van "een dergelijk onderzoek in Duitsland". Als dat zo is, waarom hebben de onderzoekers geen gebruik gemaakt van Küppers' definitie, wanneer zij haar werk zo nodig nog eens over wilden doen? Ontbreekt bij Küppers de definitie eveneens, dan lijdt haar onderzoek aan dezelfde fout als het hunne.

Maar als zij wel een operationele definitie geeft en het noodzakelijke materiaal verzameld heeft, is er in feite van een onbekend gebied geen sprake meer. Immers, een abstractie als "Historische belangstelling" moet universeel bruikbaar zijn. En dan is niet duidelijk, waarom het onderhavige onderzoek het karakter van een exploratie moet hebben. Met Küppers' onderzoek als uitgangspunt zouden de onderzoekers een toetsingsonderzoek

hebben kunnen opzetten. Dat ze toch voor een exploratie gekozen hebben, kan er op wijzen dat ze zich de mogelijkheid van een toetsing niet bewust zijn geweest of dat ze Küppers' operationele definitie minder relevant vonden. Maar in het laatste geval zouden ze een alternatieve definitie hebben moeten formuleren. Dat is niet gebeurd, zodat de conclusie voor de hand schijnt te liggen.

In het kader van hun onderzoek hebben de onderzoekers een vragenlijst opgesteld. Ik merkte reeds op, dat deze niet zozeer gericht schijnt op het verduidelijken van het begrip "historische belangstelling", maar dat hij eerder de omvang van deze belangstelling vaststelt en daardoor niet aan de probleemstelling beantwoordt. In feite is ook dit onjuist, althans onvolledig. Met hun vragen registreren de onderzoekers slechts hoeveel belangstelling leerlingen zeggen te hebben. Nu is het een normaal menselijk trekje om bij een enquête je betere ik naar voren te halen. Daarom hamert ieder handboek op de noodzaak een soort controlevragen in te bouwen. Als men bijvoorbeeld wil weten of iemand meer conservatief dan wel meer progressief is en men dit rechtstreeks vraagt, dan zal die persoon een bepaald antwoord geven. Maar komt dat antwoord overeen met de realiteit? Dit kan men nagaan door een uitgebreide lijst met vragen te construeren, waarvan een aantal naar het standpunt van deze persoon ten opzichte van diverse actuele items informeren. Door zijn antwoorden vervolgens met behulp van statistische technieken aan zijn opvatting én aan de uitgangsdefinitie te relateren, kan de onderzoeker een betrouwbaarder beeld krijgen van het antwoord van de onderzochte.

Deze gang van zaken is niet ontworpen omdat een onderzoeker zijn respondent bij voorbaat wantrouwt, maar omdat hij uit ervaring weet, dat de opvattingen van mensen gekleurd zijn door allerlei factoren. Iemand uit een liberaal milieu kan in de ogen van linkse studenten oerconservatief zijn, terwijl hij binnen zijn milieu doorgaat voor een persoon met zeer vooruitstrevende denkbeelden. Dit soort problemen maakt controle noodzakelijk.

Het opvallende van de vragenlijst is het volledig ontbreken van controlevragen. Hierdoor is de betrouwbaarheid van de antwoorden niet te achterhalen. Dat de respondenten misschien niet helemaal eerlijk zijn geweest, delen de onderzoekers op blz.316 onder vraagstelling 1 mee. Maar wie garandeert hen, dat dit verschijnsel tot de groep met weinig belangstelling beperkt is gebleven?

Zij schijnen zich ook niet afgevraagd te hebben waarom Küppers de moeite gedaan heeft zo'n 64.000 antwoorden te verwerken. Bij haar hebben de open vragen kennelijk de bedoeling gehad de betrouwbaarheid van de aangegeven hoeveelheid belangstelling te controleren. De onderzoekers hebben dit nagelaten, omdat ze wel de belangstelling maar niet de kennis wilden peilen. Zij vergeten echter aan te geven hoe zij dan wel de betrouwbaarheid van de antwoorden denken te controleren. Kennis omtrent een onderwerp is, dunkt mij, een redelijke indicatie voor iemands belangstelling. Een persoon die beweert zeer in Rembrandt geïnteresseerd te zijn maar die geen zinnig woord over hem weet te vertellen, kun je nauwelijks serieus nemen. Toch doen de onderzoekers dit wel, en daarmee doen ze ernstig afbreuk aan de waarde van hun onderzoek. De extra hoeveelheid werk die deze aanpak met zich zou brengen — een excuus dat wat erg gemakkelijk gehanteerd wordt, zie ook blz. 317 — mag geen bezwaar vormen. Bovendien zou het zeer wel mogelijk zijn geweest bij elk item enkele meerkeuzevragen te formuleren, waarin een oplopende lijn aan kennis omtrent een onderwerp getest werd. Deze antwoorden zouden zeer wel aan de opgegeven hoeveelheid belangstelling gerelateerd kunnen worden, waardoor de onderzoekers inderdaad iets hadden aangetoond. Nu beperken ze zich ertoe te registreren hoeveel belangstelling elke respondent van zichzelf meent te hebben.

DE TIJDVAKKEN

Nieuwe moeilijkheden duiken op bij de indeling in tijdvakken en de spreiding van onderwerpen over die tijdvakken.

Waarom onderscheiden de onderzoekers de nieuwste geschiedenis van de actualiteit en laten zij de lezer over de afbakening tussen deze twee in het duister? Op. blz.337 heet het, dat ze van de in Nederland gebruikelijke indeling zijn uitgegaan. De huidige Mammoetwet spreekt echter bij het omschrijven van de stof voor het eindexamen van "de laatste halve eeuw". Zo gebruikelijk is die indeling dus niet.

De hier gehanteerde spreiding van de onderwerpen heeft bovendien ernstige gevolgen voor het onderzoek van de relatie curriculum — historische belangstelling. Momenteel wil het curriculum dat in de brugklas de stof uit de prehistorie, de oudheid en de middeleeuwen aan bod komt. Nu hebben maar liefst 23 van de 50 onderwerpen op deze perioden betrekking. Hierdoor is de brugklas (i.c. de 12 à 13 jarigen) oververtegenwoordigd ten opzichte van de andere klassen voor wat betreft de onderwerpen. Een logisch gevolg hiervan is een grotere nadruk op dit soort onderwerpen dan op basis van het aantal respondenten in deze leeftijdsgroep verwacht zou mogen worden. De resultaten worden scheef getrokken. Voor de nieuwste geschiedenis (annex actualiteit) gaat dit bezwaar minder op, omdat hierop in de huidige opzet van de studie de nadruk valt.

DE CATEGORIEËN

Methodisch ontoelaatbaar is de manier waarop de onderzoekers met de categorieën zijn omgesprongen. Zij hebben deze kennelijk pas achteraf geformuleerd. Hierdoor kennen zij aan de antwoorden een bepaalde inhoud toe, die de respondenten niet bewust bedoeld hebben. Een respondent met veel belangstelling voor het Maoïsme maakt met dit antwoord niet duidelijk of hij interesse heeft voor de sociaal-economische, de internationaal-politieke, de ideële dan wel de binnenlandse aspecten van dit onderwerp. Hem achteraf een of meer van deze bedoelingen in de schoenen te schuiven zegt mij niets naders over de respondenten maar des te meer over de onderzoekers. En in hun opvattingen ben ik nu juist niet geïnteresseerd.

Maar zelfs wanneer de onderzoekers niet achteraf aan het interpreteren waren gegaan, dan nog zouden hun resultaten onbetrouwbaar geweest zijn. Bij het omschrijven van de onderwerpen hebben zij zo weinig rekening gehouden met de categorieën — vandaar mijn vermoeden dat het achteraf gebeurd is — dat verschillende onderwerpen in meerdere categorieën zijn thuis te brengen. Voor een zo zuiver mogelijk nagaan van de belangstelling per categorie had elk onderwerp zodanig gekozen moeten worden, dat het slechts in één categorie kon worden ondergebracht.

Maar ook aan de indeling der categorieën hapert wel een en ander. Een categorie als "stromingen" is veel te vaag geformuleerd. De combinatie "landen", "internationale politiek" en "niet-westerse politiek" is ronduit onlogisch. Niet-westerse politiek is ofwel (a) de politiek tussen niet-westerse landen onderling dan wel het beleid van westerse landen ten opzichte van niet-westerse, ofwel (b) de binnenlandse politiek in niet-westerse landen. In het eerste geval (a) hebben we te maken met internationale politiek, in het tweede geval met de categorie welke de onderzoekers met "landen" omschrijven maar waarvoor ik de term "binnenlandse politiek" zou prefereren.

Ik ontkom ook niet aan de indruk, dat de categorisering nogal willekeurig verlopen is. Een item als "De rol van de V.S. in de wereld" lijkt mij eerder in de categorie "internationale

politiek" als in "landen" thuis te horen. Kennelijk hebben de onderzoekers ook een zeer beperkte opvatting over wat "internationale politiek" is. Een item als "De Perzische oorlogen" hoort hier onder thuis; items als "Frankrijk ten tijde van Lodewijk XIV" en "Bismarck" leveren in dit opzicht een aardige puzzel op omdat ze te algemeen geformuleerd zijn.

Op grond van al deze bezwaren — waarbij het eerste veruit het zwaarste weegt — doet de lezer er verstandig aan weinig waarde te hechten aan elke conclusie, die op de indeling in categorieën gebaseerd is.

ANDERE METHODOLOGISCHE BEZWAREN

De verslaggeving schiet op verschillende punten tekort. Ik noemde al enkele voorbeelden, zoals het ontbreken van een definitie, het niet verklaren van de voorkeur voor een exploratie en het gelijkstellen van de aard met de omvang van de historische belangstelling. Opvallend is ook nog — vooral als men op het aantal scholen let dat wordt genoemd — dat slechts 1800 leerlingen ondervraagd zijn. Is het erg onwaarschijnlijk te veronderstellen, dat slechts die leerlingen ondervraagd zijn, waaraan de onderzoekers les geven? En als deze veronderstelling juist is, welke voorzorgsmaatregelen zijn dan genomen om te voorkomen dat slechts die items aan bod kwamen, waarover tevoren tijdens de lessen gesproken was. Deze mogelijkheid en de maatregelen, die de onderzoekers ertegen getroffen hebben, had in het verslag vermeld moeten worden.

Evenmin verneemt de lezer iets over de wijze, waarop deze enquête geïntroduceerd is. Het zal de eerste keer niet zijn, dat bij de aankondiging van een onderzoek zoveel omtrent de bedoeling wordt losgelaten, dat de respondenten hun antwoorden helemaal op die bedoeling kunnen richten, waardoor het hele onderzoek waardeloos wordt. Dit klemmt temeer als de onderzoekers inderdaad hun klassen geënkquêteerd hebben. Als leraar staan zij in een bepaalde relatie tot hun leerlingen. Deze kunnen op hun beurt een veelheid van motieven hebben om het hun leraar naar de zin en daardoor het onderzoek onbetrouwbaar te maken.

Vreemd is ook de wijze waarop met het aantal respondenten wordt omgesprongen. De onderzoekers vermelden slechts dat hun onderzoek gericht is op "de historische belangstelling van leerlingen van 12 jaar en ouder op scholen voor V.W.O., H.A.V.O., M.A.V.O. en op Pedagogische Academies" (blz.314). Men mag hieruit concluderen dat het om al deze schooltypen in heel Nederland gaat. Dit impliceert dat zij in feite bij alle leerlingen van deze scholen hun onderzoek zouden moeten hebben verrichtten om een betrouwbaar beeld te krijgen met betrekking tot de historische belangstelling bij deze leerlingen. Alle leerlingen van deze schooltypen samen vormen wat sociologen een populatie noemen. Nu is het erg moeilijk — en vooral ook erg kostbaar — om deze hele populatie te ondervragen. Vandaar dat men meestal genoeg neemt met het trekken van een steekproef. Dit houdt in dat men een aantal leerlingen uit het totale aantal (de populatie) licht met de bedoeling door middel van generalisatie bepaalde kenmerken van dat totale aantal te leren kennen. Maar dit gebeurt niet willekeurig. In feite is het trekken van een steekproef aan strenge regels onderworpen, waarbij onder meer de representativiteit, de mate van betrouwbaarheid die men nastreeft en de grootte van de steekproef een rol spelen. De gegevens, die een dergelijk onderzoek oplevert, worden vervolgens veralgemeniseerd met behulp van statistische methoden. Het spreekt vanzelf dat in dit onderzoek de steekproef een zo getrouw mogelijke afspiegeling moet vormen van de populatie. Als 15% van de leerlingen op genoemde schooltypen in Nederland 12 jaar is, dan moet ook 15% van de leerlingen in

de steekproef 12 jaar zijn. Eveneens is het van belang dat zij uit het hele land afkomstig zijn. Wordt met deze en soortgelijke regels de hand gelicht, dan gaat dit ten koste van de betrouwbaarheid van het onderzoek.

