

elfde jaargang nummer 8 | 1970

KLEIO

UIT DE INHOUD:

Algemene ledenvergadering op 17 oktober te Utrecht

Artikel van Fontaine over het gebruik van bronnen op school

VERENIGING VAN GESCHIEDENISLERAREN IN NEDERLAND (V.G.N.) BESTUUR

C. M. H. BOSCH, *voorzitter*, Borskilaan 7, Bloemendaal, tel. 023-261723.

DR. P. N. M. BOT, *vice-voorzitter*, Surinameweg 12, Nijmegen.

C. L. A. DANIELS, *1e secretaris*, Apolloplantsoen 23, Zaandam, tel. 02980-65602.

DRS. A. J. M. VAN DER EERDEN, *2e secretaris*, Essesteijnstraat 4, Voorburg, tel. 070-863757.

DRS. B. VAN LINGEN, *penningmeester*, Van Weerden Poelmanlaan 196, Utrecht, postrekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N. te Utrecht.

G. J. ERDTSIECK, Cath. van Renneslaan 29, Almelo, tel. 05490-17652.

A. L. VERHOOG, Drakesteijn 8, Leiderdorp.

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden en informatie over contributiebetaling zenden aan: Administratie V.G.N., Mient 272, 's-Gravenhage, tel. 070-682998. Bij aangifte wordt verzocht mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoon- en netnummer, adres van de school waar men de hoofd-betrekking heeft.

COMMISSIES

DIDACTIEKCOMMISSIE

DR. P. VAN DER MEULEN, *voorzitter*, Nicolailaan 17, Bilthoven, tel. 030-783869.

J. G. TOEBES, *secretaris*, Groesbeekseweg 436, Nijmegen, tel. 08800-30383.

A. C. E. JANSE, *penningmeester*, Oranjelaan 13, Castricum, tel. 02518-53548, postrekening 1561752 t.n.v. penningmeester Didactiekcommissie V.G.N.

P. BAARDSE, Rotterdam.

DRS. J. H. BIERLING, IJmuiden.

A. P. DIJKSTRA, Meppel.

MEJ. DRS. H. L. A. FURNÉE, 's-Gravenhage.

W. H. MANNESSE, 's-Gravenhage.

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

De gegevens over de P.A.-commissie staan vermeld op de laatste tekstpagina van dit nummer.

COMMISSIES AD HOC

Voor inlichtingen over de commissies ad hoc – de Brugklascommissie, de Eind-examencommissie en de Mavocommissie – kan men zich wenden tot de 2e secretaris van de V.G.N., wiens adres hierboven vermeld staat.

KLEIO

Tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland, verschijnt tienmaal per jaar. Redactie: H. DE RUYTER, *voorzitter*, Koningin Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761-3657; MEJ. DRS. G. K. H. SCHURING, *secretaresse*, Lange Nieuwstraat 8, Utrecht, tel. 030-26764; A. P. DIJKSTRA, Meppel; DRS. B. VAN LINGEN, Utrecht; DRS. L. M. G. P. SMEETS, Bilthoven; DRS. S. Y. A. VELLENGA, Utrecht.

Abonnementen: voor leden gratis, voor niet-leden f 15,— per kalenderjaar.

Abonnementen opgeven aan: Administratie V.G.N., Mient 272, 's-Gravenhage, tel. 070-682998.

KLEIO DIDACTICA

Nummers te bestellen bij: Administratie V.G.N., Mient 272, 's-Gravenhage, tel. 070-682998.

Kleio en Kleio Didactica worden uitgegeven door de V.G.N. in samenwerking met de Stichting Onderwijs Oriëntatie, gevormd door de uitgevers J. M. Meulenhoff - J. Muusses - Nijgh & Van Ditmar - Spruyt, Van Mantgem & De Does - W. J. Thieme.

KLEIO

Tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland
(V.G.N.)

ELFDE JAARGANG - NUMMER 7 - SEPTEMBER 1970.

Aan de leden.

Het bestuur van de V. G. N. nodigt U allen uit tot het bijwonen van een buitengewone algemene ledenvergadering op zaterdag 17 oktober aanstaande te Utrecht.

Voornaamste punt van behandeling zal zijn het eindrapport der Eindexamencommissie en het door het bestuur ten aanzien van de eindexamenproblematiek in te nemen standpunt. Voorts zal het bestuur enkele andere zaken aan de orde stellen, die in de agenda elders in dit nummer worden vermeld en toege-licht.

Wij voelen ons tot het uitschrijven van deze buitengewone algemene ledenvergadering verplicht door de beloften te dezer zake door het bestuur meermalen gedaan, o. a. op de didaktiekconferentie - 1969 en op de laatste jaarvergadering. Wij hopen en verwachten dat vele leden aan deze uitnodiging gevolg zullen geven en aldus zullen medewerken aan de besluitvorming binnen onze vereniging.

De vergadering zal worden gehouden in het nieuwe Jaarbeursgebouw aan het Jaarbeursplein. Vanaf de perrons van het N. S. -station is het gebouw via roltrappen en luchtbrug te bereiken. De vergadering begint om 2 uur en zal uiterlijk om 6 uur worden beëindigd.

Namens het bestuur,

C. L. A. Daniëls
1e secretaris.

AGENDA

Van de algemene ledenvergadering van de V. G. N. op zaterdag 17 oktober 1970 te Utrecht.

Aanvang 2 uur.

1. Opening
2. Controle van de afvaardiging der afdelingen
3. Notulen van de algemene ledenvergadering van 6 april 1970, zie Kleio, 11e jrg., no. 5, mei 1970, p. 146 e.v.
4. Ingekomen stukken
5. Voorstel tot benoeming van een lid van verdienste
6. Contributievoorstellen
7. Bespreking van het Eindrapport van de E. E. C.
8. Rondvraag
9. Sluiting

Ad punt 2 van de agenda: Als toelichting moge dienen een uittreksel uit de brief aan de afdelingen dd. 25-8-1970:

" B. Wat betreft de aanwijzing van afgevaardigden naar die vergadering stelt het bestuur het volgende voor, met verwijzing naar de reorganisatievoorstellen (Kleio 11e jrg., nr. 1 blz. 7. hoofdst. "afdelingen") en de jaarvergadering van april j.l. (Kleio 11e jrg., nr. 5 blz. 150 punt 7 van de notulen):

1. voor ieder volledig tental leden wordt per afdeling één stem toegerekend. (d.w.z. van 1 t/m 19 leden: 1 stem, van 20 t/m 29: 2 stemmen, van 30 t/m 39: 3 stemmen etc.)
2. een afgevaardigde van een afdeling kan de stemmen verdeeld uitbrengen overeenkomstig de stemverhouding op de afdelingsvergadering. (d.w.z. bijv. 4 vóór, 2 tegen etc.)
3. de bus- en treinkosten 1e klasse van maximaal 2 afgevaardigden per afdeling naar de algemene vergadering worden door de penningmeester van de V. G. N. vergoed.
4. de afgevaardigden van de afdelingen dienen op de algemene vergadering bijgaande "geloofsbrief" bij de 2de secretaris in te dienen.

C. Het onder B. 1. voorgestelde betekent dat de stemwaarde van de afdelingen als volgt is:

afdeling ALKMAAR: 3 stemmen; afdeling AMSTERDAM: 8 stemmen;
afdeling ARNHEM: 6 stemmen; afdeling DEN BOSCH: 4 stemmen;
afdeling BREDA: 5 stemmen; afdeling EINDHOVEN: 3 stemmen;
afdeling GOES: 2 stemmen; afdeling GRONINGEN: 4 stemmen; afdeling
DEN HAAG: 13 stemmen; afdeling HAARLEM: 5 stemmen; afdeling
HEERLEN: 2 stemmen; afdeling HENGLO: 3 stemmen; afdeling
LEEWARDEN: 3 stemmen; afdeling MAASTRICHT: 2 stemmen;
afdeling ROTTERDAM: 7 stemmen; afdeling UTRECHT: 9 stemmen;
afdeling VENLO: 2 stemmen; afdeling ZUTPHEN: 4 stemmen en
afdeling ZWOLLE: 4 stemmen"

N.B. Totdat de kwestie van het stemrecht in de te wijzigen statuten en het huishoudelijk reglement is geregeld, hebben de op de algemene ledenvergadering aanwezige leden individueel stemrecht; er zal dus individueel en per afdeling gestemd worden.

Ad 6. Voorstel tot vaststelling van contributies.

Daar er onder de leden van de V.G.N. verschillen zijn te constateren qua inkomens- en onderwijspositie, stelt het bestuur van de V.G.N. de algemene ledenvergadering voor de volgende categorieën leden vast te stellen, waarbij voor iedere categorie eeneigen, daarbij behorend contributiebedrag zal worden bepaald.

- a. Gewone leden, volgens artikel 6 der statuten. Deze leden betalen het volledige contributiebedrag à f. 45, --.
Tevens worden tot deze categorie gerekend zij, die wel de volledige onderwijsbevoegdheid geschiedenis bezitten, maar slechts voor een gedeelte van hun lesrooster geschiedenis doceren. Is men reeds lid van een andere vereniging, zoals b.v. het Koninklijke Nederlands Aardrijkskundig Genootschap, dan blijft de volledige contributie vereist.
- b. Leden, die doceren aan Mavoscholen. In verband met de belofte door het bestuur tijdens de jaarvergadering gedaan om de positie van deze leden nader te bekijken, stelt het bestuur voor, voor de Mavo-leden, gezien hun doorgaans lager inkomen dan dat van hun collegae bij het V.W.O. en gezien het feit dat het vak geschiedenis vaak naast één, twee of meerdere andere vakken gegeven moet worden, het oude contributiebedrag à f. 25, -- te handhaven, vermeerderd met f. 5, -- voor de service der post-academiale vorming en aldus tot het contributiebedrag van f. 30, -- te komen.
- c. Echtparen, waarvan man en vrouw les geven. Voor hen stelt het bestuur

voor een contributie te heffen over één volledig lidmaatschap, één abonnement Kleio en de P. A. Service: f. 45, -- + f. 20, -- + f. 5, -- = f. 70, --.

- d. Buitengewone leden (artikel 6 der statuten) en gepensioneerden vormen een gelijke groep voorzover het hun positie t.o.v. de in artikel 3 der statuten genoemde scholen betreft. Van hen wordt f. 25, -- als contributie gevraagd.

Een aparte groep vormen de abonné's op Kleio. Het bestuur stelt vast, dat actieve leraren/leraressen alleen met goedvinden van het bestuur in aanmerking kunnen komen voor een abonnement, waarvan de prijs i.v.m. gestegen en in 1971 nog te verwachten stijgende drukkerskosten waarschijnlijk f. 20, -- zal bedragen.

