

KLEIO

UIT DE INHOUD:

- 1 Iets over toekomstplanning en het onderwijs
- 2 Mens en gemeenschap in de wetenschappelijk-technische revolutie
- 3 Kritisch commentaar
- 4 Geschiedenisonderwijs in de Eerste Kamer
- 5 Vergelijking van handboeken van Oost en West
- 6 Boekbesprekingen

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

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

C. M. H. BOSCH, *vice-voorzitter*; Borskilaan 7, Bloemendaal, tel. 023-61723

DRS. G. J. GERBSCHIED, *1e secretaris*; Stadionkade 76 III, Amsterdam, tel. 020-798286

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

M. LEEFLANG, *penningmeester*; Asterstraat 18, Enkhuizen, tel. 02280-3152; post-rekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N. te Enkhuizen.

A. J. V. M. ADANG, Waalwijk

DR. P. A. M. GEURTS, Leiden

DRS. G. A. J. GIEZEMAN, Voorburg

G. S. SCHAAFSMA, Breda

CONTRIBUTIE

f 20,— per kalenderjaar, het abonnement op Kleio inbegrepen

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden dienen te worden gericht aan Administratie VGN, Mient 272, 's-Gravenhage, tel. 070-682998. Bij aangifte wordt verzocht mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoon- en netnummer.

COMMISSIES

DIDACTIEKCOMMISSIE

H. E. DE WOLFF, *voorzitter, a.i.*; DRS. J. H. BIERLING; C. M. H. BOSCH; A. C. E. JANSE; O. POLETIEK; DRS. D. T. STEENIS;

Secr.: DRS. J. HAM, Simon Stevinstraat 27, Amsterdam 6, tel. 020-51820

Penn.: MEJ. A. U. M. KAMP, Plantsoenlaan 19, Bloemendaal, tel. 023-56715

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

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

COMMISSIE PUBLICITEIT

A. J. V. M. ADANG, *voorzitter*; DRS. J. B. STOMPH

Secr.: W. F. KALKWIEK, Hommelseweg 486, Arnhem, tel. 08300-32149

KLEIO

Orgaan van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland

Redactie: DR. P. A. M. GEURTS; DRS. H. J. NANNEN; DRS. G. W. T. M. TOMASSEN; G. WILING

Secr.: DRS. A. C. H. J. VAN NOORT, Oranjelaan 101, Lisse, tel. 02530-4527

Abonnementen voor leden gratis; voor niet-leden f 15,— per kalenderjaar; studentenabonnement: f 10,— per kalenderjaar. Opgave aan Administratie VGN, Mient 272, 's-Gravenhage, tel. 070-682998.

KLEIO DIDACTICA

Nummers te bestellen door overschrijving van het verschuldigde bedrag op post-rekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N. te Enkhuizen, met vermelding welk nummer wordt gewenst.

Correspondentie over deze bestellingen: Administratie VGN, 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 - P. Noordhoff - Nijgh & Van Ditmar - Spruyt, Van Mantgem & De Does - W. J. Thieme

KLEIO

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

NEGENDE JAARGANG - NUMMER 5 - JUNI 1968

27 - 28 SEPTEMBER DIDACTIEKCONFERENTIE:

V.W.O.,

H.A.V.O.,

M.A.V.O. en

KWEEKSCHOLEN.

De jaarlijkse didactiekconferentie op de "Pietersberg" te Oosterbeek wordt dit jaar gehouden op vrijdag 27 en zaterdag 28 september a.s. en zal gewijd zijn aan:

de functie van vaardigheden in het geschiedenis-
onderwijs.

Deze conferentie is bestemd voor hen, die geschiedenis geven op scholen voor V.W.O.,

H.A.V.O.,

M.A.V.O. en

kweekscholen.

Indien U aan deze conferentie wilt deelnemen, noteer s.v.p. bovengenoemde data in Uw agenda. Nadere mededelingen over deze conferentie volgen aan het begin van het nieuwe schooljaar.

didactiekcommissie V.G.N.

IETS OVER TOEKOMSTPLANNING EN HET ONDERWIJS

Dr. M. B. v. d. Hoeven

In 1964 verscheen te München het boek "Der Griff nach der Zukunft" van Jungk en Mundt; de titel verraaft overduidelijk het thema van de in deze bundel verzamelde opstellen. In een daarvan wordt de vraag gesteld: "Was ist Planung?" en het korte antwoord luidt: "Verovering van de tijd" 1). De quintessens is dat we voor het eerst in de geschiedenis de toekomst niet over ons laten komen, maar dat we deze actief trachten te construeren. Daar zijn specifiek economische redenen voor, waartoe we ook rekenen de bevolkingsgroei, die om vooruitziende ruimtelijke ordening vraagt, om planning van de energievoorziening, wegenbouw, bouw en verzorging van woon- en recreatiecentra, enz. Tot de economische factoren behoort ook de vraag naar de massaproductie, die van de bedrijven marktanalyse en marktbeheersing vraagt in tegenstelling tot vroeger, toen de vraag de markt beheerste. Eveneens behoort er toe het vraagstuk van de werkgelegenheid en dat der inflatie, het begeleidend verschijnsel van een overspannen arbeidsmarkt.

En tenslotte - en dat is wellicht het allerbelangrijkste - het gehele onderwijs zal op de helling moeten, waarbij een der eerste vragen zal zijn die naar een *éducation permanente*.

Het vraagstuk van de planning is veelomvattend en bevat tal van zuiver technische kwesties, zoals de vragen "door wie, waartoe en op welke wijze zal gepland worden". Deze puur technische vragen zullen we laten rusten, evenals een overigens belangrijke vraag, vooral door Duitse futurologen gesteld; Ist ein langfristige Prognose überhaupt möglich? 2). De moderne maatschappij daagt ons nu eenmaal uit en we kunnen de ontwikkeling eenvoudig niet over ons laten komen. We moeten bewust trachten de ontwikkeling te overzien en zo mogelijk te corrigeren. Hier zij slechts opgemerkt dat planning een intelligente prognose vereist op basis van waargenomen causale verbanden en functionele samenhangen. Verder moeten we bedenken dat planning ondenkbaar is zonder een strikt wetenschappelijke fundering, die niet beperkt kan blijven tot één wetenschap, in casu de econometrie, maar het werk moet zijn van veelzijdig samengestelde groepen van deskundigen uit vele vakwetenschappen.