Welnu, vanuit hun algemene opzet — een onderzoek voor Nederland à la Küppers — selecteerden de onderzoekers ongeveer 1800 leerlingen (waarom dit aantal en niet bijvoorbeeld het dubbele?) uit een bepaald gebied in Oost-Zuid-Oost Nederland (is dat gebied representatief voor Nederland?) om uiteindelijk slechts 374 vragenlijsten te verwerken (N.B. Hoe groter de steekproef, hoe betrouwbaarder de resultaten!). Ze nemen met andere woorden een steekproef uit een steekproef zonder een ander criterium aan te geven dan dat hen van deskundige zijde verzekerd is, dat dit aantal voldoende is omdat ze slechts naar trends zochten. Dit laatste is al bekend omdat het hier een exploratie-onderzoek betreft. Maar ook bij een dergelijk onderzoek dient men zich nauwkeurig aan bepaalde methodische regels te houden, willen de trends die men zoekt betrouwbaar zijn.

In hoeverre na deze handelwijze de aantallen nog representatief zijn qua leeftijd en qua schooltype, durf ik niet meer te vragen wanneer ik lees dat de brugklas van het M.A.V.O. (12 jarigen) gemakshalve maar bij M.A.V.O. III/IV gerekend is. En helemaal droevig wordt het, wanneer bij de meerderheid van de items er regelmatig een aantal van de 374 respondenten verdwenen blijken te zijn. Wie de moeite neemt om de absolute frequenties in bijlage 5 op te tellen vindt slechts bij 12 onderwerpen (8, 9, 13, 15, 16, 21, 22, 24, 32, 41, 47 en 48) een totaal van 65 12- en 13-jarigen, bij 4 onderwerpen (2, 8, 28 en 34) 109 14- en 15-jarigen en nergens de 200 16-jarigen en ouder terug.

Dat een aantal onderwerpen onduidelijk geformuleerd is en dat nergens blijkt of bij de informatiebronnen de schoolboeken tot "school" dan wel tot "boek" gerekend moeten worden (van belang voor de vraag in hoeverre de hoge score bij "boeken" op werkelijkheid berust) zijn hierbij vergeleken kleinigheden.

Over de betekenis van dit onderzoek kan ik kort zijn. De onderzoekers delen de lezer in feite mede, dat 374 of minder leerlingen uit het Oost-Zuid-Oosten van Nederland zeggen dat ze in meer of mindere mate in een vijftigtal onderwerpen geïnteresseerd zijn en waardoor deze interesse ontstaan is. Zij hebben de antwoorden gegroepeerd en in beeld gebracht, waarbij zij op bepaalde relaties wijzen. Gezien de hele opzet van het onderzoek verdient het echter aanbeveling om noch aan deze relaties noch aan de conclusies veel waarde te hechten.

Het ware beter geweest, wanneer de onderzoekers zich hun waarschuwing meer ter harte hadden genomen om vooraf een cursus onderzoekstechniek te volgen (blz. 315).

Voor geïnteresseerden.

Ik heb mijn kritiek mede gebaseerd op de hier volgende boeken. Helaas was het niet steeds mogelijk verwijzingen aan te brengen, omdat het notenapparaat dan te omvangrijk zou zijn geworden. Daarom heb ik de relevante hoofdstukken tussen haakjes achter elke titel vermeld.

Albinski, M., Survey-Research. Een methode van sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Utrecht/Antwerpen, 1967. Aulareeks 345. (II, IV, V, VII).

Groot, A.D. de, Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen. 's-Gravenhage, 1968⁴. (1, 2, 6, 7, 8, 9).

Riley, M.W., Sociological Research. I A case approach. II Exercises and Manual. New York, 1963. (I, units 1.4, 6, 10; II Sections 1 and 3 Manual).

Vercruysse, E.V.W., Het ontwerpen van een sociologisch onderzoek. Assen, 1966².
(Hoofdstukken 6 - 11).

Wijvekate, M.L., Methoden van onderzoek. Utrecht/Antwerpen, 1971². Aula 399.
(Hoofdstukken 2, 4, 9).

Noot van de redactie:

In het novembernummer van Kleio zal een weerwoord van één van de "onderzoekers"
(H. Smeets) geplaatst worden.

EEN MARXISTISCHE KRITIEK OP ONS ONDERWIJS. EEN KRITIEK VAN JANSSEN PERIO EN EEN WEERWOORD VAN FEIS

Bernt Feis, *Kazerne, Kerk en Kapitaal — Indoktrinatie in ons geschiedenisonderwijs*.
Uitgave Socialistisch Onderwijsfront (Nieuwsbrief, jaargang 3, no. 2) f 4,25.
Bellamystraat 14bis, Utrecht.

De jonge historicus Bernt Feis heeft een marxistisch-krities onderwijs-pamflet gepubliceerd onder de titel "Kazerne, Kerk en Kapitaal", die bij mij associaties oproept aan de slechte oude tijd van Dqmela Nieuwenhuis en "Recht voor Allen" — alleen de Koning en de Kroeg ontbreken nog aan de polemisch-alliteratieve trits. Dat ik in de meeste opzichten radicaal met hem van mening verschil, zal wel op marxistische gronden te verklaren zijn, ik ben ervan overtuigd dat ook mijn ideologisch bewustzijn een weerspiegeling vormt van mijn maatschappelijke positie als lid van een tamelijk bevoorrechte klasse of stand in een bevoorrecht landje in een bevoorrecht werelddeel. Daarbij komt, dat ik doceer aan een bolwerk van standsvooroordelen, het gymnasium (met wat Feis over dit instituut schrijft, op p.13, ben ik het overigens niet helemaal oneens!), en daarenboven in de meest industriëel-plutokratische regio van ons land, het Waterweggebied, centrum Rotterdam. Mijn salaris is vrij hoog, mijn huis tamelijk ruim, mijn studeerkamer verwarmd (oliestook van Shell), mijn vrouw zorgzaam, mijn kinderen oppassend, mijn leeftijd middelbaar, de wilde haren uitgevallen, de frustraties geconsolideerd — kortom: waarom zou ik het met Bernt Feis eens zijn?

Men kan het natuurlijk over de metaphysische boeg gooien. Feis is een gelovige, hij ligt lekker gebed in zijn heilsleer; Marx is zijn profeet, het socialisme zijn nieuwe Jeruzalem, het kapitalisme zijn duivel en het proletariaat zijn verlossend beginsel. Daartegenover heb ik alleen mijn radicale skepsis te stellen — van een Thomas-natuur: ik moet eerst mijn vingers in de wonde hebben, vóór ik aan een herrijzenis kan geloven. Of erger nog: de wonden voel ik wel, maar ik kan de herrijzenis niet bespeuren. Een situatie die ik, om op een iets prozaïscher taal over te gaan, ook zo zou kunnen formuleren: ik ben bereid genoeg, om de vele wonde plekken in onze (kapitalistische of gemengde maatschappij, waarop Marxisten als Feis de vinger, ja de gehele hand leggen, mede te bespeuren en als wonden te erkennen, niettemin ontbreekt mij het geloof in de alternatieve maatschappij, die zij ons presenteren, o.a. omdat een specificatie van de glorieuze staat van dit alternatief eigenlijk achterwege blijft. Wat Feis op p.82 als positief correlaat van zijn kritische analyse en bijna als geloofsbelijdenis poneert over "de socialistische maatschappij": *Alleen in een socialistische maatschappij kan een onderwijs in dienst van het volk worden opgebouwd. Een maatschappij waarin de fabrieken, laboratoria en de grond niet in handen van partikulieren zijn, maar van de gemeenschap. Waarin gezondheidszorg, energieverzorging, verzekeringswezen en onderwijs, maar ook de investeringen worden verzorgd door de gemeenschap. Waarin de arbeidende bevolking niet door de partikuliere winstmakers worden uitgebuit, en de ontwikkelingskansen van elk kind gelijk zijn, onverschillig of zijn vader arts of metselaar is*", heeft voor mij nu eenmaal nauwelijks de waarde van een specificatie, o.a. omdat mij duister blijft, hoe "de gemeenschap", die als abstractie en als leus een schone zaak is, in concreto moet functioneren tot stichting en vermaak van die gemeenschap zelf, met inbegrip van "de arbeidende bevolking" en mijn persoon. De ideale gemeenschap die alles doet ten bate van een ideale gemeenschap blijft in mijn ogen een staaltje van ideologische tautologie — nog afgezien van de kwestie dat een begrip als

"de arbeidende bevolking" mij alleen zinvol lijkt als complement van een "niet-arbeidende bevolking" of bevolkingsgroep. En ook Feis zal, om nog even bij de arts en de metselaar te verwijlen, toch niet aannemen, dat artsen geen werk verzetten?

Wat mij in Feis' analyse het meest stoort, is dat men door het gehele betoog heen het knarsen hoort van het dogmatische mechaniek, maar dit verschijnsel zal wel inhaerent zijn aan alle systemen, en aan het marxisme a fortiori. Er worden ergens een paar veren aangedraaid — en dan loopt de zaak verder vanzelf af, als een soort speeldoos met het ene oude deuntje: "het is de schuld van het kapitaal" (respectievelijk van "de maatschappij", het sociologisch substituut van de christelijke erfzonde). Uit het beeld, dat Feis van de Nederlandse (kapitalistische) samenleving A.D. 1973 ontwerpt, zou men inderdaad het idee krijgen, dat de massa der bevolking, en met name de "arbeidende bevolking", er sedert 1945, ja wie weet sedert de 19e eeuw, eigenlijk nauwelijks op vooruit kan zijn gegaan, of dat wij collectief het beklagenswaardig slachtoffer zouden zijn van een economisch wanbeheer, dat "*o.m. automatische blikopeners, nóg snellere vliegtuigen en na twee jaar kapotte stofzuigers oplevert en verder krottige huizen, propvolle bussen en schoolgeldverhogingen*" (p.27). Zonder in te gaan op alle elementen in deze wat heterogene collectie wil ik er toch wel aan herinneren, dat enerzijds ook de communistische wereld "nog snellere vliegtuigen" produceert of begeert (Peking schijnt zeer geïnteresseerd in die vervloekte Concorde!), en dat anderzijds menige kapitalistische stofzuiger een eerbiedwaardige leeftijd bereikt. Het vooroorlogse exemplaar van mijn schoonmoeder (Amsterdam, dicht bij het Concertgebouw) staat ter bezichtiging; ook de stofzuiger van mijn vrouw is bepaald bejaard. De krottigheidsgraad van ons huizenbestand, in kwalitatieve en quantitatieve zin, stel ik gaarne ter discussie — met inachtneming, wel te verstaan, van een vergelijking met de toestanden die Friedrich Engels in zijn klassieke boek over "Die Lage der arbeitenden Klasse in England" heeft vastgelegd (vgl. een constatering van Feis als op p.75: "*net als in de 19e eeuw* wordt de arbeidende klasse nog steeds uitgebuit. . . " — akkoord, misschien, maar er zijn toch enige verschillen, die de historicus moeten interesseren, al zijn ze voor de dogmaticus irrelevant). Een bewering van Feis, dat "*de woningnood al 25 jaar 'volksvijand nr. 1' is omdat de ondernemers liever hun geld investeren in kantoren of luxe flats*" (p.15), is in mijn ogen ook een staaltje van simplistische schuldtoewijzing. Zouden wellicht ook nog andere factoren een rol hebben gespeeld, zoals b.v. de tomeloze voortplantingsdrift van onze natie, een niet altijd tomeloze werkdrijf van onze bouwvakkers en de lange tijd kunstmatig laag gehouden huren?