Ad. 7. Het bestuur stelt aan de leden voor:

1. De conclusies van de Eindexamencommissie neergelegd in het Eindrapport (zie Kleio, 11e jg., no. 7, augustus 1970, p. 256/280) te aanvaarden, met dien verstande:
 - a. dat hetzelfde standpunt ingenomen wordt als dat van de meerderheid van de commissie m.b.t. de uitspraak op pag. 267, "Daarnaast zou het ook voor de leraren een toets kunnen zijn of hun onderwijs op het gewenste niveau ligt", (zie noot 1 op pag. 272);
 - b. dat ten aanzien van de uitspraak op pag. 268 "Verder zou een schriftelijk eindexamen de kandidaat de gelegenheid biëden meer dan bij een mondeling zijn betoog structuur te geven", waarover in de E.E.C. de stemmen staakten, experimenten met verschillende vormen van examen pas tot een duidelijke standpuntbepaling kunnen leiden, (zie noot 2 op pag. 272);
 - c. dat de opvattingen neergelegd in tekst I op de pagina's 270 en 271, die door de meerderheid van de Eindexamencommissie aanvaard is, eveneens geaccepteerd wordt, (zie noot 5 op pag. 272).
2. De Eindexamencommissie onder gróte dank voor het gedane werk décharge te verlenen van de haar op 2 februari 1968 opgedragen taak.
3. De Eindexamencommissie te ontbinden.
4. In overleg met de staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen - op grond van de audiëntie van 13 april 1970, zie het persbericht van het ministerie van 14/4/1970, Kleio, 11e jg., no. 5, mei 1970, pag. 134 - een nieuwe commissie in het leven te roepen, die de in het Eindrapport op de pagina's 263, 264, 265 en 272 gedane suggesties tot onderwerp van studie maakt en die experimenten met nieuwe vormen van eindexamen in geschiedenis en staatsinrichting zal begeleiden.

Mededeling Penningmeester.

Willen die leden, of abonné's die hun contributie (abonnementsgeld en/of extra heffing à f.20, -- nog niet betaald hebben, dit alsnog en wel vóór 1 oktober a.s. doen? Ondanks twee gestencilde oproepen blijken de verschuldigde gelden nog niet door alle leden te zijn overgemaakt.

Hopend op Uw medewerking,

de penningmeester

B. van Lingen,

penningmeester V. G. N.

van Weerden Poelmanlaan 196,

Utrecht.

Postrekeningnummer 12 87 01.

HET SCHOOLONDERZOEK

In Kleionummer 6, dat in juni j.l. verscheen, lag als bijlage een brief van het bestuur waarin modellen voor een schoolonderzoek werden toegezegd. Nadien zijn er twee kleine commissies ad hoc uit de inspectie, de drie pedagogische centra en het V.G.N. -bestuur bezig geweest alternatieve modellen voor een schoolonderzoek in geschiedenis en staatsinrichting samen te stellen. Voor het mavo deden dat de heren Kalle (inspecteur), Gieles en Van der Zwet (ped.centra) en Verhoog (V.G.N. -bestuur); voor het havo bestond die commissie uit de heren Brants (inspecteur), Gieles (ped.centra) en Bosch (V.G.N. -bestuur).

De ontworpen modellen met de daarbij behorende toelichting zullen in landelijke en/of regionale besprekingen met geschiedenisdocenten van de experimenterende mavo- en havoscholen in de maanden augustus/september ter tafel komen.

Zo spoedig mogelijk zullen ze - hopelijk in het volgende Kleionummer - gepubliceerd worden.

Het bestuur.

VRIJSTELLING VAN DIENSTPLICHT VOOR GESCHIEDENISLERAREN

Van de minister van defensie ontving ons bestuur de volgende mededeling d. d. 14 juli j. l. :

In antwoord op Uw schrijven van 25 mei 1970 betreffende het verlenen van vrijstelling van militaire dienst aan geschiedenisleraren deel ik U mede, dat de desbetreffende vrijstellingsregeling voor leraren voor het schooljaar 1970/1971 is verlengd en dat op voorstel van de Staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen het vak geschiedenis voor dat schooljaar weder in de regeling is opgenomen.

MEDEDELINGEN VAN DE COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

COLLEGES

Organisatie.

De reorganisatie van de V. G. N. , waartoe op de laatste jaarvergadering is besloten, brengt ook consequenties met zich mee voor de gang van zaken bij de P. A. colleges.

Dat tot nu toe in Kleio geen oproep tot aanmelding voor deze collegedagen is verschenen, is een van deze gevolgen. De uitbreiding van de service van de V. G. N. aan haar leden houdt onder meer in, dat voortaan ieder lid van van de V. G. N. gratis deze colleges kan bijwonen.

Een centrale aanmelding is hierdoor overbodig geworden.

In het vervolg zullen alle leden van de V. G. N. een uitnodiging tot het bijwonen van de colleges ontvangen van het bestuur van de V. G. N. -afdeling, waartoe zij behoren. De afdelingen bepalen zelf of zij drie dan wel vier collegedagen per cursus organiseren.

Uiteraard zijn ook geïnteresseerde niet-V. G. N. leden welkom op deze collegedagen. Voor hen bedragen de kosten f. 15, -- per cursus. Zij kunnen dit bedrag storten op de giro van de penningmeester van de Commissie Postacademiale Vorming.

Opzet

Los van het bovenstaande heeft de Commissie Postacademiale Vorming de opzet van de colleges enigszins gewijzigd. De veranderingen, die zich de laatste jaren in het geschiedenisonderwijs hebben voorgedaan, in zake eindexamensstof en accentverschuiving naar de zelfwerkzaamheid, hebben de commissie doen besluiten de colleges meer aan deze nieuwe situatie aan te passen.

Uitgangspunt van een college nieuwe stijl zal het materiaal zijn, dat de leraren in de les gebruiken. De sprekers zullen een of meer cahiers tijdens hun colleges behandelen en de inhoud toetsen aan de stand van de wetenschap of zij zullen wanneer zij een eigen onderwerp hebben gekozen nagaan of dit in enige van de meest gangbare schoolboeken op een enigszins adequate en wetenschappelijk aanvaardbare wijze wordt weergegeven.

Wel heeft de commissie aan de sprekers de mogelijkheid gelaten om wanneer zij dit uitdrukkelijk wensten met hun colleges op de oude voet voort te gaan.

CONFERENTIE

De jaarlijkse conferentie in het kader van de postacademiale vorming der geschiedenisleraren wordt op vrijdag 15 en zaterdag 16 januari 1971 gehouden in het Evert Kupersoord te Amersfoort.

Onderwerp: De buitenlandse politiek van de Sowjet Unie, in het bijzonder na 1945.

Deskundigen: Prof. Dr. Z.R. Dittrich.

Dr. G. Harmsen

Mevrouw Drs. A. Muntjewerf.

De gang van zaken bij deze conferentie zal dezelfde zijn als bij de vorige. Van te voren stellen de deskundigen vragen op, die aan de deelnemers toegestuurd worden.

Deze probleemstellingen zullen aan de ter conferentie te vormen groepen als discussieonderwerpen worden voorgelegd. Na afloop van de groepsbesprekingen zal de betreffende deskundige in een plenaire bijeenkomst de "antwoorden", die door de groepen schriftelijk geformuleerd zijn, doorlichten en van commentaar voorzien.

Een meer uitgebreid programma, de vragen, literatuur en teksten zullen indien mogelijk in een van de volgende Kleionummers gepubliceerd worden. Indien dit niet het geval zal zijn zal het conferentiemateriaal zeer tijdig de deelnemers worden toegezonden.

Aanmelding door storting van f. 15, -- op girorekening 527314, t.n.v. de Penningmeester van de Commissie Postacademiale Vorming der V.G.N. te Den Haag met vermelding van het woord "conferentie". Liefhebbers voor een zeer beperkt aantal eenpersoons-kamers dienen zo spoedig mogelijk f. 18,50 te gireren.

BRONNEN

1. Het doel van het geschiedenisonderwijs en het gebruik van bronnen.

Onze grote leerlingen denken niet zo slecht over het schoolvak geschiedenis als het grote publiek meent. Dat kunnen geschiedenisleraren zelf wel constateren, maar dezelfde tendens vertoont de uitslag van een kleine enquête onder 130 leerlingen van gymnasium-A-klassen (zie *Kleio*, jrg. 10, nr. 5, 1969, blz. 181/3). Slechts 0,8% van hen (als ik goed reken: 1 leerling) vond het vak overbodig, en 94,6% vond het of noodzakelijk of belangrijk of nuttig, drie termen waarmee blijkbaar een zekere gradatie van onmisbaarheid werd aangeduid. Noodzakelijk (dus onmisbaar) achtte 32,3% het.

Zou men vervolgens gaan vragen waarom deze alpha's geschiedenis noodzakelijk, belangrijk of nuttig vinden (de enquêteurs vroegen dat niet), dan zou men met een zeer mager resultaat tevreden moeten zijn.

Ik heb zelf als antwoord op zo'n vraag nooit iets diepzinnigers teruggekregen dan: 't is goed voor je algemene ontwikkeling', "'t staat zo dom, als je de belangrijkste dingen niet weet", "je moet toch heus wel eens van Alexander of Napoleon gehoord hebben", en hoewel dit een schriële oogst is, ben ik dan nog maar blij, dat niemand zegt: "'t is gemakkelijk bij het oplossen van kruiswoordraadsels".

Dat men zo vaag en weinigzeggend antwoordt ligt niet aan de jeugdige leeftijd van de respondenten: volwassenen en ook geschiedenisdocenten brengen het niet verder. Het bekende doelstellingenrapport van de V.G.N. (*Kleio* jrg. 8, nr. 6, aug. 1967) doet eigenlijk niets anders dan de meer algemene onderwijsdoelstellingen van dr. A.J.S. van Dam ('De taak van de school in verband met haar doelstellingen', gestencilde nota van het Onderwijskundig Studiecentrum) overnemen. De V.G.N. is er dus niet in geslaagd specifieke doelstellingen van het geschiedenisonderwijs op te stellen; ik zie ten minste niets specifiek in 'planning van arbeid- en systematische uitvoering, goed luisteren, waarnemen en denkend verwerken, gebruik van hulpmiddelen om informatie te verkrijgen' en nog een stuk of vijf, in totaal negen, samen te vatten onder het hoofd 'vaardigheden'. Bovendien kan men zich afvragen of Van Dam - en met hem de V.G.N.-Doelstellingscommissie - niet veeleer wegen naar het doel vermeldt, middelen om tot het doel te komen, dan doelstellingen. En dat geldt ook, als de Doelstellingscommissie aan de vaardigheden vooraf laat gaan: kennis van processen en structuren. Uitstekend, ik heb al eerder betoogd, dat ik niets tegen kennis en kennisoverdracht heb. Alleen rijst de vraag: waartoe dient die kennis? En dat is pas de vraag naar de doelstelling.

Ik heb me, eerder dan de V.G.N.-Doelstellingscommissie, ook met de kwestie van de doeleinden of het doel van het geschiedenisonderricht (op vwo/

havo-niveau) beziggehouden en de resultaten van die overwegingen neergelegd in een werkstuk voor een bijeenkomst van geschiedenisdidactiekdocenten in 1964 (gepubliceerd in *Kleio*, jrg. 6, nr. 4, 1965 blz. 11 vv en nr. 5, blz. 149 vv.). Daarin vindt men (nr. 4, blz. 119) de volgende formulering: "Het doel van het geschiedenisonderwijs op dit niveau is de leerlingen door de ontmoeting met het herleefd verleden tot de dialoog met het anders-mens-zijn van de historische mens te brengen, opdat de jonge mens zich bewust wordt van zijn eigen historische situatie als betrokkenheid en hij zo leert aan zijn eigen bestaan in vrijheid zin te geven". (Als iemand mijn artikel van 1964 opslaat, zal hij zien dat ik de tekst enigszins gewijzigd heb. De oorspronkelijke tekst had in de slotwoorden: in echtheid en waarheid zin te geven. Door deze wijziging komt mijn doelstelling van het geschiedenisonderwijs nu beter overeen met wat naar mijn overtuiging het doel van de opvoeding is, nl. de vrijheid).