Uiteraard doet onmiddellijk een gevaar op. Professor Albeda merkte terecht op dat "planning, gebaseerd op de toepassing van de resultaten der wetenschap gemakkelijk kan leiden tot een verder aanmoedigen van de alomtegenwoordige neiging tot technocratie, de almacht van kleine groepen deskundigen, die praktisch geen verantwoording kunnen afleggen". 3). Dit zou een dirigisme in de hand werken, waarbij alle "plannen van de arbeid" slechts kinderspel zouden blijken te zijn.

Hier ligt een probleem van de eerste orde. Algemeen wenst men als ideaal een politieke en een sociaal-economische democratie, dat wil zeggen participatie van zoveel mogelijk groepen en individuen in de economische opbouw, respect

voor het individu en het minimaliseren van de risico's (bijvoorbeeld de werkloosheid). Er moet dus een tweespalt overbrugd worden en wel tussen groei, efficiency en deskundigheid enerzijds en democratische inspraak anderzijds. Het slaan van die brug zal niet gemakkelijk zijn. We worden namelijk steeds meer geconfronteerd met een fataal fatalisme. Galbraith, gevolgd daarin door andere economen, aanvaardt eenvoudig dit fatalisme 4). In zijn werk *The new industrial State* schrijft Galbraith: "Als we blijven geloven dat de doelstellingen van het industriële systeem - de expansie van de produktie, de groei der consumptie, de technologische vooruitgang en de publieke illusies die daarbij horen - in ons leven thuis horen, dan zullen al onze levens ten dienste staan van die doelstellingen.

Onze behoeften zullen worden "gemanaged" in overeenstemming met de eisen, die het systeem stelt; het staatsbeleid zal diezelfde invloed ondergaan; het onderwijs zal worden aangepast aan de behoeften van de industrie; de discipline die vereist is voor het industriële systeem zal de conventionele moraliteit zijn van onze samenleving." 5). Wat schiet er dan nog over van de hooggeroemde individuele vrijheid?

Tegen dit fatale fatalisme verzetten zich met name de Franse denkers. 6). Zij vinden dat daardoor de massa van het volk gemoleculiseerd wordt, door reclame en propaganda geschikt gemaakt om er mee te manipuleren maar tegelijk ongeschikt gemaakt voor het meedenken en meebeslissen.

Daarom moet een goede planning volgens hen gedemocratiseerd worden omdat zonder het afleggen van verantwoording elke machtsuitoefening, politiek en sociaal-economisch, verderfelijk is. Deze democratisering houdt allereerst decentralisatie in. In de eerste plaats omdat de top, die over de beleidsvragen moet beslissen, niet over de noodzakelijke deskundigheid kan beschikken en verder, omdat de top gigantisch belast zou worden. Reeds nu kan in ons parlement bijvoorbeeld maar een zeer klein percentage der leden het economische debat volgen. Maar veel ernstiger is dat alle voedende initiatieven gedood zouden worden, waardoor de hoognodige efficiency geschaad zou worden en waardoor eerst recht de machine de mens tot een zielloze robot zou maken. Deze democratisering is nodig bij de opzet én bij de uitvoering van het plan. Dat wil zeggen dat er overeenstemming en instemming moet bestaan, zulks om de gevaarlijke klip van de technische bureaucratie te vermijden. Maar het betekent tevens dat het plan slechts indicatieve waarde heeft, een ontwikkeling aanraadt maar nooit dwingend voorschrijft. 7). Zo blijft er ruimte voor het particuliere initiatief en voor snelle reacties bij toevallige calamiteiten, die altijd mogelijk blijven.

Hier rijst een nieuwe moeilijkheid. Eist de democratische instelling een zogenaamd meerderheidsbesluit? Als men deze vraag bevestigend beantwoordt stuit men onmiddellijk op de vraag naar de verantwoordelijkheid. De technologische vooruitgang is stellig niet gebaat bij een dwangmatig opgelegd meerderheidsplan, gebaseerd op de balanced growth.

Het zou te ver voeren hier verder op de technische details in te gaan; slechts enkele algemene punten willen we noemen. De voorbereidingsfase van een

nieuw plan eist een lange periode, twee à drie jaar. Op grond van nacalculaties van het vorige, nog lopende plan, kunnen sectorsgewijze nieuwe plannen worden uitgewerkt als basis voor het nieuwe centrale plan. In deze fase vooral moeten wetenschap en directe belangengroepen samenwerken.

De tweede fase is dan het nemen van beslissingen, zoals Paillet het noemt "les grandes options". Daartoe behoren beslissingen over vragen als:

- meer consumptie of arbeidsverkorting;
- prioriteit voor particuliere of voor overheidsbestedingen;
- ruimtelijke spreiding;
- structuur der productie.

Moet hierover tenslotte in de Volksvertegenwoordiging gedebatteerd en gestemd worden? Op deze gewichtige vraag, gewichtig in verband met de democratie, luidt het antwoord: Debatteren wel, stemmen niet. Het ideaal zou zijn dat de aan het bewind zijnde "regeringspartijen" ruim voor de algemene verkiezingen het nieuwe plan bekend maken, zodat de oppositie eventueel met alternatieve ideeën kan komen, zodat de kiezer althans op dit gewichtige punt bewust een keuze moet maken. Zo voorkomt men tevens een zuivere technocratie.

Debatteren en stemmen in het Parlement heeft weinig zin omdat maar zeer weinig leden zinvol zullen kunnen meepraten en nog minder zinvol kunnen stemmen als zowel plan als alternatief plan niet lang daarvoor in discussie zijn geweest en de kiezers gesimplificeerd aangeboden.

Want, men vergete niet dat, ook al beschouwen we een plan slechts als indicatief, de maatschappij er een gehele planperiode aan vast zit. Daarom eisten we al de mogelijkheid op om reactieve wijzigingen in te voeren bij het optreden van storende nevenfactoren. Maar grosso modo moet principieel van het plan worden uitgegaan indien dit eenmaal is aanvaard (waarbij we laten rusten door welke instantie).