Met voorbijgaan aan een menigte andere discutabele of ronduit onplezierige redeneringen van Feis (zoals zijn beweringen over Israël op p. 14 en 87) wil ik overgaan tot een bespreking van de kern van zijn pamflet: de "indoktrinatie in ons geschiedenisonderwijs". Dat hij aan ons geschiedenisonderwijs niet zozeer de indoctrinatie als zodanig verwijt, als wel de conservatieve en (dus) averechtse aard van dit proces, laat hij duidelijk genoeg uitkomen. Een waardevrij onderwijs is in zijn marxistische ogen even onmogelijk en onwenselijk als een waardevrije of zgn. objectieve wetenschap; wat zich in onze wetenschap als objectiviteit presenteert, is in wezen een bewuste of onbewuste apologie van het kapitalistische stelsel (vgl. p.17 e.v.: "de waardevrijheidscultus"). Geïndoctrineerd wordt en moet er worden, want: "*Wetenschap is politisering. Zoals de kapitalistische wetenschap de kapitalisten steunt, zo is de socialistische wetenschap het strijdmiddel van de arbeidersklasse*" (p.31) — met een dergelijke simplistische aequatie kan men in mijn ogen alleen nog maar de rol spelen van de olifant in de porceleinkasten van de wetenschap. In zijn "bijlage" over "projecten voor geschiedenisonderwijs" (p.84 e.v.) heeft Feis dit projectonderwijs dan ook nadrukkelijk "*in dienst gesteld van de strijd tegen het kapitalisme*"

(p.84). Een eventuele "objectiviteit" kan hier dan ook alleen een taktische waarde krijgen, n.l. om *"de bezwaren van ouders, kollega's-leraren of de staf te overwinnen Daarom is het raadzaam om aan bijv. een Vietnam-projekt ook propagandamateriaal van de Amerikaanse ambassade toe te voegen"*. De betreffende leraren behoren het projekt echter te leiden vanuit een *"politieke eensgezindheid"*, anders *"dreigt zo'n projekt al gauw te verwateren. Dat betekent dus dat het projekt politiek goed moet zijn afgeschermd"* (p.84). Het in mijn ogen even belangwekkende als onvermijdelijke verschijnsel, dat de *"politieke eensgezindheid"* uiteenvalt in een verscheidenheid van opinies, wordt door Feis zelfs niet als mogelijkheid overwogen. In zijn monistische visies blijft er dan ook maar één mogelijkheid bestaan: *"Projektonderwijs kan eigenlijk alleen gedaan worden met leraren die overtuigd zijn van de noodzaak van de verandering van de kapitalistische produktieverhoudingen, en zich hiertoe ook daadwerkelijk in willen zetten"* (p.85). Waarbij ik er wat om durf te verwedden, dat er over de modificaties van die *"verandering"* toch weer meningsverschillen gaan ontstaan — met als onvermijdelijke gevolgtrekking de *"zuivering"* (lees: ontslag).

Feis lijkt mij er weinig van bewust te zijn, in welke voetangels en klemmen hij en zijn geestverwanten terecht kunnen komen, wanneer zij gekonfronteerd worden met onwelwillende of gewoon kritische leerlingen, die er prijs op zouden stellen *"hun tamelijk bevoorrechte positie"* (p.81) en die van hun milieu tegen een aanval van marxistisch-egalitaire kant te verdedigen. Zo kan ik me vaagweg een beeld vormen van het leraarszootje dat — al of niet onder invloed van pa — zich geroepen zou voelen de inconsequentie en voosheid te demonstreren in een volgend specimen van *"antikapitalistisch geschiedenisonderwijs"*: *"Dit socialistisch criterium moet ook onze houding bepalen ten opzichte van onderwijsbezuinigingen: urenvermindering, het achterblijven van lerarensalarissen, bouwstops enz. Op zichzelf zijn dit tekenen van de onmacht van het kapitalisme om zijn (onderwijs)problemen op te lossen, en daar hoeft een socialist niet bij te helpen. Zeker niet wanneer het onderwijsprotest wordt gedragen door rechtse lerarenorganisaties die hun standsbelangen willen verdedigen, zoals 't hoge salaris"* (p.80).

Nee maar meneer, zo hoor ik hem zeggen: eerst moeten wij dus op socialistische basis protesteren tegen *"het achterblijven van lerarensalarissen"*, omvervolgens op dezelfde grondslag te keren tegen asociale organisaties, die hun hogere salaris willen verdedigen.

Wat Feis onmiddellijk daarop laat volgen: *"ook hier weer moet als criterium gelden, of de onderwijsstrijd kan leiden tot solidair gedrag met de onderdrukte arbeidende klasse"*, doet het als leus natuurlijk wel aardig, evenals alle oproepen om het oude socialistische stokpaard der *"solidariteit"* te bestijgen. In de praktijk voorzie ik eindeloze moeilijkheden met deze bejaarde Pegasus, met name als men wil gaan doordraven. Wat verstaat Feis eigenlijk precies onder zijn *"solidair gedrag met de onderdrukte arbeidende klasse?"* Gevolg geven aan de oproep *"om de arbeidende klasse rationeel inzicht te geven in de machtsverhoudingen zodat zij daar greep op kan krijgen"* (p.76), is natuurlijk nog niet genoeg, in dit gareel hebben generaties van docerende marxisten al gezwoegd, zonder aantoonbaar resultaat. Feis' vetgedrukte verklaring: *"Het gaat erom studenten en wetenschappers op het standpunt van de arbeidende klasse te brengen. Dit klassestandpunt moet bepalend zijn voor elke universitaire strijd"* (p.79), kan ook niet voldoende helderheid scheppen — want de werkelijke kloof zal blijven bestaan, zolang de *"wetenschappers"* er mee volstaan, slechts proletariaat te preken, in plaats van daadwerkelijk proletariaat te worden — dus proletarische salarissen te toucheren, in proletarische huizen te wonen en proletarische levens te leiden.

Op één gebied ben ik bereid tamelijk ver met Feis mee te gaan en met de teneur van zijn

betoog in te stemmen: dat is zijn kritiek op onze schoolboeken (de groen-gedrukte pagina's in zijn brochure). Zijn analyse van de behandeling van een aantal historische thema's en problemen in veelgebruikte leerboeken brengt m.i. inderdaad aan het licht, dat deze methoden in politiek en in methodisch opzicht verre van volmaakt zijn, en dat wij bovendien vaker en argelozier partij trekken voor dubieuze posities, dan wij (en met ons onze leerboeken) willen weten. Met het door Feis op p.70 in vetgedrukte zinnen samengevatte requisitoir tegen onze geschiedenisboeken:

"dat deze schoolboeken nauwelijks toekomen aan een kennis van processen en structuren, maar daarentegen veel aandacht aan personen en oppervlakteverschijnselen besteden; dat ze de leerlingen hierdoor inzicht in de machtsverhoudingen in de maatschappij onthouden;

dat ze verder aan belangrijke problemen van deze tijd, vooral de onderontwikkeld gehouden landen, weinig aandacht geven;

dat ze doorgaans zonder wezenlijke kritiek het kapitalistische wereldbeeld weergeven, ook in het taalgebruik dit wereldbeeld instandhouden en nauwelijks enige tegeninformatie geven.

Kortom, dat ze de machtsuitoefening van de heersende klasse in het kapitalistische Westen helpen versluieren en verdedigen",

kan ik, zij het met het nodige voorbehoud, toch meer instemmen dan men waarschijnlijk op grond van de voorafgaande kritiek zou hebben verwacht. Voor deze stellingname wil ik, zeer in het kort, twee argumenten aanvoeren. Het eerste argument is gelegen in mijn diepe onvrede met onze gangbare leerboeken, ten dele in ideologische en ten dele in methodologisch opzicht, waarover ik hier niet verder wil uitwiden. Het tweede argument is, dat ook ik van mening ben, dat wij onze leerlingen niet genoeg kunnen trainen in het ontwikkelen van een kritische houding t.a.v. de door Feis in het bovengenoemde requisitoir vermelde aspecten, en dat het materiaal en de methodiek die de leerboeken hiertoe presenteren doorgaans onvoldoende zijn. Als we echter kritisch willen zijn en een kritische zin willen ontwikkelen, dan mogen we daarbij — en hier blijft dus mijn wezenlijke divergentie met Feis — niet halthouden bij bepaalde heilige huizen of dogmatische stelsels; en bestaat nu eenmaal geen andere kritiek dan de radicale kritiek, dus die vorm van kritiek die noodzakelijkerwijze, vroeg of laat, in strijd komt met geloofsovertuigingen en geloofsattributen. Het komt me voor, dat Feis jong genoeg en kritisch genoeg is, om dit leerzame en pijnlijke proces nog mee te maken of te ondergaan.

Dr. E.M. Janssen Perio

REAKTIE

Bij het lezen van de kritiek van de heer Janssen Perio moest ik denken aan de geschriften van W.F. Hermans, prof. Pen, prof. K. van het Reve e.a., die van tijd tot tijd in logisch opgebouwd en zeer bevattelijke proza de marxistische stellingen proberen te weerleggen. Ik vraag mij af waarom marxisten altijd zo onleesbaar, ontoegankelijk en droog moeten schrijven, in een taal die stijf staat van terminologieën en theoretische funderingen, terwijl hun critici daarentegen maar weinig woorden nodig hebben om al die vooronderstellingen van 'het geloof der kameraden' moeiteloos en vlotweg omver te kegel.

Zou een mogelijke verklaring niet zijn, dat de marxisten zich tot een vijandige denkwereld richten en voortdurend in strijd met de burgerlijke wetenschap hun begrippen moeten

ontwikkelen, terwijl wetenschappers als Heertje, Hartog en Pen zich gesteund weten door de burgerlijke ideologie en in hun krantenartikelen soms alleen maar hoeven te volstaan met het appelleren aan burgerlijke vooroordelen om succes te hebben?

Ook Janssen Perio baseert zijn aanval op het produceren van voorstellingen die er bij het publiek als koek ingaan. *'Het marxisme hoort thuis in de stoffige 19e eeuw, de tijd van Domela Nieuwenhuis, maar niet in de 20e eeuw', 'het marxisme is een heilsleer, een dogmatische geloofsbelijdenis waartegen slechts skepsis past', 'deze bezonken, skeptische houding zal metterjaren deze jong-radikale opstelling wel vervangen', 'wie wetenschap als politiek strijdmiddel gebruikt, gaan simplistisch en onwetenschappelijk te werk'* enz.

— om enkele van die beeldvormingen kort samen te vatten. Nergens ook maar doet hij een poging om Marx-se of alleen maar Marcusiaanse begrippen 'ahnend zu verstehen', te taxeren en ze al gebruikend op hun bruikbaarheid te toetsen.

Als ik bijvoorbeeld de term *'uitbuiting'* gebruik — een analytisch begrip voor het proces waarbij de factor kapitaal zich meerwaarde toeëigend ten koste van de faktor arbeid — dansen hem meteen de visioenen voor ogen van zwoegende arbeiders uit de beginjaren der industriële revolutie. En als ik het dan heb over de klasse die de produktiemiddelen bezit en zich de meerwaarde toeëigent, de bourgeoisie, dan vraagt hij zich verontwaardigd af of artsen soms geen werk verzetten en waaruit de 'niet-arbeidende' bevolking dan wel bestaat.

Let wel: elke schrijver speelt enigszins op zijn publiek, óók ik in 'Kazerne, Kerk en Kapitaal', maar bij de doelschoppen die Janssen Perio lanceert staat het publiek — Elsevier en Telegraaf in de hand — op voorhand al te juichen. Wát voor publiek, wordt al gauw duidelijk. Als ik de sociologische analyse waarmee Janssen Perio zijn artikel begint, mag voltooien, zie ik voor mij de niet al te jonge leraar die óók vindt dat bouwvakkers niet hard genoeg werken, en de huren te laag zijn, geen enkele kritiek op Israël kan velen, vriendelijk doch uiterst patriarchaal is, graag kritiek heeft op onze leerboekjes maar tegelijkertijd vol distantie en skepsis is wanneer het erom gaat hier fundamentele inhoudelijke veranderingen in aan te brengen, kortom: het type van de vrijblijvende liberale intellektueel — kortom: de gemiddelde geschiedenisleraar in Nederland.