Ik heb toen al dadelijk gezegd, dat het hier niet om een theorie gaat, maar dat ik de praktijk van het geschiedenisonderwijs op het oog heb (blz. 149); ik voegde eraan toe, dat op grond van mijn overwegingen de bron een historisch-paedagogische rol van de eerste orde zou kunnen gaan spelen (blz. 150). En omdat ik mijn eigen doelstelling werkelijk als doel-stelling gebruik, als richting-gevend, als *causa finalis* van mijn didactiek, als doel dus, dat, omdat het echt een doel is, tevens oorzaak is, in die zin dat het praktische didactiek veroorzaakt, praktijk teweeg brengt, middelen om het doel te bereiken schept, ben ik me gaan bezinnen op de mogelijkheid tot een consequent gebruik van bronnen te komen.

2. Worden bronnen in het geschiedenisonderwijs gebruikt?

Zonder bronnen geen geschiedschrijving, zonder geschiedschrijving geen geschiedenisonderricht. Dus geen geschiedenisonderricht zonder bronnen? We weten wel beter. Globaal genomen stelt het geschiedenisonderricht het rustig zonder bronnen. Rustig, ja, want van onrust of ongerustheid over dit bijna complete ontbreken van de grondstoffen der geschiedenis valt niets te bespeuren. 't Is een van de merkwaardigheden van onze manier van geschiedenisgeven, dat het ontbreken van de bronnen ons niet eens opvalt.

Om alle misverstand te voorkomen: helemaal zonder bronnen doen we het niet in de klas. Menige docent leest eens een stukje uit een brief of kroniek voor of laat iets stencillen en dit al of niet van vragen voorzien uitdelen. Er zijn ook enkele bronnenboeken: de *Historische Teksten*, van Smitskamp en Suttorp, het *Getuigenis van het Verleden*, van Klompmaker en de Vries, de *Zestig Leesstukken*, van Van Opstal en Roelink, en *Stijgbeugel I en II* (hoewel niet uitsluitend bronnen bevattend) van de Haagse Novem-groep; er zijn leerboeken die bronnen opnemen, in de tekst of ernaast of achterin; er is zelfs een leerboek dat de bron als een van zijn 'vier zuilen' (tekst, bron,

beeld, kaart) gebruikt, nl. De Geschiedenis der Mensheid' van Wigman; bronnen komen voor in de boekjes van de diverse eindexamen-reeksen ('Dichterbij, 'Wegen naar de wereld van nu', 'Cahiers voor geschiedenis'), bij sommige waarvan zelfs aanvullingsdeeltjes met bronnen bestaan (bijv. bij Bosch: 'Van Wilson tot Kennedy' en bij Fischers niet geheel terecht zo afgebroken 'Toet-ank-Amon'). Roorda heeft zelfs verslag kunnen doen van een experiment in Leiden waarbij twintig leerlingen gedurende twintig uur een cursus archiefstukken (foto-copieën) volgden onder leiding van een archief-ambtenaar (Kleio, jrg. 8, nr. 3, maart 1967, blz. 65-71).

Zo te zien is er eigenlijk geen vuiltje aan de lucht: mochten de bronnen voorheen al weinig gebruikt zijn, nu is hier toch, als op zovele andere fronten van het geschiedenisonderwijs, een grote verbetering te bespeuren. Maar erg onder de indruk ben ik toch niet. Want het kan wel aardig zijn, dat de leerling af en toe eens een bron ziet, meer dan divertissement en amusement zie ik er niet in. Het is niets dan 'wel aardig' en veel effect kunnen we niet verwachten van het sporadisch toedienen van dit middel. Als er kracht schuilt in de bronnen, als er paedagogisch en didactisch heil van te verwachten is - quod est demonstrandum -, dan alleen van een principiële, consequente, systematische en methodische aanwending. Als het daarom gaat, dan ken ik maar één serie die aan mijn wensen een eind tegemoet komt: de 'Historische thema's in teksten en documenten', die Malmberg N.V. uitgeeft. In deze boekjes wordt het thema vrijwel uitsluitend aan de hand van bijeenhorende groepen bronnen uiteengezet en toegelicht. Uitstekend, maar ook deze deeltjes worden ongetwijfeld naast de gewone leerboeken gebruikt, en wel zo dat af en toe in een gaatje van het onderricht zo'n kleine bronnenverzameling vallen zal, als ondersteuning van een examen-onderwerp bijv. Hetgeen de redacteuren trouwens zelf in hun voorwoord zeggen: "geen betoog, maar slechts een hulpmiddel en grondslag voor het betoog van de leraar of een illustratie van de in het leerboek behandelde materie".

Samenvattend: ik denk wel dat er heden ten dage in ons geschiedenisonderwijs meer bronnen gebruikt worden dan tien of twintig jaar geleden het geval was, maar ik geloof niet dat ook maar één leraar in Nederland zijn lessen principieel en consequent aan de hand van bronnen opbouwt of die althans een niet onaanzienlijk deel van zijn lessen daarop baseert. Mocht dat wel het geval zijn, dan zou ik het op hoge prijs stellen, als ik van die docent(en) daarover iets zou mogen horen. Voor zover ik trouwens de historisch-didactische literatuur ken weet ik maar één voorbeeld van een consequent bronnengebruikend docent: in zijn 'Teaching of History' vermeldt Henry Johnson een miss Mary Sheldon Barnes, die van mening was dat geschiedenis in de les, te beginnen in 'high school' gewoonlijk en bijna uitsluitend moet worden aangeboden in de vorm van bronnen. Zij publiceerde in 1885 haar 'Studies in General History' en in 1891 haar 'Studies in American History' en zette in 1892 haar methode uiteen in een 'Teacher's Manual'.

De studies bestonden (ik citeer Johnson blz. 303/4) uit uittreksels en afbeeldingen van primaire bronnen, met wat verbindend materiaal en met vragen bestemd om de leerlingen al werkend aan hun feiten te helpen. (Verderop zal men zien dat ik afwijk van miss Barnes' opzet: ik wil geen uittreksels en geen fotocopieën). Maar vele docenten (ik citeer verder) begrepen niet waar de vragen voor dienden en wezen de teksten als leerstof aan naar de wijze van de gewone leerboeken.

Daardoor mislukte de hele opzet van het plan en ontstonden klachten, dat de boeken niet geschikt waren. Verstandiger leraren vonden de bronnen te gering in aantal om de conclusies te rechtvaardigen die de leerlingen geacht werden eruit te halen. Twee andere docenten veranderden toen de methode door meer bronnen in te voeren en meer verbindend materiaal en door toe te staan dat veel op de gewone manier moest worden onderwezen.

Aldus vond hun werk wijde verspreiding in de Amerikaanse staat Nebraska. Tot zover Johnson's mededelingen.

3. 'Universiteitje spelen'

Nu zullen vele collega's de vraag die hun tijdens mijn betoog steeds meer op de lippen is gaan branden, willen afvuren: maar moet dat dan? Moet ik dan persé bronnen gebruiken? Af en toe een bron laten zien, dat is aardig, dat is leerzaam, maar een cursus op bronnen gebouwd, wat moet dat?

Ja, wat moet dat? Dat is zeker een redelijke vraag. Als het ten minste een vraag is, d.w.z. als er een antwoord op verwacht wordt. Maar eerder is te vrezen dat het een retorische vraag is of een dooddoener. Er zijn heel veel gewoontes en manieren in ons onderwijs, ook in ons geschiedenisonderwijs, waar nimmer naar 'gevraagd' wordt, d.w.z. die elke discussie uitsluiten, die zijn zoals ze zijn en omdat ze zo zijn. Geschiedenis is nu eenmaal een leervak, nietwaar, en geschiedenis is nu eenmaal een praatvak, nietwaar, en we geven de geschiedenis globaal, want ze moeten toch 'de gehele geschiedenis' gehad hebben, nietwaar, en bronnen gebruiken we niet of slechts incidenteel, want we spelen toch geen universiteitje, nietwaar?

"Natuurlijk kan men de leerlingen in de hogere klassen van het vmo ook wel eens aan een bron laten ruiken, maar dit is bijzaak; het doel van onderwijs is niet: opleiding (i.c. tot historicus), maar vorming; universiteitje spelen heeft geen zin", aldus dr. K. deVries in 'Geschiedenis als stuwmeer' (verschenen in 'Ad Fontes, jrg. 14, nr. 1 blz. 111, geciteerd door Roorda l.c.) Veel fiducie in bronnengebruik heeft dr. de Vries niet, zo weinig dat hij argumentatie overbodig acht: gebruik van bronnen leidt niet tot vorming van de leerlingen. Uit. Of misschien toch even een argumentje: universiteitje spelen heeft geen zin.

Zulke uitlatingen impliceren dat methodisch en principieel gebruik van bronnen (want 'wel eens laten ruiken aan een bron' mag 'natuurlijk') een

typische trek van het universitaire onderricht aan a.s. historici is. Maar niets is minder waar. Aan mijn opleiding zijn bitter weinig bronnen te pas gekomen, voor het kandidaatsexamen helemaal niet en daarna sporadisch. Van een op bronnen gebaseerd onderricht is geen sprake geweest. En ik vrees dat menig historicus me dit na kan zeggen. In het Historisch Seminarium van de Universiteit van Amsterdam, waar nu al anderhalf jaar discussies over de opleiding gaande zijn, beklagen de studenten zich erover dat ze veel te veel in luistercolleges met voltooide arbeid worden geconfronteerd en dat ze weinig met echt historisch onderzoek in aanraking komen. Om in de termen te blijven: deze studenten willen, dat de universiteit op dit punteens universiteitje gaat spelen.

Laat dat zo zijn, zal men wellicht zeggen, dan blijft toch staan dat systematisch bronnengebruik een wetenschappelijke werkwijze is, de manier waarop de historicus zijn handwerk verricht, en dat wil men onze leerlingen toch niet laten doen? Wat de onderzoken de historicus, de vakman, met bronnen doet, is dit : 1. hij spoort ze op; 2. hij leest ze, bij voorkeur allemaal; 3. hij beoordeelt ze kritisch, echt, niet echt, enz.; 4. hij ordent ze; 5. hij annoteert ze; 6. hij geeft ze uit; 7. hij gebruikt ze voor zijn geschiedschrijving. Als wij nu onze leerlingen bronnen laten gebruiken, dan verwachten wij van hen geen enkele van bovengenoemde handelwijzen. Want die bronnen zijn reeds opgespoord, doorgelezen, kritisch beoordeeld, geannoteerd, gedrukt en uitgegeven. En wetenschappelijke geschiedschrijving wordt al evenmin van de leerlingen verwacht.

Hoogstens kan men hierin een overeenkomst zien, dat historicus en leerling beiden de bronnen lezen, maar hun doel is totaal verschillend. Er is trouwens met de bronnen die de leerling voor zich krijgt, het een en ander gebeurd wat niet tot het gewone wetenschappelijk bedrijf behoort: ze zijn overgebracht in hedendaags Nederlands (bijna altijd een *conditio sine qua non*), ze zijn vaak bekort door weglating van irrelevante delen, ze zijn geselecteerd met een didactisch en paedagogisch oogmerk.

De selectie van de bronnen ten bate van de leerlingen wijst op een laatste essentieel onderscheid met de arbeid van de onderzoeker: de geschiedschrijver kiest zijn bronnen om te komen tot geschiedschrijving, de docent kiest zijn bronnen op grond van geschiedschrijving. Want met behulp van zijn eigen min of meer voltooide kennis van het onderwerp en de historiografie daarvan kiest hij zijn bronnenmateriaal. Zo bouwt hij in zijn materiaal datgene in wat de leerling eruit zal moeten zien te halen. Meer dan genoeg dit alles, dunkt me, om het verwijt van 'universiteitje spelen' als ontoepasselijk ter zijde te laten.