Bij dit alles zal enorm veel afhangen van de vorming van een "publieke opinie". Het is namelijk noodzakelijk dat de burger actief participeert en dat hij zich niet alleen passief als consument gedraagt. Daarom moet van de burger een minimum van deskundigheid, van mede-weten, geëist worden. Maar daarvoor zijn kennis, informatieve verwerking en interesse noodzakelijke voorwaarden. De opvoeding tot staatsburgerschap heeft in onze tijd een economische dimensie nodig. Hoe kies ik en hoe lees ik een krant zijn hierbij belangrijke vragen, waartoe de a.s. burger opgeleid moet worden. Want men mag gerust stellen dat zonder een globaal inzicht en zonder de nodige belangstelling bij de burgers de moderne maatschappij onbestaanbaar is en een planmatige, vooruitziende politiek onuitvoerbaar.

Tegen deze achtergrond willen we nu wat dieper ingaan op de plaats en de taak van het onderwijs. Vooraf enkele stellingen, die wel niet weersproken zullen worden naar ik mag aannemen:

- ieder moet de gelegenheid hebben de opleiding te verwerven, waarop hij individueel aanspraak kan maken;
- beslissend moet daarbij zijn welk aandeel de jonge mens later zal hebben in

- het economische, sociale, politieke en culturele leven;
- aangezien de maatschappijstructuur voortdurend verandert is ook het onderwijs ipso facto doorlopend "in verandering".

Aansluitend bij de laatste stelling zien we dat tot nu toe de veranderingen bij het onderwijs veel trager verliepen dan de maatschappelijke veranderingen en dat we in de stroomversnelling, waarin de maatschappij thans vertoeft, met het onderwijs helemaal achterop dreigen te geraken. Er is langzamerhand een beangstigende discrepantie ontstaan tussen wat het onderwijs geeft en de maatschappelijke eisen, zozeer zelfs dat van een nationaal probleem kan worden gesproken. Er is weliswaar een niet onbelangrijke opstuwung wat de numerieke deelname aan het onderwijs betreft, met name bij het middelbaar en straks bij het hoger onderwijs, maar of deze numerieke vermeerdering van de abiturienten parallel loopt met een wezenlijke vernieuwing moet alsnog betwijfeld worden. Daar komt bij dat de vermeerdering van de aantallen studerenden de maatschappelijke evolutie bevordert, maar deze maatschappelijke evolutie vraagt onmiddellijk om meer en beter onderwijs en deze kringloop is niet te stuiten. Nu is het onderwijs in alle geledingen, met uitzonderingen bij het wetenschappelijk natuurwetenschappelijk onderwijs, uit de aard der zaak conservatief. Van de leerkrachten wordt in de tweede helft van hun loopbaan een schier bovenmenselijke taak verwacht: zich bezighouden met de aan hun zorg toevertrouwde leerlingen en zich bezighouden met de vorderingen der wetenschap.

Wat zijn nu de grootste gebreken in het onderwijsstelsel, zoals wij dat kennen?

- het gebrek aan doorstroming; grote aantallen vallen af of bereiken met vertraging de eindstreep, wat economisch niet meer te verdedigen valt;
- onvoldoende soepele overgangen tussen het primaire, secundaire en tertiaire niveau; de nieuwe wet op het Voortgezet Onderwijs biedt onvoldoende garanties dat er verbetering zal komen;
- de hogere beroepsopleiding tendeeft heel sterk naar het tertiaire niveau hetgeen onjuist is. Nog altijd moet het beroepsonderwijs in de eerste plaats zorgen voor de aflevering van grote groepen abiturienten voor maatschappelijke beroepen. Het tertiaire onderwijs is daarvoor niet ingericht en behoeft dat ook niet te zijn. Het tertiaire onderwijs is principieel bedoeld als de vorming voor een geestelijke, zo men wil intellectuele elite en niet voor een beroepsopleiding;
- het beoordelingssysteem voor de leerprestaties is volkomen verouderd. Bezitten de leerkrachten, goed wetenschappelijk opgeleid, wel de nodige bekwaamheid voor een verantwoorde en juiste beoordeling in verband met de maatschappelijke eisen? Dit houdt geen veroordeling in maar slechts het constateren van de evidentie dat men zeer wel een goed wetenschappelijk onderlegd docent kan zijn, die bovendien nog goed les geeft ook, zonder dat hij bij zijn lange opleiding de nodige scholing heeft verworven voor een goed beoordelingssysteem;
- met de beoordeling hangt ten nauwste samen het euvel van de dikwijls hooggeroemde uniformiteit van het onderwijs. Terwijl ik deze zinnen schrijf zitten enkele duizenden leerlingen gebogen over de uniforme opgaven voor het

eindexamen. Eén moment van onachtzaamheid, een duidelijke off day, en volgens normen komt er de onvoldoende te staan. Die uniformiteit begint met het klassikale stelsel, waardoor elke docent zich gaat inschieten op de bekende grijze middenmaat en dat wel vijf jaar achtereenvolgend tot het eindexamen volgt. Is dit in overeenstemming met het scheppen van de beste kansen voor iedereen? Ligt hierin niet de verklaring, dat nog steeds naar een berekening van professor Van Heek de kansen om academicus te worden voor een kind uit de hogere, middelbare en lagere milieus zich verhouden als 89 : 15 : 2? 8). Zal de nadruk op de differentiatie in de Brugklas hier uitkomst brengen?

Wij menen dat bij de nieuwe wet een grote fout is gemaakt door de invoering van het Brugjaar. Een cours d'orientation van drie jaar is een minimaal vereiste. Waarom heeft men dit Franse stelsel niet aangedurfd? Nergens ben ik een afdoende weerlegging van het Franse systeem tegengekomen. Ik weet wel dat het integrale gymnasium zich hardnekkig verzet tegen wat het de deformatie van het gymnasiale onderwijs noemt. Maar hoeveel onjuiste beslissingen op grond van deze houding genomen worden - onjuist in de betekenis van het verloren gaan van veel kansen op academisch onderwijs - valt nauwelijks te becijferen. Een punt apart vormt de toepassing van nieuwe moderne hulpmiddelen bij het onderwijs. Veel mogelijkheden blijven nog ongebruikt omdat er een tekort is aan didactische bijdragen om de hulpmiddelen toe te passen. Hier moet een belangrijke achterstand worden ingehaald.