De kritiek valt uiteen in drie delen:

1) Janssen Perio verdedigt de Westerse maatschappij tegen mijn onbesuisde aanvallen, al is hij wel bereid om *'de vele wonde plekken in onze maatschappij mede te bespeuren en als wonden te erkennen'*. Hem ontbreekt het 'geloof in de alternatieve maatschappij'. Curieus is hier, hoe Janssen Perio — na eerst zijn radikale skepsis tegenover mijn heilsleer te hebben gesteld — hier uitspreekt dat het voorhanden zijn van zo'n precies uitgewerkte blauwdruk voor de toekomst onontbeerlijk is om tot verandering van de bestaande maatschappij te komen. Om hier nou mijn skepsis tegenover te stellen: ik ben bepaald niet van mening dat het ontbreken van zo'n gedetailleerd alternatief ons hoeft te weerhouden van kritiek op en verandering van het bestaande. Het marxisme is geen geloof, geen toekomstdroom. De passages van Marx over het 'rijk van de vrijheid' zijn uiterst vaag en schematisch en lang niet zo gedetailleerd als bijv. het toekomstparadijs dat de burgerlijke futuroloog H. Kahn ons aan de hand van cijfers en tabellen voortvoert voor 'Het jaar 2000'. Aan een dergelijk onverantwoord extrapoleren van bestaande tendenties, aan een dergelijke koffiedikkijkerij heeft Marx zich nooit willen wagen. In zijn werk bekritiseert hij slechts de burgerlijke wetenschappen, met name de ekonomie, en toont hij aan hoe de kapitalistische maatschappij aan haar interne tegenspraken te gronde gaat. Later heeft Lenin in zijn strategische en taktische geschriften beschreven hoe men dit

proces kan verhaasten, en men kan het marxisme-leninisme dus heel grofweg schetsen als een theorie om de kapitalistische maatschappij en haar ideologie te analyseren, te kritiseren en te veranderen.

Maar gedetailleerde dokumentatie over de precieze opbouw van het kommunistisch alternatief gaven zij niet en konden zij ook niet geven, aangezien zich de basis voor zulke ideeën, te weten de materiële onderbouw, nog niet gevormd had. Ook Mao-tse-Toeng kon 50 jaar geleden nog niet de Culturele Revolutie in China en de noodzaak hiertoe voorspellen.

Maar nu natuurlijk mijn tegenvraag: is het gebrek aan koffiedik een reden — ik zou haast zeggen: een excuus — om de kapitalistische machtsstructuren in stand te houden? Blijven we ons niet net als Dagobert Duck tevreden rondwentelen in de rijkdom die is opgehoopt op de koffieplantages in Angola, door de investeringen in Zuid-Afrika, de roof van bauxiet en andere grondstoffen uit Suriname en onze andere koloniën, de slavenrol van de 100.000 gastarbeiders in Nederland, de 20-eeuwse uitbuiting van de arbeiders door volkontinu, tarievenstelsels e.d.? Blijven we nog steeds geloven in de behaaglijke illusies van de parlementaire democratie, terwijl de begroting van de 11 grootste ondernemingen in Nederland ruim 3x de Nederlandse staatsbegroting overtreft, en in Chili leger, rechtspraak, CIA, christen-demokraten en pers de fatsoenlijke democratie van Allende om zeep hielpen?

Misschien spreken de kranten- en TV-berichten over Kambodja, Zuid-Amerika en Griekenland Janssen Perio niet zo aan, en moet ik een voorbeeld dichter bij huis zoeken. Heeft hij bijv. de indruk dat hij enigerlei invloed heeft op de doelstellingen van het onderwijs? op de totstandkoming van de Mammoetwet? op de industriële ontwikkeling van Rotterdam? op de studie- en toekomstmogelijkheden van zijn kinderen? op de grondprijs van zijn huis?

Hij beschouwt een gemeenschap die zichzelf bestuurt, dus bijv. zijn eigen onderwijsdoelen en investeringen verzorgt, als een abstraktie en schone leus. Of zoals hij het formuleert: *'een ideale gemeenschap die alles doet ten bate van een ideale gemeenschap, blijft in mijn ogen een staaltje van ideologische tautologie'.*

Janssen Perio gaat er kennelijk van uit, dat of je nu in Amerika, China of Nederland bent, er altijd mensen zullen zijn die leiding geven en mensen die geleid worden, werkgevers en werknemers, leraren en leerlingen. Dit kan geen enkel maatschappelijk systeem veranderen, ergo: er is geen alternatief voor de kapitalistische maatschappij.

Dit is nu een schitterend voorbeeld van burgerlijke ideologieproductie in vol bedrijf, die tot functie heeft om ons bewustzijn van maatschappelijke tegenstellingen te laten verdwijnen in een *'algemeen belang'*-conceptie. Waar werknemers zijn, moeten er ook werkgevers zijn, en zowel Reinder Zwolsman als de strokartonarbeiders in Groningen hebben een gemeenschappelijk belang, de *'nationale werkgelegenheid'*, de *'instandhouding van onze Nederlandse economie'*, *'onze gezamenlijke strijd tegen de inflatie'* enz. Waartoe zo'n harmonie van belangen toe kan leiden, kan Janssen Perio komen bewonderen in mijn woonplaats Utrecht, waar de betonboeren van Bredero de halve binnenstad hebben afgebroken en nu volgegoten met beton volgens een kontrakt waarop de gemeenteraad zo stom is geweest voor tientallen jaren in te tekenen. De brede autowegen ten koste van het voetgangersgebied, de kantoor- en winkelkolossen ten koste van de woonfunctie en de kleine middenstand, de grote parkeergarages ten koste van het stedelijk milieu illustreren hier wel zeer duidelijk wie van de synthese van belangen van bevolking en bedrijfsleven het meest profiteren.

2) Janssen Perio vreest dat mijn konklusie dat wetenschap politisering is, *'alleen nog maar de rol (kan) spelen van de olifant in de porseleinkasten van de wetenschap'*.

Kennelijk is hem dan toch de tendens van mijn betoog ontgaan, dat de huidige wetenschap niet meer dié is van de bioloog met zijn botaniseertrommeltje, zich niet meer bevindt op het verheven peil van de ivoren toren of — zo men wil in de porseleinkast — der wetenschap, maar op grond van keiharde financieringsvoorwaarden wordt ondernomen met het oog op konkrete toepassingsmogelijkheden. Van de rol die onderwijs en onderzoek in de expansie van de kapitalistische produktie spelen, zijn vele voorbeelden te geven: ik denk aan de politikologen die voor het Thieu-regiem een verkiezingssysteem ontwerpen waarbij hij met 15% van de stemmen tóch kan winnen, of aan de ekonomen die verfijnde tariefsystemen en werkklassifikaties ontwikkelen ter vergroting van de uitbuitingsgraad van de arbeiders; ik denk aan de bedrijfssociologen die de fysieke en psychische grenzen aan die uitbuiting trachten te verleggen, en aan de natuurwetenschappers die niet de mogelijkheden voor een langere levensduur maar voor ingebouwde slijtage van produkten bestuderen.

De bijdrage van 'Kazerne, kerk en kapitaal' is, dat de discussie over wetenschap en maatschappij die zich al vanaf de jaren '60 in het kamp van de sociologen, ekonomen, polemologen e.a. afspeelt, óók op de geschiedschrijving wordt betrokken. Ik probeer de legitimerings- en toegepaste funktie van het historisch onderzoek aan te geven aan de hand van een aantal publikaties, en kom tot de konklusie dat de objectiviteitspretentie van een groot deel van dit onderzoek een illussie is. Ik zeg dus niet, dat er gepolitiseerd *moet* worden, maar dat de wetenschap van nature politiseert, d.w.z. in haar onderzoeksresultaten een bijdrage levert aan de ondersteuning of ondermijning van de bestaande orde. Geen strijdkreet dus, maar slechts een konstatering, die ik met één enkel voorbeeld nog wil illustreren.

In de hoogtijdagen van de koude oorlog werd in de Westerse geschiedschrijving de schuld gegeven aan het totalitaire wereldkommunisme dat uit was op agressie; de koude oorlog werd beschreven als een ideologisch konflikt tussen dwang en diktatuur enerzijds, en vrijheid en democratie anderzijds. Nu echter in de jaren '60 Moskou en Washington tot 'ontspanning' komen — een streven waaraan economische behoeften niet vreemd zijn —, verschuift in de geschiedschrijving het accent van de ideologie naar de faktor nationale macht: de koude oorlog wordt beschreven als een machtsstrijd tussen twee nationale staten met weliswaar verschillende maatschappijssystemen maar toch belangen die met elkaar in overeenstemming zijn te brengen. De geschiedschrijving levert hier zijn bijdrage aan de koëxistentiepolitiek van Kissinger en Breznjev.

In mijn boekje geef ik verschillende voorbeelden van dit parallel lopen van wetenschappelijk onderzoek en maatschappelijke processen; een parallel die soms nog wordt versterkt door direkte persoonlijke bindingen tussen wetenschap en politiek, zoals bijv. het ministerschap van de ex-historicus Kissinger.

De 'waardevrijheid', het ideaal van de 'objectiviteit' blijken dan slechts pretenties, die het maatschappelijke gebruik en misbruik versluieren en de burgerlijke wetenschappers een soort alibi moeten verschaffen.

In de marxistische wetenschap is de relatie tussen theorie en praktijk nooit ontkend, hetgeen soms — lang niet altijd! — kan leiden tot groot wetenschappelijk verantwoordelijkheidsbesef. De marxistische Sovjet-historicus R.A. Medvedev geeft in zijn Stalin-biografie 'Laat de geschiedenis oordelen' toe dat hij *'Stalins aktiviteiten op een partijdige wijze, alleen vanuit een negatief standpunt, onderzoekt'*, teneinde de ontwikkeling van de Russische revolutie in de door hem gewenste leninistische richting te bevorderen. Zo komt hij

tot een uiterst nauwkeurige en goed gedokumenteerde visie op de Stalin-periode, die er echter op geen enkele bladzij misverstand over laat bestaan dat hij het marxisme-leninisme onderschrijft en de Westerse kapitalistische democratie verwerpt. Ik beschouw zijn werk als een uiterst geslaagde poging tot partijdige geschiedschrijving die tegelijk voldoet aan de vakwetenschappelijke eisen van precisie en exaktheid, en stel hiertegenover de verschillende burgerlijke Stalin-biografieën die onder het mom van wetenschappelijk verantwoorde geschiedschrijving het Stalinisme gebruiken om het kommunisme als zodanig in diskrediet te brengen en het zelfs op een lijn stellen met fascisme (vgl.: de totalitarianisme-theoriën van H. Ahrendt, F. Talmon, C.J. Friedrich, Z.K. Brzezinski).

De waardevrijheidskultus vertoont zich momenteel vooral in de neiging van historici om elke schuldvraag te vermijden, zich te beperken tot volstrekt vrijblijvende konklusies in de geest van 'enerzijds anderzijds' en geschiedschrijving op te vatten als een soort 'diskussie zonder einde'. Ook dergelijke pluralistische neigingen beschouw ik als vlucht-houdingen voor de maatschappelijke verantwoordelijkheid van de onderzoeker/leraar. Kan Janssen Perio mij uitleggen hoe het resultaat van zijn lesgeven anders dan monistisch kan zijn?

Zijn leerlingen zullen, door zijn lessen, de leerboeken gaan beschouwen als een redelijk adequate weergave van de maatschappelijke werkelijkheid, en dan tevreden eventueel vrijblijvend diskussierend doorsudderden tot de dag van het eindexamen, óf ze zullen in opstand komen tegen hun onderwijs en via akties en demonstraties proberen de maatschappelijke werkelijkheid meer in overeenstemming te brengen met de hun in het onderwijs opgediende hoge idealen.