4. Distantie tot de geschiedenis.

Ik ervaar het de laatste jaren steeds meer als een ernstig bezwaar tegen het geschiedenisonderricht, ook en vooral zoals ik hetzelf geef, dat het zo ver afstaat van het gebeuren zelf, niet zozeer in de tijd als wel in de verwoording.

We vinden geschiedenis in de bronnen (die zelf ook al een ordening van het authentieke gebeuren vormen en dus in de eerste graad van distantie tot het gebeurde staan).

De bronnen worden verwerkt in monografieën en artikelen, die dus de tweede graad van distantie vertegenwoordigen; monografieën leiden weer tot handboeken, tot algemene geschiedenissen, de derde graad van distantie. Op grond van die handboeken komen dan weer de leerboeken tot stand; dat is al de vierde graad van distantie. Een aangezien er heus wel leerboeken zijn, die samengesteld worden uit andere leerboeken, krijgen we op die manier de vijfde graad van distantie. Dat is intussen zo ver weg, dat de authentieke geschiedenis zelf, het historisch gebeuren, zo goed als uit het oog verdwenen is. De docent maakt het met zijn betoog iets beter of nog erger. Is hij een goed docent en een goed historicus, dan verkleint hij de afstand een weinig, maar niet veel, want hij gaat globaal te werk, hij moet voort en wil niet te lang op één punt blijven hangen. Zo zal hij zelf zelden tot een werkelijke inleving komen en zodoende zijn leerlingen ook zelden tot een werkelijke inleving brengen. En is hij een slecht docent, dan praat hij het boek wat na en nog wat er om heen en schept aldus de vijf-en-een-halfde of de zesde graad van distantie.

En alsof dat allemaal nog niet genoeg is, wordt voor onze leerlingen de geschiedenis ook nog toebereid 'ad usum delphini', d. w. z. voor jeugdige ogen en oren. Geschiedenis is nu eenmaal wat volwassen mensen hebben gedaan. Dat volwassen gedoe komt ons voor de jeugd wel wat moeilijk voor en daarom passen we onze stof aan. Dit doen we op verschillende manieren.

We maken bijv. te pas en te onpas een vergelijking met het heden om onze leerlingen ervan te overtuigen, dat het heus wel iets met henzelf te maken heeft, we laten dingen weg die we wel essentieel, maar te moeilijk vinden (bijv. het Griekse denken in de brugklasse), we leggen de nadruk op spectaculaire elementen en zwijgen van de geest die die verschijnselen beheerst (spreken bijv. veel over de in- en uitwendigheden der piramides, maar reppen nauwelijks van het Egyptische god-farao-geloof). Het komt ook voor, dat de docent zijn stof komisch maakt of deze acteert (de volksverhuizing begint bij de deur en eindigt achterin bij de ramen), en wat we in ieder geval allemaal doen is, in taal en woordkeus rekening houden met het jeugdig bevattingvermogen. Kort samengevat: we infantiliseren en maken volwassen werk tot kinderwerk.

Deze beide factoren, de zoveelste-graads-distantie en de infantilisering van de stof veroorzaken dat de soort geschiedenis die de leerlingen krijgen, weinig met werkelijke geschiedenis te maken heeft. Is dit voor de vorming van de leerlingen al nadelig genoeg, het draagt ook niet bij tot de arbeidsvreugde der docenten; menige wat moedeloze of cynische uiting is terug te voeren tot een vaag besef, dat we in de klas niet tot het 'eigenlijke' van de geschiedenis komen, en menige geslaagde of mislukte poging om een univer-

sitaire werkring te krijgen komt voort uit een onbewust verlangen weer met het eigenlijke in aanraking te komen. Mèt het memoriseren is dit globaliseren en infantiliseren van de stof een oorzaak van het feit, dat het grote publiek maar niet tot de ware eerbied voor de geschiedenis kan komen. Uit allerlei uitlatingen blijkt immers, dat het toch wel nuttig en nodig geachte vak niet het hoogste aanzien geniet.

En sommige van die uitlatingen doen me vermoeden, dat de wat dieper geaarde sprekers zelf ook de verdenking koesteren eigenlijk niet aan de geschiedenis toegekomen te zijn.

Zo vertelde een zeer intelligent man mij eens, dat hij lang had gemeend voortreffelijk geschiedenisonderwijs genoten te hebben, en wel omdat zijn docent zo boeiend vertellen kon, maar dat hij (mijn zegsman) zich steeds meer was gaan afvragen of hij met al die mooie verhalen toch niet in het riet was gestuurd. Voor een vertegenwoordiger van een praatvak was deze mededeling niet bepaald prettig om te horen, maar ze maakte een zo geweldige indruk op me, dat ik de plaats van het gesprek nog weet: de houten brug over het Vierwoudstedenmeer bij Luzern. Later heb ik bemerkt dat mijn zegsman er geen eenling mee was. Wij moeten dus vrezen, dat het effect van onze schoone verhalen, ook op een rustige, attente, ja geboeide klas, kortstondig is en dat ze niet genoeg werkelijke historische vorming geven.

5. Zelfwerkzaamheid op basis van bronnen.

Wie nu zijn praten in de klas gaat beperken komt onherroepelijk bij zelfwerkzaamheid terecht. Deze conclusie is onontkoombaar: in de tijd dat de leerlingen niet naar hun docent behoeven te luisteren, moeten zij iets doen.

Wat moeten zij doen? Daar dit artikel niet gaat over zelfwerkzaamheid, ontloop ik een uitvoerige bespreking. Slechts verwijs ik naar mijn brochure: 'Een methode van zelfwerkzaamheid voor de lagere klassen van het vmo', Kleio Didactica 4, waarin ik een samenhangend systeem van taken heb ontwikkeld.

Ik verwijs ook naar de 'vrij-werk-methode' van Kraat, Mannesse en Boonekamp gepubliceerd in Kleio, jrg. 7, nr. 2 (febr. 1966), welke methode bestaat uit grote aantallen taken bij het leerboek, zich uitstrekkend over zes leerjaren, dus ook hier een planmatige opzet. Voorts weten we allen, dat de invoering van keuzeonderwerpen voor het eindexamen ruime mogelijkheden tot zelfwerkzaamheid biedt. Wie aan zelfwerkzaamheid wil beginnen, behoeft dus niet in den blinde te tasten, maar heeft althans enige leidraad.

Maar daar gaat het mij niet om. Het gaat mij erom of zelfwerkzaamheid bijdraagt tot de werkelijke historische vorming van de leerlingen. Nu meen ik dat iedere goede vorm van zelfwerkzaamheid, onverschillig of die wordt uitgeoefend t. a. v. het leerboek of t. a. v. de leerstof-in-andere vorm of voor eigen onderwerpen, meer aan die vorming bijdraagt dan welk betoog van de docent ook, en wel omdat door de zelfwerkzaamheid de inhoud zich beter bij

de leerlingen vastzet dan door het luisteren. (Om geen misverstand te kweken: ik heb niet gezegd, dat de docent volkomen zijn mond moet houden, dat hij geen betoog tot de klas mág richten). Maar niet alle zelfwerkzaamheid is gelijkwaardig. Behalve slechte (waar ik nu niet over spreken wil) is er goede en betere, goede gebaseerd op hedendaagse teksten, de betere gegrondvest op bronnen. Nu zegt het spreekwoord, dat het betere de vijand is van het goede, maar men kan het ook omdraaien, en zeggen dat het goede de vijand is van het betere, in die zin dat men het goede nalaat, omdat er nog iets beters moet zijn, dat men echter niet voldoende kent en dus ook niet toepast.

Als perfectionisten hebben wij Nederlanders daar wel een beetje last van.

Op ons geval toegepast: dat zelfwerkzaamheid op grond van bronnen beter is dan die op grond van hedendaagse teksten, inbegrepen het gewone leerboek, mag beslist geen reden zijn die tweede vorm weg te laten.

Men kan nl. veel en veel gemakkelijker aan boeken, boekjes en artikelen komen (en een leerboek staat gewoonlijk op de schoolboekenlijst) dan aan samenhangende reeksen van bronnen. Als men dit goed voor ogen houdt, durf ik mijn kritiek op de eerste vorm van zelfwerkzaamheid te formuleren zonder de vrees te koesteren dat de lezer daarom ook van deze vorm zal afzien.

Welnu, zelfwerkzaamheid op grond van hedendaagse teksten schept ook nog een te grote distantie t. a. v. de historie, al is deze distantie al een stuk minder dan in de vertel-ies. De enige manier om de leerlingen zo dicht mogelijk bij de eens gebeurde geschiedenis te brengen, is zelfwerkzaamheid op grond van bronnen. Want de bronnen bevinden zich op de kleinst mogelijke afstand van de eens geschiede geschiedenis. Kan men de leerlingen in de bronnen plaatsen, kan men zijn aandacht in beslag laten nemen door bronnen, kan men hem zijn verstand laten gebruiken aan de hand van bronnen, dan heeft de docent hem zo dicht bij de geschiedenis gebracht als maar kan.

Het spreekt haast vanzelf, dat ik het hier niet heb over de toediening van een enkele bronnentekst af en toe, maar over reeksen van aaneengeschaalde bronnenteksten, die, achter elkaar (en zónder verbindende teksten van de docent en zonder zijn inleidend betoog), het gebeuren in kwestie verhalen, van elkaar telkens de draad overnemend, zoals de nieuwslezers van de radio soms doen, iedere bron sprekend met het eigen authentiek geluid van de geschiedenis.

En ook behoeft het geen betoog, dat zo'n bronnenserie, zo'n reeks, als ik ze pleeg te noemen, een beperkt thema moet hebben, opdat de detaillering van de geschiedenis tot haar recht komt. Meer dan eens heb ik betoogd, dat ik in de befaamde 'grote lijnen' van de geschiedenis niet veel zie en dat ik de waarde van grote overzichten voor de historische en paedagogische vorming ernstig betwifel. Geschiedenis speelt zich af in het leven van mensen en daar zijn de dingen altijd beperkt van omvang - zo ongeveer op de schaal van de neus van Kleopatra -, hoe groot de historische mens in perspectief dan ook schijnen mag. Historisch leven wordt geleefd op de schaal van ons

eigen leven, dat wil zeggen dat het uit details bestaat en van moment tot moment beleefd wordt. Juist daarom is het voor ons te volgen en te verstaan. Dit wezenlijk kenmerk maakt het onze leerlingen mogelijk in de geschiedenis binnen te dringen, als ze de detaillering, de moment-opnamen door de bronnen aangeboden krijgen. Daarom zijn juist de bronnen met rijke detaillering voor ons van belang. Men moet dus bij het voorbereiden van bronnen voor schoolgebruik niet trachten ruimte te winnen door weglating van bijzonderheden of door samenvatting (zoals miss Sheldon Barnes deed).

Enige bewerking is overigens toch noodzakelijk. Het is een *conditio sine qua non*, dat alle bronnenteksten in hedendaags Nederlands worden overgezet. 't Is natuurlijk heel mooi om de leerlingen iets te laten proeven van het eigen idioom van de historische tijden, maar iedereen die wel eens geprobeerd heeft Franse of Engelse teksten in de geschiedenisles aan zijn pupillen te slijten, weet dat de dames en heren gewoonlijk al hun talenkennis buiten de deur hebben laten liggen. En ook bij het voorleggen van middelnederlandse en zestiende- en zeventiende-eeuwse teksten steekt de docent zich in onoverkomelijke moeilijkheden. Laat uw stuk maar beginnen met bijv. 'ende oick...' en dadelijk vraagt er een: "Wat betekent 'ojk'?", zodat men letterlijk bij het tweede woord al vast zit.