Biedt de nieuwe wet-VWO geen uitkomst uit de geschetste impasse? We zouden gelaten kunnen afwachten, natuurlijk! Maar de toekomst, de moderne, in een stroomversnelling verkerende maatschappij, stelt hoge eisen. Verandert er werkelijk door de nieuwe wet zoveel aan de totaliteit van het onderwijs?

Welke eisen stelt die maatschappij dan? zal men terecht vragen.

Laten we eerst de nuchtere getallen laten spreken. In 1960 was van de totale beroepsbevolking 11% werkzaam in de agrarische sector en visserij, 42% in de industriële sector (waaronder de bouwnijverheid) en 47% in de dienstverlenende sector. De cijfers uit Amerika en Rusland wijzen duidelijk aan, dat de laatste sector steeds meer aan belangrijkheid wint. In de industriële sector vinden we op elke 1000 werkers 190 hoofdarbeiders, waarvan 7 academici. In de dienstverlenende sector komen op elke 1000 plaatsen 610 hoofdarbeiders voor, waaronder 56 academici. Uit deze cijfers - waarover in Amerika een uitgebreide literatuur bestaat - blijkt duidelijk, welke sectoren van het onderwijs van het grootste belang zullen worden. Voor de industriële sector blijft dat uiteraard de technische school in al haar geledingen. Voor de dienstverlenende sector daarentegen komt de nadruk veel meer te liggen bij het algemeen vormend onderwijs, aangevuld met administratief en economisch beroepsonderwijs, het komende MEAO en HEAO. De aantallen benodigde academici wijzen er op dat dit een bijzonder geselecteerde, uiterst verantwoordelijke groep is. Hier is beroepsonderwijs in de gangbare zin onnodig, maar moet veeleer de nadruk vallen op een zo hoog mogelijke wetenschappelijke opleiding. In termen van de nieuwe wet volgt hieruit, dat het VWO beperkt kan blijven tot een intellectuele

bovenlaag (wat heel iets anders is dan een maatschappelijke bovenlaag), dat het HAVO met name de meeste hoofdarbeiders zal moeten leveren, al dan niet met een aanvullende opleiding bij het HEAO. Een nauwkeurige analyse van de beroepsbevolking zal waarschijnlijk meer gegevens kunnen verschaffen over de keuzepakketten die het meest gewenst zijn.

Na deze getallen moet de aandacht gevestigd worden op het sterk dynamische karakter van de moderne maatschappij, die functie- en beroepswisseling mogelijk moet maken. Het tijdperk van de éducation permanente staat voor de deur. Maar dat vereist een geheel andere aanpak van het onderwijs. Het wordt hoe langer hoe minder van belang te weten, wat een leerling op een bepaald moment, in casu het eindexamen, aan parate kennis bezit als wel er achter zien te komen of hij de juiste technieken beheerst voor deze éducation permanente. Dat vereist een geheel andere examenteknik waarbij nagegaan moet worden of de leerling met de hem verschaftte werktuigen kan werken.

Wanneer met de schoolse opleiding verdere studie overbodig is zal een ont-nuchterende desillusie worden.

De veranderde leefwereld, de komende technopolis, zal hogere eisen stellen aan het culturele leven, met name aan de vrije-tijds-besteding. "Persoonlijk bewust-zijn en individuele verantwoordelijkheid, het streven naar ontplooiing van eigen capaciteiten, het bereiken van een dienovereenkomstige positie in de maatschap-pij, het vrijwillig aanvaarden van groepsbindingen, waarbij men zich betrokken voelt en weet, zullen kenmerkend zijn voor de toekomstige onderlinge verhou-dingen" zegt Souren terecht. 9). Tenslotte zullen van het onderwijs andere di-dactische en organisatievormen vereist worden, waardoor samenwerking, het nemen van initiatieven, verantwoordelijkheid dragen beter tot hun recht komen.

Dit alles vergt van het onderwijs een aanpassing die tot nu toe te traag verliep. Van buiten af komen er echter factoren die onafwendbaar tot bezin-nen nopen. Al-lereerst de enorme kostenstijging. Onderwijs vormt de grootste post op de Rijks-begroting (meer dan 1/4 van het totaal) en deze kostenstijging gaat door.

Economisch gezien moet het onderwijs van een consumptieve functie overge-schakeld worden naar een produktieve functie. Dat wil zeggen dat de interne en externe efficiency van het schoolwezen komen te vallen onder economische maatstaven.

Uit de geschetste verwachting over de toekomst kunnen enige conclusies worden getrokken.

- De ontwikkeling van het onderwijs kan in feite niet meer aan het particulier initiatief overgelaten worden. Misschien is het ogenblik aangebroken om het principe van Groen van Prinsterer over te nemen van de openbare gezindte-scholen. De steeds toenemende bemoeienissen van de Overheid met het onder-wijs nopen tot een herziening zonder nochtans de bevochten vrijheid van on-derwijs aan te tasten. Maar die vrijheid vereist niet het bestaan van enkele duizenden zelfstandige schoolbesturen.
- Het is gewenst dat er een Nationale Raad voor het Onderwijs wordt ingesteld (in de geest van de SER en de Raad voor de Volksgezondheid) 10). De Over-

heid heeft in 1965 een landelijke stichting in het leven geroepen om het onderwijsprobleem permanent te onderzoeken. Dat was brood- en broodnodig! In 1966 bleken in ons land meer dan 50 pedagogische, psychologische en sociologische instituten en 25 andere instellingen zich bezig te houden met onderwijskundige onderzoeken. Welk een dubbel, zelfs meervoudig werk. Om het werk vanaf de analyse van de problematiek tot en met de evaluatie in het onderwijs veilig te stellen is coördinatie hoogst noodzakelijk. Wanneer er in Berlijn één uitmuntend pedagogisch centrum is, waarin alle richtingen samenwerken, waarom moeten wij dan beslist drie pedagogische centra hebben?

Tenslotte moeten we naar, wat Souren noemt, een "strategie van het onderwijs", een "strategie der vernieuwing". 11).

Deze strategie zal gericht moeten zijn op het evoluerend toekomstbeeld, gebaseerd op de visies op de maatschappelijke evolutie en het leven in de komende tijd. Er zal bezinning nodig zijn op de gewenste ontwikkeling van het onderwijs. Dat het daarbij niet zal ontbreken aan spanningen tussen verlangens en mogelijkheden is voor ieder duidelijk. De strategie zal voor alles moeten uitgaan van het principe der geleidelijkheid bij de vernieuwingen. Dat daarbij de praktijk naast de theoretische bezinning een belangrijke plaats toekomt is al even evident. Alle experimenten moeten een zekere openheid dragen.