3) Wat betreft de onderwijspolitiek is er een misverstand. In mijn boekje neem ik stelling tegen de neiging van linkse organisaties zoals PvdA, CPN en studentenvakbonden om de onderwijsbezuiniging an sich te bestrijden, zonder tegelijk de inhoud van het onderwijs in die strijd te betrekken. Waarom zou ik mij b.v. tegen een urenvermindering voor het vak geschiedenis gaan verzetten wanneer blijkt dat dit vak — blijkens de leerboekjes op de meeste scholen gebruikt wordt om onze maatschappij-orde goed te praten? Daarom, zo stel ik, moeten we bij de onderwijsakties een socialistisch criterium hanteren, nl. in hoeverre deze akties de kapitalistische orde wezenlijk aantasten en leiden tot solidariteit met de arbeidersklasse. Het is duidelijk dat de strijd voor nog hogere lerarensalarissen niet aan dit criterium voldoet, wél bijv. de akties die dit voorjaar aan de Nijmeegse universiteit plaatsvonden tegen de tendens tot verdere politieke disciplineren van de sociale en politieke wetenschappen ('de kwestie-Reinalda').

De uitnodiging van Janssen Perio om '*in proletarische huizen te gaan wonen*' raakt natuurlijk kant noch wal. Zou de Russische revolutie eerder zijn uitgebroken als Marx in een fabriek was gaan werken en daar 50 jaar lang ferme mannentaal had uitgeslagen?

Toch kunnen leraren, in hun positie, op zinvolle wijze solidair zijn met de onderdrukten: door bijv. de strijd tegen de standsorganisaties die zich tegen inkomensnivellering verzetten, door anti-imperialisme-akties te voeren (de leraren van mijn school brachten binnen een week f 955,— voor het Chileense volk bijeen), of door consequent de burgerlijke ideologie te bestrijden.

Om nu terug te keren tot het begin van mijn artikel: het voornaamste wapen waarvan Janssen Perio zich bedient bij zijn publiekelijk pak-op-de-broek, is zijn beeld-ver-vorming. Hij ziet het marxisme als een irrationeel stelsel, en induceert resp. versterkt dit beeld bij de lezers door termen als: '*geloof*', '*heilsleer*', '*dogma*', '*simplistisch*', '*monistisch*',

'geloofsattributen', 'heilige huizen', 'dogmatisch-mechanisch', 'geloofsbelijdenis' — enfin, de bekende set termen uit het koffertje van de burgerlijke ideologie. Tegenover die simpele heilsleer — waarvan jonge en onervaren historici natuurlijk gemakkelijk het slachtoffer worden — stelt hij dan zijn radikale skepsis, 'van een Thomas-natuur', en zijn kritische zin. Vooral het woord 'kritisch' laat hij wel 5, 6 keer vallen in de slotzinnen.

Nu wil ik niet te hard vallen over de uiterst on-kritische wijze waarop Janssen Perio opereert binnen de burgerlijke ideologie en hierdoor vervalt in o.m. pluralistisch denken (zijn kritiek op mijn 'monisme'), psychologiseren (zijn begin- en slotzin), idealistisch denken (zijn geloof in waardevrijheid), koude-oorlogsredenaties (kommunisme is voor hem Stalinisme, d.w.z. een bepaalde verschijningsvorm van het kommunisme in een bepaald land in een voorbije fase), afgezien nog van de maatschappelijke vooroordelen over o.a. onze bouwvakkers. Mijn bezwaren gelden veel meer de uiterst vrijblijvende en soms wat lollige toon van die kritiek. Zijn skepsis wordt voortdurend tegenover mijn 'geloof' gesteld, maar skepsis is nou niet bepaald de meeste actieve en ondernemende uitgangshouding, en fungeerde wel vaker als een vrijbrief om aan de kant te gaan staan, waarbij ik nu wéér moet denken aan de flauwe verhaaltjes van de heer W.F. Hermans.

Maar misschien ben ik nu weer te skeptisch.

Bernt Feis

MEDEDELINGEN

SEMINARIA VOOR JONGE LERAREN - 1973

Didactiekcommissie der V.G.N.

Voorzitter A.P. Dijkstra, Mesdagstraat 1, Meppel, tel. 05220-53559.

Secretaresse Mej. C.C.A. Briet, Buurtweg 56, Ederveen, tel. 08387-1944.

Penningmeester A.C.E. Janse, Oranjelaan 13, Castricum, tel. 02518-53548.

Postgirorekening 1561752, t.n.v. Penningm. Did. Comm. der V.G.N.

De docenten geschiedenis aan V.W.O.- H.A.V.O.-
en M.A.V.O.-scholen die een beperkte
leservaring hebben.

Geachte collegae,

De Didactiekcommissie van de V.G.N. organiseert, in overleg met de afdeling a.v.o. van de pedagogische centra, ook in 1973 een tweetal seminaria voor jonge leraren.

De deelname is, evenals vorige jaren, opengesteld voor docenten geschiedenis, werkzaam aan scholen voor V.W.O., H.A.V.O. en M.A.V.O. Alleen diegenen, die een beperkte leser-
varing hebben (ongeveer een tot drie jaar) worden verzocht zich in te schrijven.

Het seminarium richt zich vooral op de praktijk van het lesgeven in geschiedenis en staatsinrichting. Aandacht wordt besteed aan methode- en stofkeuze, zelfwerkzaamheids-
didactiek, verschillende werkvormen, gebruik van teksten, films en dia's, het opzetten van
themata, werkstukken voor het eindexamen, aspecten van het schoolonderzoek.

Onder leiding van de heren P.H.F. Gieles, vakmedewerker van het Katholiek Pedagogisch
Centrum, en A.P. Dijkstra, voorzitter van de Didactiekcommissie van de V.G.N., zal
rondom deze onderwerpen aan de hand van materiaal praktisch worden geoefend.

Deze beide trainingsbijeenkomsten zullen worden gehouden in het Sociaal-Cultureel Cen-
trum "De Pietersberg", Pietersbergse weg, Oosterbeek (tel. 08307-2220) op de volgende
dagen:

- Woensdag 28 november 1973 10.30 tot zaterdag 1 december 12.30 na de lunch.
- Woensdag 12 december 1973 10.30 tot zaterdag 15 december 12.30, evenzo na de
lunch.

Er zal gebruik worden gemaakt van tweepersoonskamers.

De reiskosten tweemaal enkele reis tweede klasse per trein zullen worden vergoed.

Dank zij een subsidie van het Departement van Onderwijs en Wetenschappen zullen de
kosten voor de deelnemers slechts f 50,— p.p. bedragen.

Men kan zich voor de seminaria opgeven door een brief te sturen, waarin de naam met
voorletters, adres, telefoonnummer, school waaraan men verbonden is, geslacht, postgiro-
nummer of bankrekening van de deelnemer.

Wilt u deze aanmeldingsbrief sturen naar de penningmeester van de Didactiekcommissie
van de V.G.N., de heer A.C.E. Janse, Oranjelaan 13 te Castricum N-H.

Pas wanneer de bovenvermelde f 50,— is gestort op postrekening 15 61 752 t.n.v. Penningmeester Didactiekcommissie V.G.N., Oranjelaan 13 te Castricum, wordt men op de deelnemerslijst ingeschreven. Men wordt verzocht, èn in de brief, èn op de girooverschrijving duidelijk aan te geven, of de opgave voor het eerste of voor het tweede seminarium is bedoeld.

Men kan zich inschrijven tot uiterlijk 21 november 1973. Bij te grote deelname zal de volgorde van de binnenkomst der girobetalingen worden aangehouden.

In verband met het feit dat het geschiedenisonderwijs in de M.A.V.O. in sommige opzichten kan verschillen van dat in V.W.O. en H.A.V.O., menen wij, dat het beter is dat M.A.V.O.-docenten zich bij voorkeur opgeven voor de eerste trainingsbijeenkomst, en de V.W.O.- en H.A.V.O.-docenten voor de volgende. Inhoudelijk zullen de beide seminaries echter nauwelijks verschillen.

Zij die zich hebben ingeschreven zullen per kerende post nadere aanwijzingen en het programma kunnen verwachten.

De didactiekcommissie van de V.G.N.
Castricum, 15 september 1973

MEDEDELING VAN DE REDACTIE

Wij maken de lezers er op attent dat het december-nummer van Kleio door bijzondere omstandigheden, mede veroorzaakt door de verschillende feestdagen in deze maand, mogelijk pas begin januari kan verschijnen.

BOEKBESPREKINGEN

I. Asimov, *De donkere middeleeuwen*. (serie Gouden Appels van Paris), Paris, Amsterdam (1969) f 10,50.

Als men wil weten, waar een boek over gaat, kijke men naar de titel. Maar 'The dark ages' of 'De donkere middeleeuwen', zoals de titel van het boek van Asimov vertaald werd is nogal een ruim begrip.

Een voorwoord ontbreekt, maar op de binnenkant van het kaft vond ik een soort aanprijzing. De inhoud werd daar beperkt 'van de eerste trek van de barbaren zuidwaarts tot aan het dieptepunt van de ontluistering tussen 900 en 950'. En een paar regels verder: 'Uit de aard der zaak voornamelijk een kroniek van veldslagen, massaslachtingen, troonbestijgingen en machtsovernames van vorsten'. Dat is dan ook inderdaad de visie van Asimov op die periode: politieke geschiedenis met maar heel weinig economie, cultuur en andere aspecten van de samenleving.

Het verhaal wordt chronologisch (wel erg chronologisch) verteld aan de hand van grote figuren. Het geeft geen inleidingen op periodes of samenvattende beschouwingen en bijna geen grote lijnen, of het zou de lijn van de Frankische geschiedenis moeten zijn. Er staat dan ook (p.120): 'Maar de geschiedschrijvers zijn egocentrisch. De cultuur van de oude wereld is via de westerse Franken tot ons gekomen en niet via de oosterse Byzantijnen'.

Binnen deze beperkingen is het geen slecht boek. Op een enkel puntje na — de schrijver ziet bijvoorbeeld de Germanen wat al te zeer als barbaarse verwoesters — is Asimov zeer voorzichtig en betrouwbaar. De schrijver is biochemicus en lektor aan de Boston school of Medics. Hij publiceerde veel op biochemisch gebied, hij schreef essays, maar zijn grote bekendheid dankt hij aan het feit dat hij één van de bestverkochte schrijvers van science-fiction is. Jammer dat deze nikkelen nelis zijn verteltalent in een zo boeiende periode niet wat meer gebruikt heeft.

De overvloed aan feiten maakt het boek tot een soort compendium van de vroeg-middeleeuwse politieke geschiedenis, ook al noemt de flaptekst het nota bene een monografie. Het boek heeft helaas geen literatuuropgave, maar wel een register, kaartjes, een jaartallenlijst en stambomen.

Als naslagwerk kan het in de schoolbibliotheek. Een advertentie voor de serie 'gouden appels van Paris' waarin het boek is verschenen, adviseert naast de gebonden editie een paperback. Dat kan natuurlijk, als men in de schoolbibliotheek liever slappe kaften ziet.

D.A. Berents

In een nieuwe serie, *De Haan-Paperbacks voor Geschiedenis, Kunst en Cultuur*, verschenen tot nu toe herdrukken van enige bekende werken. In de toekomst zullen echter ook nieuwe boeken in deze serie opgenomen worden. De prijs van de tot nu toe verschenen delen bedraagt f 14,90.