Natuurlijk, ik weet het, U moogt me het verwijten: ik doe een stap terug. Na al mijn geredekavel over vermindering van het aantal distanties voer ik weer een in: van het authentieke geluid van de bron trek ik iets zeer authentieks, het taaleigen, af. Ik geef het toe. Maar anders vervalt men in historisch puritanisme: de bronnen geheel intact laten, hoewel dit leidt tot het niet gebruiken ervan.

Voor het overige ondergaan mijn bronnen geen bewerking. Ze worden niet herschreven of geparafraseerd om ze gemakkelijker te maken noch samenvat om ze te verkorten of te verduidelijken of om ze beter op het thema aan te sluiten. Wel is verkorting soms geboden, omdat kortere of langere delen eenvoudig niet relevant zijn, maar zulke delen kunnen gewoon worden weggelaten, waarbij men de omissie aanduidt met het teken (). 't Is opmerkelijk hoeveel men wel niet gewoon kan weglaten zonder dat verband en samenhang verbroken worden.

Een 'reeks' met een enkel beperkt thema (bijv. 'de Wederdopers te Amsterdam') bezit dus een zekere uitgebreidheid, tot acht à tien foliobladzijden stencil toe. Bij elke reeks worden opdrachten aangeboden, bij elke reeks, afhankelijk van de omvang, twee tot zeven. Elke opdracht begint onveranderlijk met het gebod de nummers van de opdracht (alle bronnenteksten zijn genummerd) goed te lezen. Per opdracht varieert de omvang van leesstof van een halve tot anderhalve folio-bladzijde stencil, met twee tot tien teksten. Dit lezen is de wezenlijke opdracht, de taak door het volbrengen waarvan de historisch-paedagogische vorming geschiedt. Want vrijwel de enige weg die wij, mensen van een latere tijd, hebben om binnen te

gaan in de geschiedenis, is de weg van het woord. Illustratie, museumstukken en overblijfselen in situ mogen hun betekenis hebben, zij ontleen die betekenis ten slotte alleen aan datgene wat we al van de geschiedenis weten... door het woord. Er is geen andere weg dan het geschreven woord, omdat de gebeurde geschiedenis voor altijd is verzonken. Voorbij is voorbij. Die geschiedenis kan alleen nog in de geest worden aanschouwd, en dat alleen nog als ze eerst in de geest wordt herbouwd. De woorden die de historische mens ons op schrift heeft nagelaten, vormen het enige middel om hem en zijn bestaan in onze geest te doen herleven.

Al lezend in de bronnen treedt de leerling de geschiedenis binnen, nadert hij in de geest zo dicht mogelijk tot personen en situaties. Zijn de teksten boeiend (en hij vindt ze boeiend, veel boeiender dan welk hedendaags geschiedenisboek ook, naar de ervaring me honderdvoudig leert), dan leggen die historische personen en situaties beslag op hem en dwingen hem de geschiedenis als werkelijkheid te beschouwen. Daarom moet dit lezen geschieden in een sfeer van rust en mogen de leerlingen in dit stadium zich niet met elkaar bemoeien; er is geen groepswerk en ook de docent laat zich niet horen. Want alleen de leerling zelf kan op deze wijze de geschiedenis binnengaan, niemand anders kan dit voor hem doen.

Indien nu al onze discipelen goed konden lezen, zou met de lectuur van de bronnen het doel al grotendeels bereikt zijn. Want bij goed lezen zouden zij niet alleen de teksten in zich opnemen, door zich heen laten gaan als het ware, maar ze in gedachten ook onderling verbinden, de markante punten ervan zien, er conclusies uit trekken. Het zou dan niet moeilijk zijn hen door middel van een korte samenvatting rekenschap van het gelezene te doen afleggen. Maar helaas, ze lezen niet goed, en bovendien bezitten ze nog veel te weinig verstandelijke en historische scholing om vanzelf, zonder hulp, attent te zijn op het belangrijke in de teksten. Bij de bronnenteksten hoort daarom een hulpmiddel, een apparaat van vragen en opdrachten. Slechts enkele daarvan eisen enige kennis buiten de teksten om, verreweg de meeste moeten op grond van de teksten beantwoord worden, maar zijn niet zo eenvoudig dat de antwoorden onmiddellijk uit de tekst opspringen. Enig zoeken, enig nadenken is nodig, soms flink zoeken en diep nadenken.

De opgave zijn zo ingericht, dat ze niet beantwoord kunnen worden, als de teksten niet nauwkeurig gelezen zijn. Ze vormen dus geen hersengymnastiek, maar dienen om het aandachtig en nauwkeurig lezen te stimuleren. Ze bevorderen ook de historische vorming, daar ze de aandacht richten op het markante, het authentieke van het materiaal. De praktijk heeft me al ruimschoots geleerd, dat deze opzet volledig slaagt, ook in de brugklasse. Ook grote klassen van tegen de dertig leerlingen kunnen op deze wijze rustig en ijverig werkelijk individueel werken. Dat de werkwijze het aandachtig lezen in de hand werkt, kan iedere waarnemer zelf zien. De mate van 'historische vorming' kan echter alleen blijken uit de juiste beantwoording van de vragen, en zelfs

uit onjuiste beantwoording, omdat uit de antwoorden in ieder geval blijkt dat de leerlingen intens bezig geweest zijn. Of de historische vorming nog op een andere, meer algemene wijze valt te meten, is een vraag die ik misschien over lange tijd zal kunnen beantwoorden. Dan zou er eerst een algemeen criterium moeten zijn, waarmee men die vorming zou kunnen toetsen.

Een staf om op te leunen bieden me overigens de leerlingen : niet alleen is deze methode (die in feite geprogrammeerde instructie is) hun over het algemeen uitstekend bevallen, zij drukken ook vaak spontaan de betekenis ervan uit door kreten als 'je leert er zoveel meer van dan op de gewone manier', met als schoonstespecimen: 'dit is nu pas geschiedenis!'. Uit die kreten en opmerkingen blijkt tevens duidelijk, dat onze leerlingen in het geheel niets tegen geschiedenis hebben, integendeel, maar dat ze de wijze waarop het vak gewoonlijk wordt aangeboden (doceren, memoriseren) toch als ietwat onwezenlijk ervaren. Ik heb hier overigens niet de gehele methode beschreven, dat is ook niet de bedoeling van dit stuk. Ik wilde alleen weergeven hoe de leerlingen tot de bronnen gebracht worden.

6. Bronnen voeden op tot volwassenheid.

Een derde reden - na de geringe distantie en detaillering - om bronnen te gebruiken is dat dit de groei naar volwassenheid bevordert, en dat dient toch het hoofddoel te zijn van alle paedagogie. Zoals gezegd, we verliezen gewoonlijk uit het oog, dat onze huidige methoden de geschiedenis enigszins infantiliseren. Dit is des te ernstiger, omdat de hele schoolsfeer toch al 'kleinerend' werkt, doordat de school grotendeels door onvolwassenen wordt bevolkt, alle volwassenen er uitsluitend omwille van de kinderen komen en alles dus feitelijk in een kindersfeer wordt gehouden. Gaat men nu ook nog de stof (de cultuur dus) kinderkleertjes aantrekken (hetgeen in vele vakken veelvuldig gebeurt), dan is het duidelijk dat van school noch onderricht veel groei-impulsen kunnen uitgaan. Al met al is de school een soort reservaat van onvolwassenheid.

Onvolwassenheid kan echter alleen maar worden opgeheven doordat de jeugdigen in nauwe aanraking komen met de volwassen wereld, een wereld die volwassenheid in feite niet accepteert. Alle gelegenheden die het schoolwerk biedt voor een dergelijke confrontatie, moeten worden gebruikt. En dan is het massaal en consequent gebruik van bronnen een uiterst geschikt paedagogisch middel om de groei naar volwassenheid te bevorderen. Want de teksten, de kronieken, verdragen, brieven, dagboeken, protocollen en wat al niet, worden nooit geschreven 'ad usum delphini', maar om te functioneren in het politiek en geestelijk en persoonlijk en maatschappelijk verkeer der volwassenen. De leerling betreedt, al bronnen lezend, de wereld van de grote mensen, die hem, terwijl hij leest en nadenkt, dwingen zich op hun niveau met hen te onderhouden, en zij doen dit zonder rekening te houden met zijn onvolwas-

sen staat. En dan blijkt dat er niet zo heel veel is wat, als werkelijk te moeilijk, ter zijde moet worden gelegd. Zo leert me de ervaring. Als de teksten in eigentijds Nederlands gesteld zijn en van een enkele noot, zo mogelijk in de tekst, voorzien, gaat alles goed. Zelfs degenen die aanvankelijk in paniek dreigen te raken ('zo'n rare taal') komen al spoedig normaal op dreef, als ze mijn raad opvolgen in eerste instantie niet naar de opdrachten te kijken en de teksten niet eenmaal, maar meermalen rustig te lezen. Dan treedt gewenning openblijkt het al gauw niet moeilijk meer. Dit alles leert, dat de afstand tussen de volwassen en kinderwereld, ook in historici's, niet zo groot is, dat ze niet bijeen zouden kunnen komen. Ook, en misschien zelfs juist in de geschiedenis kan het kind de grote wereld ontdekken en verkennen en daarvoor zelf opgroeien.

7. De dialoog met de historische mens.

Er is nog een allerlaatste reden om de kinderen aan de bronnen der historie te plaatsen, en dat is voor mij tevens de belangrijkste reden. Deze is dat we, uitgaande van mijn doelstelling van het geschiedenisonderwijs, in het gebruik van bronnen een voortreffelijk, ja wezenlijk middel hebben om tot dat doel te geraken. Uit mijn formulering blijkt dat de doelstelling in allerlaatste instantie paedagogisch van aard is: de leerling leren zin te geven aan zijn eigen bestaan. Dit doet hij mede - en in de geschiedenisles in hoofdzaak - door zich bewust te worden van zijn eigen historische situatie als betrokkenheid (let wel : niet als betrekkelijkheid). Betrokkenheid is de notie, dat de mens zijn bestaan beleeft in en door betrekkingen en relaties met anderen. Omdat de mens naar zijn aard historisch is, d.w.z. mede bestaat uit en door het verleden, heeft hij ook de ontmoeting met de historische mens nodig om zichzelf te zijn; misschien heeft hij de historische dialoog zelfs vooral nodig, meer dan de dialoog met zijn actuele medemensen. Want deze mensen zijn in principe even wijs als hij en zitten in hetzelfde schuitje.

Maar wie met open hart en geest de geschiedenis ingaat, ontmoet daar juist de andere mens, die de mens van heden iets te geven heeft wat deze zelf niet bezit en zijn tijdgenoten hem ook niet kunnen geven. Ook voor de jonge mens 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 confrontatie inzicht kan krijgen in zichzelf, zijn bestaan, zijn begrenzing, zijn eigen aard.

Als middel om tot die, voor de opvoeding op dit niveau noodzakelijke, dialoog te komen vermeld ik dan 'de ontmoeting met het herleefde verleden'. En nu wordt de functie van de bronnen duidelijk: zij, met hun onvervangbaar wezen, met hun authenticiteit, zij, en zij alleen, brengen de leerling naar het verleden en nemen hem daarin op. In deze situatie - een gewone klas-situatie, aangegeven door teksten en opgaven en gewoon met cijfers te beoordelen, en gehoorzaamend aan de gewone wetten van rustig doorwerken en

anderen niet storen - in deze situatie heeft de ontmoeting van de leerling met de geschiedenis plaats, zo indringend en voortdurend, dat de leerling, mede door zijn opdrachten, wel tot een wezenlijke inwendige uiteenzetting met de historie moet komen. Ik weet, dat dit een groot woord is, door velen wellicht sceptisch aangehoord. Maar zowel de werkresultaten van de leerlingen als hun reacties, hoe kinderlijk ook geformuleerd, bewijzen, dat werkelijk plaats heeft wat ik wil: een dialoog met het anders-mens-zijn van de historische mens.