Dat de weg lang en moeilijk zal zijn weten we, maar de tijd dringt.

Amersfoort, 22 april 1968

- 1) Robert Jungk und Hans Josef Mundt, Der Griff nach der Zukunft, München 1964
- 2) N. Wiener, Kybernetik und Gesellschaft, Praag 1963
W. Heisenberg, Physik und Philosophie, Praag 1966
- 3) W. Albeda, Toekomstdenken, planning en publieke opinie, Amersfoort 1968
- 4) Kerr, Dunlop, Harbison en Myers, Industrialisatie of de mens, Markareeks 1966
- 5) J. K. Galbraith, The new industrial State, London 1967
- 6) André Görz, Le socialisme difficile, Paris 1967, pag. 13
- 7) Albeda t. a. p. bl. 2
- 8) Economisch Statistische Berichten 26 juli 1967, bl. 749 (voetnoot)
- 9) C. J. M. H. Souren, Hoe kunnen veranderingen in het onderwijs tot stand komen, Amersfoort 1968, bl. 194
- 10) Souren, Een Nationale Raad voor het Onderwijs in Paedagogische Studiën, september 1956, bl. 257 vgl.

MENS EN GEMEENSCHAP IN DE WETENSCHAPPELIJK- TECHNISCHE REVOLUTIE.

(Conferentie te Marianské Lazké 1-6 april 1968)

Dr. M. B. v. d. Hoeven.

Planning, een woord dat vooral na 1945 sterk naar voren kwam, is het uitstippen van wat we hopen te gaan doen. Zo maken we een vakantieplan. Als we de plaats of streek hebben uitgekozen waar we naar toe gaan (soms een heel moeilijke keuze) verzamelen we zoveel mogelijk inlichtingen. Zullen we met de trein of het vliegtuig gaan? Met eigen auto en dan met of zonder caravan? En na alles overwogen te hebben stellen we ons vakantieplan op. We leggen ons min of meer vast voor enkele weken in de toekomst.

Toekomstplanning is weer een nieuw begrip en het omvat ook meer. In de eerste plaats een grotere tijdsruimte dan een vacantiетijd. Ook een ruimer gebied dan alleen recreatie. Ja, eigenlijk omvat toekomstplanning het maken van een plan voor de toekomst in al haar facetten. In deze ruimere zin spreekt men tegenwoordig ook wel over futurologie. Maar merkwaardig genoeg, de procedure verschilt niet eens zo bar veel van de geschetste 1).

Futurologie is een modern begrip en de vraag rijst: Maakte men dan vroeger geen toekomstplannen? Natuurlijk wel. Vorsten en staatslieden, die naar een bepaald doel streefden, hebben hun plannen daarvoor zeker gemaakt.

Kardinaal de Richelieu wilde de absolute macht van de Franse vorst vestigen en dat doel streefde hij vrij konsekwent na en nog met succes ook. Daarvoor moest hij zich met politieke, militaire, economische en religieuze zaken bezig houden en op die terreinen beslissingen nemen. En toch zullen we niet zeggen dat hij aan toekomstplanning in moderne zin deed. Het was aanvankelijk een persoonlijke visie, samenhangend met de laat-renaissancistische staatsopvattingen, die we ook in andere landen waarnemen. Maar zijn politiek maakt toch veel meer de indruk van opportunisme, het uitbuiten van gunstige politieke situaties en dat laatste dan, gelet op zijn doel, meesterlijk.

Maar wat de Richelieu miste was wat de Duitse futuroloog Anders de "verovering op de tijd" noemde 2). De Richelieu was gedwongen nog te veel af te wachten; hij moest zien gebruik te maken van actuele situaties. De futuroloog wil niet langer dat de toekomst hem overkomt en dat hij zich telkens regressief moet aanpassen. Hij wil de toekomst construeren. Ook dan blijft natuurlijk de mogelijkheid bestaan van "toevalligheden", maar deze zijn, hoewel onbekend, anders zouden het geen "toevalligheden" zijn, ingecalculeerd en de cybernetica heeft hem het "bijsturen" geleerd.

Wat is de oorzaak dat die futurologie plotseling zo naar voren komt? hoort men dikwijls vragen. Is het weer een van die moderne liefhebberijen van een paar geleerden, die eens wat anders willen? Stellig niet. Nederland komt als zo vaak alleen wat achteraan. In Amerika, Rusland, Frankrijk, Oostenrijk en Tsjecho-

Slowakije bestaan reeds jaren wetenschappelijke instituten, die zich met het toekomstdenken bezig houden. En dat louter en alleen omdat het bittere noodzaak is. Professor Jouvenel heeft in Avenir's herhaaldelijk op die noodzaak gewezen 3). De Oostenrijkers Jungk en Mundt hebben in teamwork een bundel opstellen uitgegeven, *Der Griff nach der Zukunft* 4). En een Tsjecho-Slowaaks team onder leiding van Professor Richta kwam met een doorwrochte studie over futurologie: *Civilization at the Crossroads* 5). Misschien vormt het derde deel, uitsluitend tabellen, wel het belangrijkste deel van deze uitmuntende studie, welke de tabellen interpreteert.

Het Richta-team achtte de tijd gekomen om de stand van zaken samenvattend te overzien en de wereld van futurologen voor te leggen. Dat geschiedde op een conferentie te Mariánské Lázně, die van 1 - 6 april 1968 gehouden werd. Ongeveer 250 futurologen hadden zich naar dit Tsjechische Kurort begeven om met elkaar van gedachten te wisselen met als thema Mensch und Gesellschaft in der wissenschaftlich-technischen Revolution. De conferentie was voorbereid door het Filosofische Instituut van de Tsjecho-Slowaakse Academie van Wetenschappen in samenwerking met enkele andere academische instituten. Het was een belevenis op zichzelf de hoogstaande, scherpe maar altijd hoffelijke debatten tussen de geleerden uit het Oostblok (Richta, Auerhan, Bares, Mlynar, Ležvčík, allen Tsjechen en Slowaken; de Russen Dobrov, Suchardin) te volgen met de geleerden uit het Westen (Jouvenel, Jungk, Mündel, Farrell en de Noor Per Schreiner).