In 1967 werd als Fibula deel 26 gepubliceerd J.A. de Boo, *Heraldiek*; in Kleio van dat jaar (8e jaargang, p.291/2) stond een bespreking, waarbij werd geattendeerd op de mogelijkheid het overvloedig geïllustreerde "Heraldiek" te gebruiken als bijzonder onderwerp voor het eindexamen. De methodiek heeft sinds die tijd niet stilgestaan; de ontwikkeling in de richting van thematisch/exemplarisch is uit ons onderwijs niet meer weg te praten. En het lijkt mij mogelijk dit boekje (het is overigens door de royale wijze van uitgeven een heel boek geworden, en dat is aan de prijs wel te merken) ook in dit opzicht te gebruiken. Voorwaarde is dat de leraar zich eerst behoorlijk inwerkt, wil hij zich niet op al te glad ijs

begeven. Maar dan kan hij aan de hand van "Heraldiek" een stuk geschiedenis-door-de-eeuwen-heen vangen, met nadruk op de middeleeuwen en — een beetje — op de moderne tijd. Het "waarom" van een wapen, het "waarom zo en niet anders", het "waarom toen zus en later zo", deze en allerlei andere vragen geven bij het beantwoorden de leerlingen een kijk op verschillende visies op het maatschappelijk gebeuren in verschillende tijden. Of de leraar hierbij uitgaat van algemene constateringën uit het boek of dat hij een concreet voorbeeld als uitgangspunt kiest, is een kwestie van persoonlijke aanpak. Het grote probleem is, ik noemde het al, de prijs: wil een leraar met een groep leerlingen uit dit boek werken, dan zal een voldoende aantal exemplaren beschikbaar moeten zijn. Het is zeker mogelijk en wellicht ook zinvol een hele reeks (kleine) opdrachten uit "Heraldiek" samen te stellen en te doen beantwoorden door een of enkele leerlingen die speciale belangstelling voor het onderwerp hebben. De ervaring heeft mij geleerd dat het onderwerp niet tot de examenklassen uitgesteld behoeft te worden: veel jongeren vinden het bijzonder interessant. De opdrachten kunnen voor jongere leerlingen bestaan uit het opzoeken van "weetjes", voor ouderen uit weetjes en enkele van de eerder vermelde soort vragen.

Bij randgebieden van ons vak ben ik altijd bang dat van leraren verwacht wordt dat zij met weetjes van hun leerlingen genoeg zullen nemen: hoe meer hoe beter, en hoe hoger het cijfer, aldus de verwachtingen. Ik heb echter de stellige indruk dat "Heraldiek" de mogelijkheid biedt dieper te graven en dat een leraar die zich de moeite getroost de problematiek te doordenken aan de hand van de wetenswaardigheden die in dit boek te vinden zijn, met een enkele leerling of een groep leerlingen tot zinvolle resultaten zal kunnen komen.

Een boek van heel andere allure is *Ridderkrijg en Burgervrede* van de hand van F.W.N. Hugenholtz, voor het eerst gepubliceerd in 1959. De ondertitel: West-Europa aan de vooravond van de Honderdjarige Oorlog, geeft een aanwijzing omtrent de tijd waarin het boek speelt. De titel zelf wijst op een verschil in mentaliteit: terwijl de ridders zich nog uitleven in het avontuurlijke krijgsbedrijf en een schrijver als Froissart dit als ideaal verheerlijkt, willen de burgers in de steden vrede ter wille van hun welvaart. De bijnamen "de Goede" voor koning Jan II van Frankrijk en graaf Willem III van Henegouwen, Holland en Zeeland wijzen op verschillende herkomst. Maar wat zou ik hier een samenvatting moeten geven van of een beschouwing moeten schrijven over een alom bekend en gewaardeerd werk? Het enige dat ik hier op moet merken is dat in de tekst geen wijzigingen aangebracht zijn; een algehele herziening was ook niet nodig, een aanpassing aan de nieuwste literatuur was voor het doel van deze heruitgave mogelijk niet gewenst, maar de literatuuropgave had zeker bijgewerkt kunnen worden.

Iedere leraar die de mentaliteit van ridders en van stedelingen in de veertiende eeuw met zijn leerlingen op enig niveau wil bespreken, zal dit boek moeten kennen. Voor de leerlingen lijkt het me rijkelijk moeilijk. Als een leraar toch een begaafde leerling met dit boek aan het werk wil zetten, zal hij dit vermoedelijk het beste kunnen doen door uit te gaan van de in deze herdruk in groten getale voorkomende illustraties, om aan de hand van geconstateerde kenmerken te komen tot een meer systematische benadering; maar ook in deze opzet zal de steun van de leraar onmisbaar blijven; "Ridderkrijg en Burgervrede" is dus duidelijk een boek voor de leraar zelf; leraren en aanstaande leraren mogen de uitgevers erkentelijk zijn dat het in deze serie weer verkrijgbaar is.

C.A. Rutgers

A. Palmer, *Rusland in Oorlog en Vrede*. Fibula-Van Dishoeck, Bussum 1972 (uit het engels vertaald door J. Tadema Sporry), 224 blz. f 39,50.

Palmer wil de lezer een beeld schetsen van Rusland aan het begin van de 19e eeuw en heeft daarvoor de Napoleontische tijd gekozen, daarbij leunend op de roman van Tolstoj, *Oorlog en Vrede*. In een viertal hoofdstukken geeft de auteur een overzicht van de ontwikkeling van het Czarenrijk van de middeleeuwen tot in het begin van de 19e eeuw. De ethnisch heterogene samenstelling van het rijk, de religieuze ontwikkeling, de relatie met Byzantium en de groei van het absolutistisch systeem komen allen even aan de orde. Ook wordt gewezen op de vele Fransen, Engelsen en Duitsers die als handelaars, als gouverneurs, en als militaire en administratieve adviseurs van de czaren naar Rusland gekomen zijn. Het meest interessant zijn de hoofdstukken over het lijfeigenschap en de ontwikkeling van het leger. Het blijft echter jammer dat de schrijver in een kort bestek gewoon te veel heeft willen vermelden en daardoor oppervlakkig is gebleven.

In een tweetal hoofdstukken volgt dan de dramatische confrontatie tussen Alexander I en Napoleon I.

Of, naar Palmer meent, nu juist deze fase in de Russische geschiedenis bepalend geweest is voor de rol die Rusland in de 19e en 20e eeuw zal gaan spelen, lijkt mij betwistbaar. Hij maakt het zelf ook onvoldoende waar. Het is mogelijk dat in die tijd het nationaal gevoel versterkt is, maar men moet toch stellig meer waarde hechten aan het geleidelijk doordringen van 18e en 19e eeuwse West-Europese politieke en economische theorieën dan aan een kort en hevig militair intermezzo, al heeft dat mogelijk wel stroomversnellend gewerkt.

Het boek blijft qua inhoud achter bij de fraaie illustraties en de goede typografische verzorging. Een literatuurlijst en een register sluiten het boek af. Helaas is ook in dit werk de zetduivel niet geheel uitgebannen en is er geen consequente spelling van Russische begrippen en eigennamen gevolgd.

Het boek zal iemand die Tolstoj nog moet lezen enige informatie kunnen verschaffen, ook over Tolstoj zelf (slothoofdstuk), maar degene, die met name *Oorlog en Vrede* gelezen heeft, zal enigszins teleurgesteld worden. Hoewel aanschaf voor de schoolbibliotheek mij niet erg zinvol lijkt, kan men HAVO- en VWO-leerlingen die wat over het czarenrijk in de 17e en 18e eeuw willen weten (scripties o.i.d.) wel naar dit boek verwijzen.

P. van Hees

Herman de Liagre Böhl, *Herman Gorter. Zijn politieke activiteiten van 1909 tot 1920 in de opkomende kommunistische beweging in Nederland*. Sunschrift 66, Nijmegen 1973, 317 blz.

Geeft dit boek wat het belooft? Ongetwijfeld zet de schrijver op heldere wijze Gorters "politieke activiteiten van 1909 tot 1920 enz." uiteen. Volgens de regelen der kunst presenteert hij de onontbeerlijke biografische gegevens en de problemen waarvoor de socialistische beweging zich sinds ca. 1900 gesteld zag. Dat de vrucht van zoveel dorre, vaak deprimerend monotone partijlectuur in een zo frisse, zakelijke vorm gegoten is, wekt bewondering voor 's schrijvers stilistische vitaliteit. De heer Böhl verwacht zich niet in het struikgewas van 'de linkse politiek', hij scheert er vloeiend overheen. Dat is een kwaliteit. Maar toch! ik vraag mij af of die — nogmaals — verfrissende afstand tot zijn

onderwerp niet tevens geschapen is doordat de schrijver, om welke reden dan ook, geprefereerd heeft aan de veilige kant van de dierentuin te blijven. Zijn boek is dan ook in de eerste plaats descriptief en als zodanig een plezierige inleiding op het socialisme voorzover dat met Gorter verbonden was; het geeft interessante details en is tevens nuttig door zijn bibliografische opgaven. Maar het bewijst ook zonneklaar dat een studie over *Gorter: de Socialist* slechts een hoofdstuk kan zijn uit het briljante, helaas nog ongeschreven boek over *Gorter: de Dichter* (zie p.216 waar Gorter spreekt over zijn hoop dat de Russische Revolutie hem als dichter de steun der werkelijkheid zou geven: "Want een kunstenaar (zooals elk mensch) kan niet veel zonder de steun der mensheid.").

Zou dit boek vanuit Gorters hoogstpersoonlijke problematiek geschreven zijn — maar dat vergt meer dan koele objectiviteit — dan zou de erkenning van de schrijver dat Gorter als politicus en theoreticus niet overmatig belangrijk is (geweest) niet een beetje triest aandoen. Ik geloof dat ik hier kan verklaren waarom dit boek dus teleurstelt. Ook de Liagre Böhl heeft zich niet kunnen ontrekken aan de doem die blijkbaar op de meeste schrijvers over de socialistische beweging rust: de bijna onvermijdelijkheid om de geschiedenis *letterlijk* als een discussie zonder eind op te vatten. Ook bij hem is het alsof socialisten voor Freud en Robert(o) Michels (hier moet de voornaam erbij om misverstand te voorkomen!) taboe zijn: anders gezegd: niet aan de onwaardige behandeling van psycholoog en partijsocioloog onderworpen mogen worden.

Het is hier niet de plaats om in details te treden, maar één opmerking moet mij van het hart: ik ben verbaasd dat de schrijver van dit Leidse proefschrift niet gebruik heeft gemaakt van het Wibaut-Archief in het I.I.S.G. Dat zou hem wat meer hebben kunnen laten vertellen over Gorters verhouding tot de andere leden van de Nieuwe-Tijd-groep en hem nog duidelijker gemaakt hebben dat het duo Wijnkoop-Van Ravensteyn maar al te graag de onverdraagzaamheid (inderdaad!) van Schaper c.s. aangegrepen hebben om zich de gelegenheid te scheppen een eigen partij te vormen.

C. Offringa

L. de Jong, *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog*, deel 4 (mei 1940 tot maart 1941), Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage 1972, 886 blz.

Deze bespreking heeft vooral ten doel de geschiedenisleraren bekend te maken met de hoofdzaken, die in dit goed verzorgd deel van dit standaardwerk over het eerste jaar van de Duitse bezettingstijd, worden behandeld.

Feitelijk zou iedere leraar dit boek moeten lezen. Voor hen, die dit te tijdrovend vinden, is het kennismaken van bepaalde gedeelten zeker aan te bevelen. Zij kunnen daarbij een nuttig gebruik maken van de behoorlijke inhoudsopgave, die zich in dit werk bevindt.

Hoewel de Nederlandse legerautoriteiten in mei 1940 belast waren met de leiding van ons land, slaagden de Duitsers er in, buiten generaal Winkelman om, het A.N.P. in te schakelen, de pers door het verschaffen van richtlijnen te binden en de radio onder controle te krijgen. Hierdoor hadden de bezetters reeds een belangrijk succes bereikt.

De Duitse militaire leiding wilde in Nederland een "Militärverwaltung" vestigen, maar op 18 mei bepaalde Hitler, dat hier een burgerlijk bestuur zou worden geïnstalleerd. Seyss Inquart werd als rijkscommissaris aangewezen. Hij moest op slinkse wijze het Nederlandse volk nazificeren. Hoewel Von Falkenhausen, de militaire machthebber, had gewaarschuwd tegen overhaaste stappen, waarbij hij gedacht zal hebben aan overijld inschakelen van de SS, werd hieraan geen gevolg gegeven. Aan de staf van de rijkscommissaris werden toegevoegd Rauter als vertegenwoordiger van die SS en Schmidt als vertegenwoordiger

van de partij. Deze twee hoopten Nederland eventueel met geweld tot het nazidom te bekeren. Zij begonnen hun werkzaamheden direkt.