Of ook plaats vindt wat volgens de doelstelling het vervolg moet zijn: bewustwording van de eigen historische situatie als betrokkenheid en daardoor zinging aan het eigen bestaan, dat weet ik natuurlijk nog niet. Ik meen op de goede weg te zijn, maar een antwoord op die laatste vraag zal pas heel veel later mogelijk zijn, als ik ooit eens zou beschikken over tal van dergelijke projecten, ook voor de hogere klassen. Hetgeen, nu ze nog in huisvlijt vervaardigd worden, nog wel lang op zich zal laten wachten. Maar al is van deze methode dan nog slechts de aanzet gegeven, toch is deze aanzet omvangrijk genoeg en lang genoeg in gebruik om dit artikel te rechtvaardigen.

dr. P. F. M. Fontaine

MEDEDELINGEN

Onderwijstelevisie.

De Nederlandse Onderwijs Televisie zal in het cursusjaar 1970/71 tezamen 15 programma's uitzenden die betrekking hebben op 4 thema's uit de geschiedenis van de laatste 50 jaar. De uitzendingen zijn geschikt voor de hogere klassen van vwo, havo en mavo.

De onderwerpen die behandeld worden zijn: John Bull en Europa (5 programma's in september 1970); Van Pétain tot De Gaulle (3 programma's in december 1970); Van Wilson tot Nixon (6 programma's in februari en maart 1971) en Fascisme (mei 1971). Elk programma heeft een tijdsduur van 20 minuten. Het begeleidende materiaal bestaat uit boekjes met uiteenzettingen en historische teksten, mappen met illustratie-materiaal, dia's en handreikingen voor de leraar.

Voor alle inlichtingen over onderwijstelevisie kan men zich wenden tot de Stichting Nederlandse Onderwijstelevisie (NOT), Riouwstraat 163, Den Haag, tel. 070 - 60 98 15.

HET VAK STAATSINRICHTING EN DE GESCHIEDENISLERAREN

n, a, v. C. de Ru, Inrichting en werking van onze staatkundige samenleving, I, zevende druk, Stenfert Kroese, Leiden.

Het blijkt mogelijk te zijn dat in 1970 een leerboek wordt gepubliceerd dat in zijn uiterlijk niet is te onderscheiden van soortgenoten uit de dertiger jaren. Juist geschiedenisleraren moet het opvallen dat het leerboek van dr. mr. C. de Ru over staatsinrichting er saai uitziet. Typografische mogelijkheden, als het gebruik van verschillende lettertypen, worden niet uitgebuit; illustraties ontbreken. De schrijver heeft geen lees-, noch studieteksten in zijn boek geplaatst. Aan het eind van elk hoofdstuk staan wel vragen vermeld, maar zonder differentiatie. Er is een overvloed aan kennisvragen, maar discussievragen komen vrijwel niet voor; het lezen van de grondwet wordt door zijn vragen meer bevorderd dan het lezen van de krant.

De inhoud, die een juridische instelling verraadt, bevat de gebruikelijke onderwerpen: staatshoofd, ministers, Staten -Generaal, rechtspraak, enz.

De discussies over staatsrechtelijke zaken vinden in dit boek een zwakke weerslag. Zo komt de vraag naar een ander regeringsstelsel voor Nederland niet aan de orde. De vraagstukken: monarchie of republiek en kabinetsformatie annex gekozen premier worden aangestipt, maar niet voldoende uitgewerkt om de leerlingen te kunnen laten discussiëren. De argumenten die pleiten voor het bestaan van de Eerste Kamer worden breed uitgemeten, de argumenten ertegen ontbreken. Alternatieve kiesstelsels komen in een later deel aan de orde, d.w.z. wanneer een deel van de leerlingen het vak geschiedenis en staatsinrichting niet meer heeft, omdat ze het vak niet gekozen hebben.

Toch verdienen deze onderwerpen een uitvoerige beschrijving, met de meningen pro en contra, met lees-, noch studieteksten ontleend aan partijprogramma's e.d. Op deze wijze kan het leerboek een zelfstandige functie vervullen, kan de klassediscussie worden aangemoedigd en kan worden meegewerkt om een actieve staatsburger te vormen.

Door de juridische toespitsing van het boek is voorbijgegaan aan een sociaal-economische doorlichting van het Nederlandse staatsbestel. Niet in ernst wordt de vraag gesteld of de parlementaire democratie wel werkt, resp. wel werken kan in de twintigste eeuw. De staatsinrichting wordt opgedist als een statisch gegeven, zonder kritiek op te roepen of alternatieven ter sprake te brengen.

Het boek is geschreven voor leerlingen van havo 3 en vwo 4. Zijn de problemen die hierboven zijn geschetst voor hen niet te ingewikkeld? Inderdaad moet veel overhoop worden gehaald en veel worden uitgelegd. Er is evenwel geen alternatief, omdat een deel van de leerlingen het vak niet in het pakket opneemt.

Al lezende vraagt men zich trouwens af of in de kring van de leraren staatsinrichting intensief is gestudeerd op de doelstellingen van het vak en is nagedacht over de plaats van het leerboek in de didactiek.

Geschiedenisleraren hebben niet gevraagd om de inlijving van het vak staats-

inrichting in hun werkterrein. Nu het ze gegeven is, zullen ze moeten bijdragen tot de oplossing van genoemde problemen.

Wanneer men niet verder wil nadenken, gebeurt misschien wat de heer De Ru in zijn voorwoord poneert over de lessen van de leraren geschiedenis op de gymnasia: "ondergebracht bij geschiedenis vormde de staatsinrichting daar in vele gevallen een aanhangsel van dorre weetjes, kort vóór het examen nog even uit het hoofd geleerd". Ongetwijfeld treft een aantal geschiedenislessen dit verwijt terecht.

Maar gaat het "in vele gevallen" op? Dan is het ook interessant te weten hoe de schrijver oordeelt over de lessen die gegeven werden en worden in het vak staatsinrichting. Hoe oordeelt hij, uitgaande van de presentatie van de leerstof in zijn boek, over de kennis van "weetjes" in het vak staatsinrichting?

H. de Ruyter

RIJKSUNIVERSITEIT LEIDEN

FACULTEIT DER LETTEREN

In de FACULTEIT der LETTEREN is een formatieplaats beschikbaar van WETENSCHAPPELIJK MEDEWERKER in de WIJSBEGEERTE der GESCHIEDENIS.

De taak van deze in het rangenstelsel van wetenschappelijke medewerkers aan te stellen functionaris zal bestaan in het verrichten van onderzoek en het geven van onderwijs, in het bijzonder aan studenten in de geschiedenis en in de wijsbegeerte. Hij zal behoren tot de sectie geschiedenis en tevens tot de centrale interfaculteit. Hij zal werkzaam zijn onder toezicht van de hoogleraar (art. 74 WWO) aan wie het onderwijs in de wijsbegeerte der geschiedenis, dat van dat in de algemene geschiedenis afgesplitst wordt, opgedragen zal zijn. De faculteit geeft de voorkeur aan een vak-historicus met een degelijke wijsgerige scholing.

Sollicitaties, voorzien van een curriculum vitae en een overzicht van publicaties, alsmede aanbevelingen van geschikt geachte kandidaten worden vóór 1 oktober a.s. ingewacht door de decaan van de faculteit der Letteren, per adres bureau van de faculteit der letteren, Rapenburg 67, Leiden.

Zij, die in verband met een vorige oproep, waarin de mogelijkheid van afsplitsing van de wijsbegeerte der geschiedenis vermeld werd, zich voor dit onderdeel kandidaat hebben gesteld, behoeven niet opnieuw te reflecteren, aangezien zij voor de thans geadverteerde vacature volledig meedingen.

Nadere inlichtingen verstrekt desgewenst, na schriftelijke aanvraag, Prof. Dr. B. W. Schaper, voorzitter van de sectie geschiedenis, p. a. Rapenburg 16, Leiden (adv. no. 693).

BOEKBESPREKINGEN:

Nina Arkina, Tsaar der Verschroeide Aarde.

De tragedie van Alexander I van Rusland. Geautoriseerde vertaling van M. Brinkman. Cultuurserie. Ad. M.C. Stok. Zuid-Hollandsche Uitgevers Maatschappij. Den Haag z. j.

De levensgeschiedenis van deze veelbesproken Russische tsaar wordt ons hier in een aantrekkelijke vorm aangeboden. Bovendien gaat er de bewogen regering van zijn half-krankzinnige vader, tsaar Paul, aan vooraf. De moord op deze eigenaardige keizer wordt ons niet bespaard, zij het in wat verzachter vorm. De "verschroeide aarde" komt net nog aan het slot ter sprake. Aan dit lezenswaardige boek ging een ander over "Catharina de Grote" vooraf. Misschien komt er wel een vervolg op, daar het gegeven romantisch genoeg is. Men denke aan de ledige doodkist in de Peter-Pauls-kathedraal, geopend in 1918.

De schrijfster heeft zich zeer behoorlijk aan haar bronnen gehouden, ook al is de vorm, b.v. door zijn vele dialogen, die van een roman.

Slechts waar voldoende bronnen ontbraken, heeft zij haar "fantasie" laten gaan, b.v. bij Alexander's avontuur tijdens de slag bij Friedland, welke Russische nederlaag tot de bespreking op de Njemen en de vrede van Tilsit zou leiden. Inderdaad gaat de fantasie der schrijfster hier wat te ver.

De tsaar ontmoet bij zijn ronddwalen n.l. de reiswaagen van Amschel Mayer Rothschild, die behalve een rabbijn nog een kooi met postduiven bevat.

De bankier wil n.l. dan reeds de list toepassen, waartoe het huis tijdens de slag bij Waterloo, zijn toevlucht nam, n.l. door duivenpost zijn agenten in Londen van het verloop van de strijd op de hoogte te houden. (blz. 233).

Een der duiven, Ruth geheten, wordt dan ook met het bericht der Russische nederlaag los gelaten. Het komt mij voor dat de afstand Tilsit-Londen zelfs een getrainde postduif te machtig zal wezen.

De schrijfster weidt ook heel wat meer over het particuliere leven van de keizer en vooral over zijn huwelijksleven uit, dan gemeenlijkt geschiedt.

Dit zal ongetwijfeld velen interesseren. Voor jeugdige lezers lijkt dit boek mij zeer geschikt, doch ze dienen eerst iets van het algemeen verloop der gebeurtenissen uit hun leerboek te weten, want de schrijfster onderstelt veel en is wat zuinig met jaartallen.

- . . -

Effigies et vitae Professorum Academiae Groningae et Omlandiae; Cum
historiola foundationis ejusdem Acad: Apud Iohannem Nicolai Groningae 1654

Deze reprint werd in 1968 uitgegeven door Wolters-Noordhoff N.V. te Groningen in opdracht van de Stichting Groninger Universiteitsfonds ter gelegenheid van haar vijfenzeventigjarig bestaan. Het is een prachtig werk, vooral van belang voor hen die geïnteresseerd zijn in de wetenschapsgeschiedenis van ons land of de geschiedenis van de universiteiten. Een vertaling in het Nederlands maakt het werk makkelijk toegankelijk.

Dr. P. A. M. Geurts

Na hitler en hirosjima, kernproblemen van de hedendaagse geschiedenis
Bussum 1969, Uitgave van W. de Haan f. 12,90.