De voorbereiding voor het congres was in alle opzichten af; lang van te voren waren de meeste referaten toegezonden aan de deelnemers, zodat men ruim de tijd had gehad zich te prepareren op de debatten. Een der hoogtepunten van het congres vormde de voordracht van de Amerikaan Farrell over *The Impact of Science on political Analysis* (Farrell is mede-auteur van de bekende studie *Approaches to comparative and international politics*, 1966).

Het congres werd na de officiële begroetingen geopend met een magistrale voordracht van Radovan Richta. Hij begon met een analyse van de bekende industriële revolutie, de grondslag voor de gehele moderne ontwikkeling en knoopte aan bij de stelling: "Unser Jahrhundert durchzieht jedoch ein Netz struktureller Revolutionen, die im Bild der Industriegesellschaft ursprünglich nicht enthalten waren und rational nicht vorausgesehen wurden". Daarna kwam hij tot een bepaling van het begrip wetenschappelijk-technische revolutie, waarbij hij zich kon beroepen op een reeks illustere geleerden 6). Het was indertijd Bernal, die voor de totale omwenteling van de cultuurbasis van het menselijk leven, die met de veranderingen van het mensenleven zelf organisch verbonden is, het begrip "wetenschappelijk-technische revolutie" invoerde 7).

Het betoog van Richta kreeg grote diepgang toen hij tot zijn paradoxale stelling kwam: "Je mehr sich unser Zeitalter als ein Jahrhundert der Wissenschaft und Technik vorstellt, desto klarer treten die Probleme des Menschen als Hauptthema hervor" 8).

Van Niel is de uitspraak: "Die fundamentalen Probleme des Menschen sind von den Problemen der Technologie unabhängig" 9). Hij steunt daarbij op de Ame-

rikaanse empirische sociologie en op Stalin 10), die de techniek principieel als "neutraal" zag, evenals trouwens Mao Tse-Tung, die meent dat het lot der wereld niet van de techniek maar van de mensenmassa afhangt 11).

Lijnrecht daartegenover staat de mening: "Am ärgsten sind wir jedoch der Technik ausgeliefert, wenn wir sie als etwas neutrales betrachten, denn diese Vorstellung macht uns vollends blind gegen das Wesen der Technik" 12).

Heisenberg kwam tot de volgende conclusie: "Schon die Tatsache selbst, dass die Anwesenheit des Menschen in die zivilisierten Welt ihn in die unberührte, jungfräuliche Natur austreibt, erweist genauso die aktuelle Abwesenheit der menschlichen Substanz in der Welt seiner eigenen Werke" 13).

Uiteraard werden we het niet met elkaar eens en er werd gelukkig niet gedacht aan een resolutie of iets dergelijks. Daar ligt de betekenis van een congres als dit ook niet in; het was bedoeld als het aandragen van bouwstenen voor de verdere ontplooiing der futurologie en deze zal voorlopig nog wel op diverse manieren benaderd worden. Maar ook dat is - althans voorlopig - geen overwegend bezwaar. Tegen de tijd dat men meer algemeen de futurologie als waardevol zal gaan beschouwen - en die tijd lijkt niet eens zo ver meer - liggen de grondprincipes wel vast.

De debatten over zuiver economische en technische ontwikkelingen gingen mij te diep; ik was blij de referaten enigszins te begrijpen. Bijgebleven is mij een opmerking van een Amerikaan dat die Russen zo allemachtig goed waren en dat zij de wetenschap volkomen beheersten (al begreep hij niet, zo zei hij, dat zij marxisten bleven!).

We hebben één dag besteed aan het onderwerp over de toekomst van de menselijke arbeid en van het onderwijs. Vooral de voordrachten van Pavlik (Bildung) en van Mlynár (Demokratie) sloegen in. Het slot van de Slowaak Pavlik neem ik hier over: "Manche Techniker, Naturwissenschaftler und Pädagogen begehen Fehler, wenn sie infolge der Entfaltung gegenwärtiger wissenschaftlich-technischer Revolution einseitig nur die naturwissenschaftliche und technische Bildung betonen und die Bedeutung der Humanistik (gesellschaftlicher Wissenschaften, Kunst) im Plan einer neuen Erziehung unterschätzen.

Einen entgegengesetzten Fehler begehen auch einige Mitarbeiter auf dem Gebiete der Kultur, Künstler und Philosophen, die wieder die Bedeutung der naturwissenschaftlichen und technischen Bildung unterschätzen und stellen sie farüber hinaus in einen Gegensatz mit der humanistischen, ästhetischen und moralischen Bildung. Sie übertreiben oft die schattigen Folgerungen technischen Zivilisation dem Menschen gegenüber (Einseitigkeit, Zerstückelung, Manipulationbarkeit, Hördenmässigkeit) und verwechseln oft dabei die ältere Technik mit der neuen. Sie verbreiten Furcht vor der Technik auch dort, wo die Technik und besonders die neue Technik eben sehr fehlt. Solche Stimmen, wenn sie mit Schlagworten des Menschen, der Humanität um sich werfen, dienen sie eher dem Rückstand der Menschen und der Unmenschlichkeit. Die naturwissenschaftliche und technische Bildung bildet eine sehr bedeutsame Bildungsschicht in den gegenwärtigen Zivilisationsbedingungen. Ohne diese Bildung ist eine schnellere Entwicklung der Produktionskräfte und der ganzen Fortschritt der menschlichen

Gesellschaft überhaupt unvorstellbar; die Naturwissenschaften und die Technik sind ja auch Segmente der menschlichen Erkenntnis und des Bewusstseins, die sich am schnellsten entwickeln. An ihnen ist die riesige Kraft des menschlichen Verstandes und Willens nachweisbar. Ohne Lehrmaterialien, die die moderne Wissenschaft und Technik bieten, ist die Entfaltung der Geisteskräfte der Kinder, der Heranwachsenden und Erwachsenen gar nicht denkbar.