De Nederlandse secretarissen-generaal, die, in tegenstelling tot generaal Winkelman, meenden, dat de oorlog reeds beslist was en dat een volledige Duitse overwinning voor de deur stond, hoopten de bevolking rustig te houden. Zij geloofden, dat wanneer de Nederlanders kalm zouden blijven de Duitse bezetters van hun kant ook zouden afzien van gewelddadigheden. Zij veroordeelden elke vorm van verzet. Zij ontpopten zich ook als tegenstanders van het verschijnen van een ondergrondse pers. Hiertegen moest een uitgebreid politieapparaat optreden. Bovendien meenden zij, dat het invoeren van identiteitskaarten een bruikbaar middel tegen verzetsmensen zou kunnen zijn. Het spreekt vanzelf, dat zij ook het ophitsen vanuit Londen veroordeelden.

De Jong toont aan, dat in de eerste maanden ook in leidinggevende kringen van het bedrijfsleven soortgelijke ideeën bestonden. In die tijd gelukte het de Duitsers een samenwerking met belangrijke ondernemingen te concretiseren. De desbetreffende regelingen bleken steeds knellender te worden. Toen in de herfst de Duitse overwinning uitbleef en het waarschijnlijk werd, dat deze nog geruime tijd op zich zou laten wachten, begon het verzet op te komen. Steeds meer werd een langzaam-aan tactiek toegepast. Men werkte echter voor de vijand, maar velen susten dit gevoel met de gedachte, dat door die arbeid een werkloosheid van eigen landgenoten kon worden voorkomen, terwijl ook een uitbreiding van de werkers met NSBers kon worden afgewend.

Na de aanvankelijke depressie laaide de vaderlandsliefde weer op, hetgeen duidelijk bleek tijdens anjerdag. Hitler was woedend en eiste strenge maatregelen en vooral na Goering's bezoek aan Nederland werden deze ook uitgevoerd. Zo werd o.m. generaal Winkelman naar Duitsland afgevoerd. Opvallend was ook het op dood spoor zetten van de vakorganisaties, de politieke partijen en belangrijke kranten.

Het leegkopen van ons land door de Duitsers werkte er toe bij, dat de afkeer van de bezetter groeide. Daarnaast werd de haat tegen de NSBers met hun W.A. voortdurend groter. Algemeen werd gevreesd, dat die groep personen zou opleveren, die op leidinggevende plaatsen zou worden geplaatst. Wij weten nu, dat de kans daarop niet zo groot was, want Mussert werd door Hitler genegeerd. Wanneer er iemand was die naar voren zou kunnen komen dan zou het Rost van Tonningen moeten zijn.

Een poging van de heren Linthorst Homan, Van Einthoven en De Quay om een Nederlandse Unie op te richten strandde, want de rijkscommissaris verzette zich tegen het opnemen van een artikel betreffende de trouw aan Oranje in het desbetreffende programma. Eind juli werd dit artikel geschrapt en kon de Unie, die weldra duizenden leden telde, opgericht worden. Algemeen werd in deze groepering een partij gezien, die zich tegen de NSB en de opdringende Duitse macht zou verzetten. De Jong schenkt veel aandacht aan de Unie en toont aan, dat Homan toch wel sterk pro-Duits was. De kritiek tegen zijn voorstelling is ontketend. In dit verband moet het boekje van L. van Einthoven "Heeft de afwezige ongelijk?" waarin deze medeoprichter van de Unie de auteur o.m. verwijt, dat hij alleen de archiefstukken op Oorlogsdokumentatie heeft geraadpleegd en geen gesprekken met nog in levenzijnende personen heeft gevoerd, worden genoemd.

Op pag. 805 en 806 geeft de schrijver zijn visie op dit eerste jaar van de bezetting. Hij schrijft o.m.: "Wanneer, zo veronderstellen wij, één ding de strijdbare Winkelman teleurgesteld heeft, dan juist het feit, dat de Duitsers in de eerste fase van de bezetting eigenlijk nergens krachtige pressie behoefden uit te oefenen om Nederland in het gareel te dwingen Van de secretarissen-generaal, met uitzondering van Ringeling, is weinig of geen

verzet uitgegaan Werkelijk verzet, d.w.z. een weigering om de gevraagde medewerking te verlenen, is door het college van secretarissen-generaal wel enkele malen overwogen; dat overwegen heeft telkens tot de conclusie geleid dat men het, om 'erger te voorkomen', beter kon nalaten Wanneer men stelt, en het lijkt ons juist, dat de Nederlandse samenleving in '40 opvallend sterk vanuit haar tradities reageerde en dat dus ook, met schaarse uitzonderingen, de traditionele gehoorzaamheid van de ondergeschikte aan de superieur als het ware vanzelfsprekend in acht genomen werd, dan is er reden zich af te vragen of niet juist in die situatie weigeringen aan de top belangrijke gevolgen zouden hebben gehad".

Opvallend is dan de februaristaking in 1941. Deze werd door de bezetter neergeslagen. De stakers slaagden er niet in de vijand te dwingen tot een andere houding tegenover de Joden. Toch heeft dit feit zin gehad, want de verzetshouding werd er door aangewakkerd, het verschijnen van illegale blaadjes werd er door gestimuleerd. Daarnaast was het ook het bewijs voor de mislukking van de politiek van Seyss Inquart. Hij zag, dat de massa van het Nederlandse volk niet gediend was van de opzet van het nationaal-socialisme. Dit falen van Seyss' opdracht had tengevolge, dat in Berlijn de ster van de rijkskommissaris begon te dalen. Een feit was, dat slechts in Nederland een dergelijk verzet tegen Duitse maatregelen tot ontwikkeling was gekomen. Terecht heeft de auteur met het beschrijven van de februaristaking zijn lezenswaardig boek afgesloten.

J. Verseput

K. Kwiet, *Van Jodenhoed tot Gele Ster*. Fibula Internationaal 1, Bussum 1973.

In een knap geschreven boek doet Kwiet verslag van de afgrijpselijke geschiedenis van de jodenvervolgung. Knap, omdat zijn verhaal nergens te emotioneel of te sensationeel wordt. De schrijver laat zien op welke wijzen de Joden vanaf de 7e eeuw na Chr. werden gediscrimineerd. Hij trekt een lijn door, vanaf de middeleeuwen tot aan het nazisme. Daardoor wordt veel aandacht besteed aan de Duitse uitingen van antisemitisme. Te weinig komen andere landen aan de orde.

Jammer is ook dat Kwiet de verklaringen voor het verschijnsel antisemitisme meestal te veel heeft weggestopt in hoofdstukken vol details over de vorm, grootte en kleur van de tekenen van discriminatie. Die verklaringen zitten wel in het boek, maar een heldere analyse, bijv. in een inleiding, ontbreekt. De leraar doet er goed aan zelf zo'n inleiding aan de leerlingen te verschaffen. Het literatuurlijstje van Kwiet kan hem daarbij helpen, maar nog meer de inleiding van Van Arkel's *Antisemitism in Austria*. Helaas is dit werk niet vermeld, misschien omdat het in beperkte oplage is gestencild. Het is waarschijnlijk alleen nog antiquarisch te bemachtigen; in de diverse U.B.'s is het natuurlijk wel aanwezig.

Rest nog te vermelden dat de illustraties, zoals zo vaak bij Fibula-uitgaven weer uitstekend zijn gekozen.

S. Vellenga

W.F. Wertheim, *Evolutie en Revolutie, de golfslag der emancipatie*. Kritische bibliotheek, Van Gennep, A'dam 1971, f 22,50, 540 pp.

De titel van dit omvangrijk geschrift veronderstelt de vooruitgangsidee, welke de geschiedenis onder invloed van genethische theorieën de laatste honderd jaar heeft overgenomen. Enkele gedachten uit de negentiende eeuw over evolutie en vooruitgang keren hier in een vernieuwd gewaad terug. Voor een herwaardering van deze begrippen moeten wij normen

en waarden vaststellen, de verhouding tussen "algemene evolutie en geschiedenis" onderzoeken en de tijdsfactor bepalen. Bij het laatste wordt Romein's hypothese van de remmende voorsprong vermeld. De dialectiek van de cultuurspreiding, het emancipatie beginsel, o.m. worden in het eerste deel onder het hoofd evolutie behandeld. In het volgende deel blijkt Wertheim's speciale belangstelling uit te gaan naar de sociale verandering, typisch voor de contemporaine geschiedenis van alle continenten.

Daarbij blijken de termen evolutie en revolutie geen tegenstellingen te vormen; dat geldt wél van stagnatie, verzet tegen emancipatie en bewustwording tegenover heroriëntering, de breuk met het verleden, een totale omvorming door geweld, een vreedzame omwenteling en een radicale verschuiving. Aan deze benamingen zijn revoluties in verschillende landen te herkennen. De crisis in Z.O. Azië en Afrika met zijn groeistuipen, revoluties en contra-revoluties in de ontwikkelingslanden dragen aan dit probleem bij. Duidelijk en breedvoerig bespreekt de auteur de verschillen tussen de Sovjet-Unie en China, in casu het vrijheidsprobleem, het Thermidor-probleem en de culturele revolutie. Zal in een egalitaire maatschappij het geestelijk niveau niet belangrijker dan een materiële grondslag zijn? Een boek, dat uitdaagt tot een nadere uitwerking, tot het vergelijken van analoge verschijnselen en tot een respons op gestelde vragen. De waarde van dit boek is daarmee voldoende geschetst.

dr. G.J. van de Poll

K.L. Roskam, *Dekolonisatie van Afrika*, Fibula Internationale Historische Serie, Unieboek, Bussum, 1973, 211 pp.

Beschrijving van "een breed probleem als de dekolonisatie van het immense kontinent Afrika" legt natuurlijk beperkingen op, zoals Roskam bij voorbaat duidelijk stelt, bijv. t.a.v. behandeling van Afrika's afhankelijke positie in de wereldeconomie (p.9). Het blijft echter moeilijk uit te maken, waar de grens ligt tussen noodzakelijke, dus geoorloofde en niet geoorloofde beperkingen. Een enkele bedenking heb ik wel:

— de economische achtergrond van de politieke dekolonisatie-processen blijft wel erg in het vage, ondanks de invloed van deze faktor op het feitelijke verloop (wel iets over Kenya, niets over Ivoorkust, nauwelijks iets over Kongo, enz);

— ernstig ook is de verwaarlozing van de geestelijke kant van kolonisatie en dekolonisatie: de rol van missie, zending en kerken wordt ternauwernood aangeduid. Losse opmerkingen over het (negatieve) optreden van bisschoppen tegenover nationalistenvormingen van steun van de Wereldraad aan bevrijdingsbewegingen. Niets echter over de beslissende bijdrage van missie en zending aan de vorming van een moderne elite, niets over de profetische bewegingen als achtergrond van veel later verzet. Twee moskeeën zijn de enige visuele illustraties van godsdienstig leven in Afrika!

— aan de rol van de militairen worden enkele alinea's gewijs (173-174), vrij weinig gezien de belangrijke rol van de legers ook op politiek gebied. In sommige gevallen, Kongo (Zaire) bijv. vormde de gewapende macht de enige bijeenhoudende faktor in alle verdeeldheid. Zo ook moet het machtsapparaat genoemd worden wanneer men het koloniale karakter wil aangeven van de regimes in Zuidelijk Afrika (pp. 186-7), die stellig "militair van opvatting en aard" zijn (vgl. p.22).

Enige kritiek heb ik ook op de uitgebreide, meestal mooie en zinvolle illustraties. De grote aandacht voor staatshoofden is te rechtvaardigen ("leiders" speelden nu eenmaal een

grote rol in het proces), maar waarom koning Boudewijn afgebeeld, n.b. met Tombalbaye van Tsjaad? Waarom een foto van ("berucht" genoemde) Tshombe, maar niet van Loe-moemba, belangrijk symbool van Afrikaans verzet en die in de tekst herhaaldelijk genoemd wordt? Erg jammer is, dat in het hele boek maar één kaartje voorkomt (staatkundig), waarvan op de volgende blz. twee m.i. geheel overbodige uitvergrotingen worden gegeven. Meer geografische of economische gegevens zouden begrip van de historische ontwikkeling bevorderen.