Dit geschrift van 200 bladzijden geeft een overzicht van de gebeurtenissen na 1945 wat ook uit de chronologische tabel aan het slot ten overvloede blijkt. Door een thematische aanpak is het mogelijk de historische achtergronden van de belangrijkste verschijnselen en processen doorzichtig te maken. Een derde gedeelte houdt zich bezig met het supranationale en wereld-historisch gebeuren. Het wordt ingeleid door een voortreffelijk essay van Prof. Manning, dat het ontstaan van de twee blokken Oost en West-Europa, de crisis' in Korea, het Midden Oosten, het Suezconflict en Cuba uitvoerig analyseert. De "ontvoogding der jonge naties" is het thema van prof. Baudet. De problemen van de dekolonisatie na 1945 komen uitvoerig aan de orde. Twee derde gedeelte behandelt de historisch meer relevante nationale machten, w.o. de USA, de USSR (Dittrich), het Duitse vraagstuk (von der Dunk), China (Stam). Als aanvulling: de Europese eenwording. Een tekort is, dat Latijns Amerika, Midden-Afrika ontbreken. Een tweede bezwaar is, dat naar geen bronnen wordt verwezen en zelfs een literatuurlijst ontbreekt.

Voor de opleiding is de opgave van literatuurlijsten een eis en het zou dit boek waardevoller hebben gemaakt. Ook zouden interessant zijn de bronnen, die Stam geraadpleegd heeft over China. Bij een herdruk zal de nadruk dienen te liggen op de inspiratie tot eigen studie van de problemen, die hier over het algemeen kundig en boeiend zijn beschreven.

Hans-Eckehard Bahr, Wereldvrede en Revolutie, Utrecht 1969, uitgave van Bruna, f?

In de bundeling van beide begrippen, wereldvrede en revolutie, hebben vijf auteurs een bondige samenvatting gegeven van de huidige wereldsituatie. In "Vrede zonder revolutie" heeft de coördinator van het geheel het dilemma gesteld van technocratische of politieke vrede. Zijn medewerkers hebben van verschillende kanten, polemologisch-politieke en theologisch-ethische, de problemen benaderd. Wil men bij een dergelijke opzet niet in allerlei detailpunten verzinken, dan zullen enige kernvragen volledig uitgediept moeten worden. Voor een groot deel is dat de taak van de lezer, want de noten in de teksten, uitvoerige literatuurvermeldingen en documenten inspireren tot een nieuw zicht op de grote problemen. Het belangrijke van dit boek is, dat het kritiek heeft op eenzijdigheden (b.v. een apolitek moralistisch pacifisme, het negeren van een principiële geweldloosheid), zonder zich neer te leggen bij de status quo en de gevestigde orde. De angstwekkende gevaren en de al te gemakkelijke redematies over de "afschrikking" en zijn structuur, de alternatieven, die te gemakkelijk worden gelanceerd, geven veel stof tot nadenken. De zeer belangrijke bladzijden over het mythische vredesbewustzijn, de politieke vredesgedachte en de kenmerken van de sjaloom maken dit boek geschikt voor groepsdiscussie. Het interview met Herbert Marcuse aan het slot opent geen nieuwe gezichtspunten; zijn kritiek op de Amerikaanse machtconcentraties brengt ons dichterbij de ware Marcuse, die maar al te vaak schuil gaat onder vele begrippen en zijn gefritteerdheid.

Dom Helder Camara, Revolutie in vredesnaam, Utrecht 1969, uitgave van Bruna, f. 9, 75.

Evenals Torres en bisschoppen en priesters door de inquisitie van de politie gecontroleerd of gevangengezet zijn, is de aartsbisschop van Recife, Camara, een voorwerp van samenzweringen. Zijn boek getuigt van zijn sterk geloof en van de vervreemding. Vele geestelijken laten hem in de steek en beperken hun arbeid tot een puur geestelijk en ritueel gebeuren. De dictatuur, de verschrikkelijke armoede, de menselijke ontwaarding kan niet louter met liefde of woorden beantwoord worden. De kruik gaat zo lang te water tot zij breekt of anders gezegd "wil men de weerlozen verdedigen, dan is

de geweldloosheid niet meer voldoende". Emotioneel en vol vertrouwen beschrijft Camara de revolutie waarvoor hij gekozen heeft, zonder alles te doen om begrip te krijgen in Europa en elders voor zijn strijd.

Amerikaanse organen en verenigingen als Sudene zijn te zeer verbonden met kapitalistische machten om een verbetering te bevorderen. Het is dan ook geen wonder, dat in dit geschrift de communistische (lees: socialistische...) landen wat mooier afgeschilderd worden. En toch "laat niemand proberen mij in een bepaalde groep onder te brengen, mij aan een partij te koppelen, laat niemand trachten mij te dwingen bevriend te worden met zijn vrienden...". In de kosmo-story, nr. 9 van de Sjaloorn uitgave is in 25 bladzijden een goede samenvatting gegeven van hetgeen Helder Camara bezig houdt. Voor studies van leerlingen een uitstekende aanwinst! Juist voor de politieke achtergrond zijn beide uitgaven te raadplegen.

Dr. M.A. Nauwelaerts, Erasmus, Bussum 1969, Uitgave van Fibula-van Dishoeck, f..

De Leuvense hoogleraar heeft over Erasmus in honderd pagina's een bijzonder exact geschrift uitgegeven. Er is de laatste tijd nog al wat over Erasmus geschreven in verband met de herdenking van zijn geboorte, vijfhonderd jaar geleden (wat in Oktober 1469 of 1466 valt). Erasmus' verhouding tot de reformatie is een geliefkoosd onderwerp. Zijn reizen en de omgang met zijn tijdgenoten, vrienden als Massys, Dürer, Holbein is wat minder bekend.

Het feit, dat hij op de grens van twee werelden staat en zijn contacten met het humanisme in Italië, krijgt ook nog enige belangstelling.

Toch is nog veel van deze vertegenwoordiger van de *Devotio Moderna* niet algemeen bekend. Nu is het dr. Nauwelaertsgelukt deze humanist scherp te tekenen in een eenvoudige en onderhoudende stijl. Hij begint met de tijd van Erasmus, gevolgd door: Dertig jaar geestelijke vorming en Reizen en schrijven voor humanistisch Europa.

Overige sommige ideeën zou het interessant zijn te discussiëren (al van het begin zijn er twee stromingen, die in Reformatie en Contrareformatie hun beslag vinden, waarbij het humanisme de derde stroming is - is op de wijze van Buckhardt dit samengaan te vroeg gesteld?)

Van de andere hoofdstukken noemen wij: de schatkamer van Minerva ontsloten en Volksvroomheid, bijbeltheologie en controversen. Verlucht met vele foto's en tekeningen en voorzien van een literatuuroverzicht, maakt de studie van dit boek tevens tot een prettige bezigheid.

Dr. G.J. van de Poll

Nationalisme en socialisme - drs. J. S. Wijne

- Ronald Segal : De rassenoorlog
Franz Fanon : De verworpenen der aarde
Eldridge Cleaver : Soul on ice, brieven en essays
Peter Schumacher: Eldridge Cleaver

De eerste drie boeken zijn uitgekomen bij Bruna in Utrecht, het laatste bij Sjaloom in Odijk.

Bij een bespreking van deze boeken kan zonder meer volstaan worden met de mededeling dat wat Segal en Fanon geschreven hebben onmisbaar is in een leerlingenbibliotheek. Zij geven een hoeveelheid informatie - op een bijzondere wijze gerangschikt - die belangrijk is om een beter beeld te krijgen van wat er gebeurt bij het dekolonisatieproces en hoe de Afrikaan of de Aziaat daar tegenover staat. Het zijn beide handboeken.

Segal geeft een overzicht van de plaatsen in de wereld waar blanken tegenover kleurlingen zijn komen te staan. En dat is niet alleen in Afrika of Azië of Latijns Amerika, maar ook in de wereld van de blanken zelf: in Londen, in Moskou en in New York.

Volgens Segal is deze strijd een rassenoorlog. En dat is mijns inziens juist de vraag. Is het verschil tussen macht en onmacht, tussen rijkdom en armoede in deze wereld alleen maar samen te vatten in de term "rassenoorlog"?

Natuurlijk, de welvaart van de westerse wereld is veel groter dan die van wat de derde wereld wordt genoemd. Maar is er wel zo'n groot verschil tussen de proletariërs van de westerse en die van de derde wereld in relatie tot de rijken ter plaatse? Onlangs vertelde een Indonesisch vakbondsbestuurder mij, dat vele ambtenaren in zijn land een maandsalaris krijgen waar ze een week van kunnen leven. Hij vond Nederland welvarend, maar schrok toch wel toen ik hem vertelde, dat bij ons het minimumloon ongeveer f. 145, -- per week is en de huur per maand voor een woningwetwoning ook ongeveer f. 145, --.

Segal beklemtoont het verschil in welvaart tussen de industriële en de ontwikkelingslanden. En terecht. Maar voor mij is het toch zeer discutabel of dit verschil alleen maar te verklaren is uit het verschil tussen het blanke en de gekleurde rassen. Deze nazi's propageerden de stelling dat kapitalisten voornamelijk joden waren. Zij kregen, mede daarom, veel steun van niet-joodse kapitalisten. En een oplossing voor de scherpe tegenstelling tussen rijk en arm werd daarmee vermeden. Ik geloof dat Segal en zijn medestanders datzelfde gevaar lopen. Zij spelen daarmee volledig in de kaart van de kapita-

listen in de westerse landen. Die kunnen met behulp van de opvattingen van Segal een werkelijke band tussen de proletariërs in de hele wereld voorkomen. Dat is bijvoorbeeld te constateren uit de acties van een Enoch Powell in Engeland. Die ziet namelijk kans de arme blanken te suggereren dat ze minder kans maken van hun armoede af te komen wanneer zij toestaan dat er meer kleurlingen op de arbeidsmarkt komen. Het is daarom zo onbegrijpelijk, dat vooral in de kringen van New Left de ideeën van Segal zo populair zijn, omdat deze beweging zich immers wil inzetten voor een socialistische samenleving.

Wie de tegenstelling tussen rijk en arm gaat vertalen als een rassenoorlog of als een volkerentegenstelling verdoezelt de werkelijke problematiek en zal aan de oplossing ervan weinig of niets bijdragen. Het boek van Segal is zonder meer belangwekkend door het verhaal over de manier waarop de kapitalisten in het westen kans hebben gezien andere volken voor hen te laten werken. Maar het is niet het echte verhaal over de tegenstelling tussen rijk en arm in de huidige wereld.

Fanon geeft een veel scherpere analyse. Vooral in zijn essays "Tegenslagen voor het nationale bewustzijn" en "De nationale cultuur" vertelt hij hoe het nationalisme als ideologie wel de nationale politiek onafhankelijkheid heeft gebracht, maar geen enkele oplossing bood voor de oplossing van het probleem van de sociale tegenstellingen. Volgens Fanon zijn die tegenstellingen niet terug te brengen tot verschillen in ras. Hij roept dan ook op tot strijd tegen de nationale bourgeoisie omdat die zich tot een nieuwe ondernemersklasse heeft ontwikkeld, en daarmee geen sociale rechtvaardigheid brengt in die jonge staten.

Maar ook Fanon's boek wordt door New Left-kringen als propagandamateriaal misbruikt bij gefingeerde strijd tussen blank en gekleurd. De nationalistische racist Eldridge Cleaver prijst Fanon's boek aan als "de stem van een zwarte intellectueel" en als een "historische gebeurtenis, want het markeert een zeer belangrijk moment in de vrijheidstrijd van de gekoloniseerde volken van de wereld". Deze kwalificaties zijn onjuist en zeer gevaarlijk. Fanon's boek is te vergelijken met Engels' boek over de sociale positie van de Engelse arbeiders in de 19e eeuw.