Und dabei muss man dessen bewusst sein, dass die gleichzeitigen auf ihnen aufgebauten Wissenschaften und Technik nicht gegen den Menschen ziehen, sie unterstützen nicht die Desintegration, Dehumanisation, sondern eben im Gegenteil: sie schaffen neue Bedingungen für eine Reintegration der Arbeit, des Lebens, für eine harmonische Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit, für ein weiteres Durchdringen des Menschen aus dem Reiche der Unfreiheit in das Reich der Freiheit. Die gegenwärtigen Wissenschaften und die Technik schaffen neue günstige Voraussetzungen, dass der Mensch überhaupt Mensch sein kann" 14).

In de ochtend werden steeds voltallige vergaderingen gehouden; 's middags werd in secties gewerkt en kwamen detailvragen aan de orde uit de morgenzittingen. De laatste middag moest ik kiezen tussen de sectie, die de vraag behandelde "Ist der Mensch ein bildsames Wesen" en die, waar Urbanisatie en levensmilieu aan de orde gesteld werd. Ik koos de eerste omdat van de Russen een belangrijke bijdrage verwacht werd. Het liep anders uit. Het was eigenlijk de eerste en tegelijk de enige keer dat een nogal extreem standpunt heel scherp marxistisch benadrukt werd. Tussen de regels door beluisterden we nogal kritiek op wat er in Praag was gebeurd en gebeurde. Wat Marx en Lenin geleerd hadden behoefde niet gewijzigd te worden. Op mijn vraag wat dit alles met het aan de orde zijnde onderwerp te maken had hief Suchardin zijn armen ten hemel en zei: "Alles!" En daarna ratelde Dobrov een Russisch betoog af, dat de tolken niet konden bijhouden. Later hoorde ik van mijn Zwitserse geschiedeniscollega Spillmann dat in de andere sectie een hoogstaand debat gevoerd was tussen Amerika en Noorwegen enerzijds en de Russen en Tsjechen anderzijds met name over de secularisatie (naar de ideeën van Harvey Cox).

Het slotdiner bracht uiteraard broederschap. Toen pas gingen we wat dieper in op het motto, dat de gehele week boven de bestuurstafel had geprikt "O humanistichou variantu techniké civilizace". En toen we voor de laatste maal in de tuin wandelden voelden we toch wel allemaal scherp aan dat de wetenschappelijk-technische revolutie een even groot probleem voor het Oostblok als voor het Westen is. De handdruk tot slot was meer dan een beleefdheidsgebaar.

Amersfoort.

- 1) Het Nederlandse centrum voor futurologie is gevestigd te Amersfoort, Werkgroep 2000, die regelmatig Katernen 2000 uitgeeft. Het centrum be-

schikt reeds over een uitgebreide informatie en documentatie en werkt nauw samen met het futurologisch instituut voor Toekomstkunde te Wenen.

- 2) Günther Anders, Was ist Planung? München 1964
- 3) Avenirs is de wekelijkse uitgave van het Franse instituut te Parijs.
- 4) Robert Jungk und Hans J. Mundt, Der Griff nach der Zukunft, München 1964
- 5) Radovan Richta, Civilization at the Crossroads. Social and human implications of the scientific and technological revolution, Praha 1967 (In collaboration with an interdisciplinary research team)
- 6) Men zie o.a. Prospect for America; the Rockefeller pannel records, New York 1961; L. Sylk, The research revolution, New York 1961; H. Schelsky, Der Mensch in der wissenschaftlichen Revolution, Köln 1961; T.S. Kuhn, The structure of scientific revolution, Chicago 1962; H. Kahn and A.J. Wiener, The year 2000, New York 1967; J. Ellul, La technique ou l'enjeu du siècle, Paris 1954; M. Lengelle, La révolution tertiaire, Paris 1966; M. Harrington, The accidental century, New York 1965.
- 7) Dit begrip vond allereerst in de marxistische literatuur nadere uitwerking (Suchardin, Zvorykin, Shibata en anderen) maar werd spoedig algemeen overgenomen. Men spreekt ook wel over Cybernetische revolutie, maar in de uitwerking stemmen de schrijvers overeen. Een uitstekende analyse geeft de Japanse hoogleraar Shingo Shibata in Zur theorie der wissenschaftlich-technischen Revolution, dat in 1964 in Tokio verscheen en vertaald uit het Japans werd opgenomen in H. Scheler, Historischer Materialismus und sozial Forschung, Berlin 1966.
- 8) Radovan Richta, Die wissenschaftlich-technische Revolution und die Alternativen der modernen Zivilisation, Beitrag la Congres te Mariánské Lázně, 1968.
- 9) M. Niel, On alienation in socialist Humanism, New York 1965, p. 314.
- 10) J. V. Stalin, Marxisme in der Sprachwissenschaft, (Duitse vertaling) Praha 1950, S. 8.
- 11) Zie de Sammelband "Es lebe der Kommunismus", Peking 1960.
- 12) M. Heidegger, Die Frage nach der Technik, Pfullingen 1959, S. 13.
- 13) W. Heisenberg, Wandlungen in den Grundfragen der Naturwissenschaft, 1948, S. 98. Heidegger meent evenwel "Indessen begegnet der Mensch heute in Wahrheit nirgends mehr sich selber, d.h. seinem Wesen (Vorträge und Aufsätze 1959, S. 35).
- 14) Acta van het Congres, Nr. 19, S. 34/35.

KRITISCH COMMENTAAR

(Protestanten kijken in katholieke geschiedenisboeken).

Drs. T. M. Gilhuis.

Na twintig jaar

In een tijd waarin rooms-katholieke kerkvorsten en praesides van gereformeerde synodes samen voor de televisie verschijnen om te verklaren waarom hun kerken in bepaald dogmatisch opzicht elkaar dichter zijn genaderd, heeft het zin ook op ander terrein na te gaan hoe de ene kerk de andere in de loop der jaren is gaan zien. Het zou dan wel eens kunnen blijken, dat het voorheen van elkaar geschetste protret ingrijpende correctie zou behoeven.

Een geschikt middel om hierover geïnformeerd te worden, is het slaan van een blik in elkaars geschiedenisboeken.

Nu gebeurt dit niet voor de eerste maal. In 1948 verscheen van de hand van schrijver dezes in opdracht van de Willem de Zwijger Stichting een Rapport over het Vaderlandse Geschiedenis Onderwijs op de rooms-katholieke lagere scholen. Een betoog dat in bepaalde r.k. -kringen toen hevige deining veroorzaakte. Enige jaren later volgde vanuit dezelfde Stichting een Rapport over r.k. geschiedenisboeken voor de middelbare scholen van Dr. D. Langedijk.