Ook in de tekst wel eens een dwaling. Recente literatuur schat het aantal uit Afrika weggevoerde slaven eerder op 10 à 15 miljoen dan op 100 miljoen (p.9). Zo is er nog wel enige detail-kritiek te leveren, maar ik zou toch niet graag de indruk willen wekken aanschaf of gebruik van Roskams boekje af te raden. Integendeel. In het landenoverzicht (pp.40-170, na drie inleidende hfdst. over kolonisatie en nationalisme en gevolgd door twee hoofdstukken over de aktualiteit) vindt men veel nuttige informatie, vaak prettig leesbaar. Vooral de Engelssprekende gebieden komen goed uit de verf (Ghana, Nigeria, Tanzania, Zambia).

De pijnlijke problematiek van Zuidelijk Afrika wordt helder samengevat. Schrijver weet dat geschiedenis-schrijven betekent: kiezen en hij stelt zijn lezers ook duidelijk voor de keus. Ofwel Europa zweert zijn koloniale verleden af en veroordeelt daarmee de nu nog in Zuidelijk Afrika heersende minderheidsregimes. Ofwel wij hebben geen boodschap aan de dekolonisatie en nemen de verantwoordelijkheid op ons voor een volgend Vietnam, waarbij we ditmaal veel direkter betrokken zullen zijn.

"Dekolonisatie in Afrika" is een geëngageerd, zeer bruikbaar overzicht over een deel van Afrika's jongste verleden. Dat een dergelijk overzicht pas in 1973 in het Nederlands verschijnt, is wel tekenend voor het late ontwaken van de belangstelling voor dit werelddeel in ons land, ondanks het voortreffelijke werk van het Afrika Studiecentrum (Leiden), waarvan schr. lange tijd medewerker was.

Voor een eventuele volgende druk zou ik het volgende in overweging willen geven: het toevoegen van enkele kaartjes (grondstoffen, hoofdsteden, wegen e.d.); toevoegen van een aantal blanco bladzijden, waarop de lezer de nogal snel wisselende situatie zelf kan bijhouden; een kort overzicht, dat van ieder land enkele essentiële gegevens levert (inwoners, staatsvorm, partij enz.); het konsekvent gebruiken van de moderne benamingen, dus ook in inhoudsopgave bijv. Zambia ipv. Noord-Rhodesië (om het opzoeken te vergemakkelijken).

Jan Schipper.

Dr. Otto J. de Jong, *Nederlandse Kerkgeschiedenis*, Callenbach Nijkerk, 1973, f 50,—.

Met de verschijning van dit boek opent dr. de Jong een nieuw tijdperk van de historiografie van de Nederlandse Kerk. Vroeger — de laatste kerkgeschiedenisuitgave was vijftig jaar geleden — werden zulke werken duidelijk vanuit een bepaalde gezichtshoek geschreven; het eigen erf kreeg de voornaamste aandacht. De Utrechtse hoogleraar kiest een veel breder terrein; zijn thema is de weerspiegeling van de bijbelse boodschap op het Nederlandse volk. Reeds Gerhard Ebeling verstond onder kerkgeschiedenis: de geschiedenis van het Evangelie en zijn werking op de wereld. De Jong gaat het om de inwerking op het geheel van de nederlandse geschiedenis, waardoor elke beperking uitgesloten is. Af en toe moet de kerk de ramen een goede beurt geven om zicht te hebben op wat binnen in feite gebeurt. De 450 bladzijden van dit geschrift, eenvoudig van taal en ingeleid met een toetsing van de verschillende methoden van dit gegeven, bieden een bonte schakering van

stromingen en bewegingen in de verschillende tijdperken, waarbij ook de lieden van de synagoge aan het woord komen. In deze mondige tijd worden wij uitgenodigd zelf te oordelen over hetgeen hier in kaart is gebracht. Wie zich wil oriënteren over de invloed van de bijbelse boodschap op cultuur, staat en maatschappij, kan hier terecht. Dat het boek eindigt met de volkstelling van 1971, is syptomatisch voor de kritische houding, die onze tijd van ons vergt. Een boek, dat in geen bibliotheek en studiezaal mag ontbreken!

Dr. Arend Th. van Leeuwen, *Kritiek van hemel en aarde*, deel 1: *Kritiek van de hemel*, 216 pp., f 19,50 (1972), deel 2: *Kritiek van de aarde*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1972/3, 300 pp. f 24,50.

In deze boeken, waarin de schrijver zijn lezingen, de z.g. Gifford Lectures, gehouden aan de Universiteit van Aberdeen heeft afgedrukt, worden wij geconfronteerd met *de jonge Marx* in het eerste stadium van zijn kritisch denken. In de vormingsjaren schrijft hij drie opstellen voor het eindexamen aan het gymnasium te Trier, gedichten en essays, zijn autobiografie in de vermaard geworden brief aan zijn vader. Ook zijn dissertatie in 1841 met het vele bij-werk dat niet gepubliceerd werd, behoort tot deze jaren, waarin verreikende beslissingen werden genomen. Eén van deze beslissingen heeft betrekking tot de *godsdienst*, een "transformatie van de theologie", verzet tegen de doem van het dogma van de erfzonde. Van Leeuwen legt de Paulinische verzen uit Romeinen 8,19-23 (de schepping, die ongewild aan de *machteloosheid onderworpen* is . . .) naast enige zinsneden van Marx, welke veel gelijkenis met elkaar vertonen. Juist deze zinnen hebben vaak door een verkeerde exegese tot misverstanden geleid: "Religie is de zucht van het onderdrukte schepsel . . . zij is opium van het volk . . . de eis de illusies over haar situatie op te geven . . . En wanneer het heiligenmasker van de menselijke zelfvervreemding is afgerukt, is het allereerst de taak van de filosofie, die in dienst van de geschiedenis staat, de zelfvervreemding in zijn onheilige vormen te ontmaskeren. Zo verandert de kritiek van de hemel in kritiek van de aarde . . . kritiek van de theologie in kritiek van de politiek". Wat bedoelt Marx hiermee en hoe werkt hij deze zin uit?

Op een zeer duidelijke manier weet de schrijver tot de bronnen door te dringen en het dialectisch denken bloot te leggen. Hoe Marx temidden van dit sleutelbegrip de begrippen materialisme en het geld als middelaar hanteert, kritiek oefent op Hegels rechtsfilosofie. In het laatste hoofdstuk ontvouwt van Leeuwen zijn profetische vermaning: "Het is een zaak van leven of dood voor de christelijke theologie of zij bereid en in staat is de kritiek van hemel en aarde te ondergaan." De "zonde" is een vlucht naar de (eerste) hemel. Het is alleen de vraag of wij tot een andere houding in staat zijn.

Een helder en boeiend boek!

Dr. G.J. van de Poll.

BERICHT VAN DE PENNINGMEESTER:

Met ingang van 1 oktober 1973 zal de volgende regeling gelden voor het (na-)bestellen van Kleio-nummers:

U gelieve alle bestellingen *per Postgiro* te doen.

Het (de) door U gewenste nummer(s) van Kleio vermeldt U op de girokaart, waarop het hiervoor verschuldigde bedrag wordt gestort.

Storting, c.q. bestelling, uitsluitend op:

*Postgiro*nummer 128701, ten name van

Penningmeester V.G.N.
Vreeswijksestraat 329
's-Gravenhage.

met op girokaart vermelding van:

Kleio nummer
aantal exemplaren

De Kleio-nummers worden nagenoeg tegen kostprijs verkocht.

In de prijzen zijn administratie- en portokosten begrepen.

Indien het (de) gewenste nummer(s) niet meer leverbaar is (zijn), wordt de gestorte som gerestitueerd.

PRIJZEN van Kleio-nummers (m.i.v. 1 oktober 1973):

- Kleio-nummers van vóór 1971 (11e en vroegere jaargangen) per nummer f 4,—
- Kleio-nummers ("gewone" uitgaven) van 1971 en later (12 en latere jaargangen), per nummer f 5,—
- "speciale" Kleio-nummers (jaargangen 12, 13, 14 etc.):
 - "Brugklas-nummer", jrg. 12, no 7/8 (152 pag.) f 8,—
 - Bibliografie van de didaktiek van het geschiedenisonderwijs, jrg. 12, extra nummer (128 pag.) f 7,50
 - Postacademica (1968-1971), jrg. 13, no 4 (116 pag.) f 7,50
 - Postacademica (1971-1972), jrg. 13, no 12 (65 pag.) f 6,50
 - CEGES-verslag en eerste CEGES-toets, jrg. 14, no. 1 (104 pag.) . . . f 5,50
 - "MAVO-nummer" (en o.a. Motivatie-onderzoek), jrg. 14, no 6/7 (115 pag.) f 7,50

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
A.C.E. JANSE, *penningmeester*, Oranjelaan 13, Castricum, tel. 02518-53548, postrekening 1561752
t.n.v. de penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.
J. BROUWER, Elst (Gld).
P.H.F. GIELES, 's-Hertogenbosch.
C.J. LEIJH, 's-Gravenhage.
L.G. DALHUISEN, Warmond.
J.G. TOEBES, Nijmegen.

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

DRS. H.W. TIMMER, Kogeldistel 64, Rotterdam, tel. 010-214865, *voorzitter*
DRS. K. VAN DIJK, Spechtstraat 7, Zwijndrecht, tel. 01850-25843, *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, *1e secretaris*
J.G. KIKKERT, Karekietlaan 12, Oostvoorne, tel. 01885-2926, *2e secretaris*, organisatie colleges.
W. BACHMAN, Veld en Beemd 65, Krimpen a/d IJssel, tel. 01807-5429, *penningmeester*, postrekening 527314 t.n.v. penningmeester Commissie Postacademiale Vorming 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>	de Savornin Lohmanlaan 5, Amstelveen.	<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>	Bavelselaan 224.	<i>Maastricht:</i>	Passementsmakersdreef 30.
<i>Eindhoven:</i>	Kruisakker 76.	<i>Rotterdam:</i>	Kamperfoelielaan 15, Oostvoorne.
<i>Goes:</i>	Molenwater 65, 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-Gravensande.	<i>Zutphen:</i>	Gerstekamp 12, Warnsveld.
		<i>Zwolle:</i>	Stevinstraat 9, Kampen.

MAVOCOMMISSIE

A.L. VERHOOG, *voorzitter*, Drakenstein 8, Leiderdorp, tel. 01710-41127.
C.S. RUTSEN, *secretaris*, Kerspelstraat 59, Mijdrecht, tel. 02979-4017.
P. DOVES, Zaandam.
P.G. RUYS, Bussum.

COMMISSIE PEDAGOGISCHE AKADEMIES (PEDAK)

L.W. BOOGERT, *voorzitter*, Wielengahof, Delft, tel. 015-563034.
A.J. KAARSEMAKER, *secretaris*, Schepenenlaan 210, Middelburg, tel. 01180-3661.
DRS. D.J. NOORDAM, *penningmeester*, Jan Vethkade 50, Dordrecht, tel. 01850-37781.
P.W. BROUWER, Capelle aan de IJssel.
BR. EMILIUS GORDIJN, 's-Gravenhage.

Belangwekkende facsimile uitgave



TOPOGRAPHISCHE EN MILITAIRE KAART van het KONINGRIJK DER NEDERLANDEN

Na 1864 verschenen de laatste bladen van de eerste uitgave van de 'Topografische en Militaire Kaart van het Koninkrijk der Nederlanden' (TMK) in druk. Met dit werk was in 1850 begonnen.

Veel lof ondervond de TMK niet alleen wegens de fraaie vormgeving maar vooral ook wegens haar volledigheid en betrouwbaarheid. Deze kaart, die bestaat uit 62 kaartbladen, een titelblad, bladwijzer en verklaring der kaart is de meest betrouwbare weergave van ons land, die in de 19de eeuw werd gemaakt. Dit is vooral van belang omdat Nederland sinds het Midden van de vorige eeuw ingrijpende wijzigingen onderging door stadsuitbreidingen, industrialisatie, herverkaveling en ontginning.

De kaarten die ook los verkrijgbaar zijn, zijn ideaal lesmateriaal.

Gehele set in cassette f 995,— (tot 1 nov. f 945,—).

Losse kaarten f 22,50.

*Folder op aanvraag verkrijgbaar
Verkrijgbaar in de boekhandel*

FIBULA -VAN DISHOECK - POSTBUS 17 - BUSSUM