Het vertelt hoe ook buiten Europa het imperialisme slachtoffers heeft gemaakt en hoe illusionistisch het is te denken dat nationale onafhankelijkheid sociale rechtvaardigheid kan brengen. Socialisme gebaseerd op of gekoppeld aan nationalisme is geen socialisme meer, maar een afschuwelijk misverstand.

Wie daarvan een bewijs wil hebben moet "Soul on ice" van Cleaver lezen. Wat Cleaver daarin zegt, verschilt niet van wat blanke kolonisten schrijven

over de volken die zij overheersen of overheerst hebben. Hannah Arendt zegt in haar boek over de oorsprong van het totalitarisme, dat in het kolonialisme een begin van dat systeem ligt. Cleaver's boek is daar een illustratie van. Bij het lezen van zijn brieven uit de gevangenis kwam bij mij een vergelijking op met 'Mein Kampf' - ook in een gevangenis geschreven. Het is daarom voor mij onbegrijpelijk dat mensen als Cleaver idolen zijn voor New Left.

- . - . -

BIBLIOGRAFIE VAN KERNKAMP

P.D. 't Hart, Bibliografie van J. H. Kernkamp, Wolters-Noordhoff, Groningen, f. 3,40.

Het boekje wordt ingeleid met een schets van het leven van de hoogleraar door P. W. Klein.

- . - . -

HET OPEN VENSTER



De eerste aflevering van het tijdschrift 'Het Open Venster' is nu verschenen. Het is een prachtig boekje van 128 pagina's, met een rijk versierde omslag. De inhoud is zeer interessant en geeft een goed overzicht van de huidige stand van zaken op het gebied van de Nederlandse literatuur. Het is een boekje dat iedereen die zich interesseert in de Nederlandse literatuur moet hebben.

De tweede aflevering van het tijdschrift 'Het Open Venster' is nu verschenen. Het is een prachtig boekje van 128 pagina's, met een rijk versierde omslag. De inhoud is zeer interessant en geeft een goed overzicht van de huidige stand van zaken op het gebied van de Nederlandse literatuur. Het is een boekje dat iedereen die zich interesseert in de Nederlandse literatuur moet hebben.

ALFRED: AARDE EN VERBODEN VERBODEN

De eerste aflevering van het tijdschrift 'Het Open Venster' is nu verschenen. Het is een prachtig boekje van 128 pagina's, met een rijk versierde omslag. De inhoud is zeer interessant en geeft een goed overzicht van de huidige stand van zaken op het gebied van de Nederlandse literatuur. Het is een boekje dat iedereen die zich interesseert in de Nederlandse literatuur moet hebben.

De tweede aflevering van het tijdschrift 'Het Open Venster' is nu verschenen. Het is een prachtig boekje van 128 pagina's, met een rijk versierde omslag. De inhoud is zeer interessant en geeft een goed overzicht van de huidige stand van zaken op het gebied van de Nederlandse literatuur. Het is een boekje dat iedereen die zich interesseert in de Nederlandse literatuur moet hebben.

RAAD VAN ADVIES

Prof. Dr. J. C. Boogman (Univ. Utrecht), Prof. Dr. A. E. Cohen (Univ. Leiden)
Prof. Dr. A. F. Manning (Univ. Nijmegen), Prof. Dr. A. B. Breebaart (G. U.
Amsterdam) Prof. Dr. W. J. Wieringa (V. U. Amsterdam), Prof. Dr. E. H.
Waterbolk (Univ. Groningen), Dr. J. L. P. Brants (inspecteur VHMO), J. W.
Fossen (Hfd. insp. Kweekschool).

KERNCOMMISSIE

Drs. G. A. J. Giezeman, Dirk van Voorburglaan 16, Voorburg, Tel. 070-868123,
Voorzitter: algehele leiding en universitaire cursussen.

Drs. J. C. Visser, Antonie Duyckstraat 66, Den Haag, Tel. 070-555671
1e Vice-Voorzitter: conferenties.

Dr. M. T. J. van der Vorst, Spotvogellaan 35, Den Haag, Tel. 070-685609,
2e Vice-Voorzitter: beleid collegedagen.

Mej. J. J. Ruitenbergh, Kijkduinsestraat 990, Den Haag, Tel. 070-257990,
1e secretaris, interne zaken.

J. C. M. Greep, Middelweg 104, Wassenaar, Tel. 01751-6387, 2e secretaris:
organisatie en administratie van de collegedagen.

H. van Unnik, Pomonaplein 21, Den Haag, Tel. 070-680355, penningmeester,
postrekening 527314, t. n. v. penningmeester Commissie Postacademiale
Vorming der V. G. N., te 's-Gravenhage.

Het deelnemen aan de colleges is voor de leden van de V. G. N. gratis, voor
niet-leden bedragen de kosten f. 15, --.

LEDEN MET ZELFSTANDIGE TAKEN

Dr. J. Swart, Industrieweg 26, Assen, Tel. 05920-3006, portefeuilles.

Drs. R. H. Cools, Zijdeweg 57, Wassenaar, Tel. 01751-8215, publicaties.

KRINGSECRETARIATEN

Alkmaar: Honthorstlaan 19,

Arnhem: Rembrandtlaan 31, Velp

Breda: Biesdonkweg 65,

Goes: Valckeslotlaan 89,

Den Haag: Kijkduinsestraat 990,

Heerlen: Leenderkapelweg 27, Schaesberg,

Leeuwarden: Altenastreek 21, Dokkum,

Rotterdam: Pr. Julianalaan 49,

Venlo: Groenstraat 244,

Amsterdam: Titiaanstraat 33',

Den Bosch: Boxtelseweg 48, Vught,

Eindhoven: Kruisakker 76,

Groningen: Vondellaan 138,

Haarlem: Da Costalaan 46, Driehuis,

Hengelo: Frerikshuislaan 113, Almelo,

Maastricht: Passementsmakersdreef 30,

Utrecht: Boreelstraat 21, Hilversum,

Zutphen: Deventerweg 58,

Zwolle: Stevinstraat 9.

HET OPEN VENSTER



Een gezamenlijke uitgave van Uitgeverij DE GARVE te Antwerpen en NIJGH & VAN DITMAR te 's Gravenhage.

*Onder redactie van: dr. L. Th. Maes voor België
dr. A. A. van Wijkoop voor Nederland*

Per jaargang zullen 10 nummers verschijnen en per nummer zal een onderwerp, bijvoorbeeld een in de belangstelling staande actualiteit, onder de loep worden genomen.

Elk nummer bestaat uit een map waarin opgenomen: een inleiding, leesteksten, afbeeldingen, chronologisch overzicht, bibliografie en een lijst met vragen en opdrachten.

Voor scholen en docenten kunnen per jaargang, één of meer zogenaamde basis-abonnementen worden besteld. Aan de hand hiervan kan per nummer worden beslist of dit in aanmerking komt voor klassikale behandeling. Hiertoe kan dan een aantal van de gewenste losse nummers worden besteld.

In de jaargang 1969/1970 zijn de volgende nummers verschenen:

Nummer 14: Vietnam (A. Martens)

- 15: Ruimtevaart (M. Baeyens)
- 16: Napoleon en zijn betekenis voor deze tijd (K. Jeuninckx) *uitverkocht*
- 17: Israël en de Arabische wereld (F. en L. van Gutte) *uitverkocht*
- 18: Het jaar 1969 en zijn problemen (C. Albrecht en A. Looman)
- 19: Surrealisme (O. Lavens)
- 20: Ontwikkelingshulp (Pem Rutgers-Sluyters)
- 21: De Mode (W. Langeveld)
- 22: China-Rusland (M. v. d. Molen-v. Rossen)
- 23: Lenin (H. Dethier)

Jaargang 1970/1971

- 24: De Hete Koude Oorlog

In voorbereiding o.a.:

Wereldeconomie	Griekenland	Kerken in beweging
Cuba	Ierland	Inside U.S.A.
Drugs	Japan	Econ. Machtsconcentraties

Reeds eerder verschenen (leverbaar zolang de voorraad strekt):

- Nummer 1: De Oktoberrevolutie (A. Martens)**
- 2: Sprankelend Rococo (C. Albrecht)
 - 3: De Renaissance (H. Dethier)
 - 4: Che Guevara (H. Keuleers)
 - 5: De Olympische Spelen (R. Wandelseck)
 - 6: De Amerikaanse Presidentsverkiezingen (J. van de Broeck)
 - 7: Het Impressionisme (A. Kestelyn)
 - 8: Tsjechoslowakije (C. Albrecht)
 - 9: Het Feodale Stelsel (A. van Kerrebroeck)
 - 10: Rhodesië (M. Baeyens)
 - 11: Latijns-Amerika (J. Vanroelen) *uitverkocht*
 - 12: De Franse Revolutie (J. Decrock)
 - 13: Studentenrevolten (L. Flam)

(tevens verkrijgbaar via de boekhandel)

Abonnementsprijs f18,75 per jaargang (10 nummers): tot 1 januari 1971 f17,50
Losse nummers f1,85 / bij 20 ex. f1,70 / bij 50 ex. f1,60

MAATSCHAPPIJLEER

voor VWO en HAVO

W. Langeveld, pol. soc. drs.

HOE LEVEN WIJ, inleiding tot de leer der samenleving

f 9.95, 5e druk

voor MAVO

G. d'Olivat en Drs. W. Langeveld

LEVEN EN LATEN LEVEN, een maatschappijleer voor de mavo-school

f 7.25, 2e druk

Drs. W. Langeveld,

DIAREEKSSEN VOOR DE MAATSCHAPPIJLEER EN DE MAATSCHAPPELIJKE VORMING

Uitgave in samenwerking met de Projectie Onderwijs Centrale te Hilversum.

	aant. dia's		bij bestelling	
	z/w	kl.	los	reeks
1 Kleding en Mode	68	19	f 85.90	f 69.10
2 Costuumgeschiedenis	—	23	f 34.80	f 28.35
3 Sociaal-stereotypen	18	—	f 15.15	f 12.10
4 Rasvooroordelen	59	—	f 49.60	f 39.65
5 Reclame	23	4	f 25.40	f 20.40
6 Nationaal-socialisme	60	—	f 50.40	f 40.35
7 Industriële vormgeving	34	16	f 52.10	f 42.—
8 Kinderspel	15	27	f 53.45	f 43.35
9 Evolutie	24	32	f 69.25	f 56.15
10 Eskimo's	42	6	f 44.35	f 35.65

Handleiding bij reeks 1 (1 t/m 6) f 13.—

Handleiding bij no. 7 f 3.15; no. 8 f 2.35; no. 9 f 1.85; no. 10 f 1.30

De series kunnen niet zonder de bijbehorende Handleiding worden geleverd.

Presentexemplaren kunnen wij noch van de dia's, noch van de Handleidingen aanbieden.

De reeksen gaan vergezeld van methodische toelichtingen en uitwerking. (Toelichting van de per beeld aangeboden problematiek.)

Aan een vaste volgorde is de docent bij het gebruik van de dia's niet gebonden. (Daarom worden ze niet als filmstrook, maar los ingeraamd, geleverd.) Hij zal uit het materiaal een selectie kunnen maken, passend bij het niveau en de leeftijd van zijn leerlingen.

J. MUUSSES NV

— POSTBUS 13 —
levering ook via de boekhandel

PURMEREND