Tot op vandaag - althans voorzover mij bekend; ook 'Nijmegen' weet er niet van - is er nog nimmer van r.k. zijde een studie verschenen over de protestantse geschiedenisboeken.

Dat ook deze niet vrij uitgaan, heb ik enige jaren geleden betoogd in een drietal artikelen, toen gepubliceerd in het 'Correspondentieblad De Christelijke Onderwijzer' (9, 16 en 23 maart 1966).

Deze artikelenreeks handelde uitsluitend over geschiedenisboekjes voor het lager onderwijs.

Eindconclusie was toen: sinds 1948 is er in veel r.k. boekjes heel wat ten goede veranderd, al bestaat er ook thans nog een enkele methode die van de Reformatie en Willem van Oranje slechts afschuwelijke caricaturen schildert.

In dit artikel willen we enig kritisch commentaar geven bij recent verschenen rooms-katholieke geschiedenisboeken voor de middelbare school. Naast veel goeds is hier o. i. ook nog het een en ander dat dringend om verbetering roept. Zeker als men de ontmoetingen tussen rooms-katholieken en protestanten ziet in het oecumenisch licht van vandaag. Het stemt al tot voldoening dat meer dan een plaatselijke Oecumenische Raad van Kerken - ik denk aan Amsterdam en Haarlem - ook het corrigeren van elkaars geschiedenisboeken op zijn agenda heeft geplaatst. In het licht van dit wederzijdse streven naar een betere verstandhouding, gelieve men dan ook onderstaand kritisch commentaar te lezen.

Katholiek licht op de Reformatie

De volgende geschiedenisboeken zijn voorwerp van onderzoek geweest:

Dr. P. Fontaine: "Van oermens tot wereldburger" (Malmberg; 1962/1965)

Chr. E. J. Thijssen: "Skelet van het verleden" (Malmberg; 1967).

A. Adang en Dr. F. E. M. Vercauteren: "Mensen en machten" (Meulenhoff; 1964/1967).

Dr. Mr. C. W. van Voorst van Beest: "Overzicht van de geschiedenis voor v.w.o. en h.a.v.o." (Malmberg; 1967).

Speciaal ging - uiteraard - de belangstelling uit naar onderwerpen als de Reformatie (Calvijn'), de Nederlandse Opstand, Willem van Oranje, de Hervormde Kerk en de Gereformeerde Kerken in de 19e en 20-ste eeuw.

Zie hier wat deze vogelvlucht onder meer te zien gaf.

Over de Reformatie schrijft "Van oermens tot wereldburger": (aanhangers van Luther worden hier 'evangelischen' genoemd, die van Calvijn "hervormden"): 'In Bazel schreef Calvijn ook een boekje dat de grondslagen van zijn leer bevatte: "De onderwijzing in de christelijke leer" (Institutio religionis christianae)'.. De hervormde christen is dan ook meer dan de katholieken en evangelischen doordrongen van de verhevenheid en majesteit van God. Nooit zal hij Gods naam misbruiken. Zijn enige levensdoel is zwijgend en zonder vragen Gods wil te doen. De hervormden beschouwen al het aardse als verdorven en meegesleept in de zondeval. Daarom moet de christen er zo weinig mogelijk deel aan hebben'.. 'Onder predestinatie of voorbeschikking verstaan we, dat God voor alle eeuwigheid besloten heeft een klein deel van de gelovigen in de hemel op te nemen en de rest naar de hel te zenden'.

Wel dient hier gewaakt te worden voor een misverstand: 'De uitverkiezing voor de hemel is geen daad van willekeur, maar een daad van barmhartigheid'. (Fontaine, III 54/56).

'Skelet' (II, pag. 39/40 en 49) schrijft hier: 'God neemt in zijn barmhartigheid en omwille van Christus alleen de mensen in de hemel op, die Hij welgezind is'

Predestinatieleer: 'De leer dat God in zijn barmhartigheid een deel van de zondige mensheid heeft voorbestemd ter zaligheid zonder op 'verdiensten' van de mens te letten, terwijl Hij het grootste deel van de mensheid in zijn rechtvaardigheid heeft voorbestemd tot de hel (prot., vooral Calvijn)'.

'Mensen en machten' (over Calvijn; I, pag. 130): 'Nieuw was verder nog de gedachte, dat men de eeuwige zaligheid kon verwerven door zijn dagtaak goed te vervullen'.

Overzicht van de geschiedenis voor v.w.o. en h.a.v.o. (III, 20/21 61) heeft hier bij Luther: 'Alleen door het geloof, goede werken zijn immers onmogelijk ...

Er zijn maar twee sacramenten: doop en avondmaal. Dat zijn tekenen waardoor de mens beter kan vertrouwen dat hij gepredestineerd (voorbeschikt) is tot zaligheid. Zij werken echter niets uit in de mens'.

Calvijn leerde de predestinatie (voorbeschikking van de mens tot de hemel of de hel) in een strenge vorm: God beschikt naar willekeur over het lot van de mens

De contra-remonstranten namen het streng calvinistische standpunt in: 'God zaligt en veroordeelt naar willekeur, er is geen vrije wil'.

Protestantse visie

Kritisch commentaar over deze eenzijdige en onvoldoende belichting is - meen ik - wel gewenst.

Om te beginnen het 'boekje' dat Calvijn schreef. Zeker - aanvankelijk een betrekkelijk klein geschrift van 520 pagina's van 24 regels, dat men als een soort 'pocketboek' bij zich kon dragen. Maar later uitgegroeid tot een foliant die in de 'Opera omnia' 1086 kolommen beslaat en in de vertaling van Sizoo verscheen in drie delen, totaal meer dan 1800 bladzijden!

Dan - wat de leer der predestinatie betreft: zonder te willen ontkennen, dat bovengenoemde citaten geen enkele grond zouden vinden in Calvijn's leer der verkiezing, moet toch worden opgemerkt, dat hier al te simplificerend wordt gesproken.

Allereerst wordt de indruk gevestigd, dat deze leer van de dubbele predestinatie het middelpunt zou zijn van zijn gehele theologie. Dat is beslist onjuist. Voorts moet worden afgewezen, dat het in de verkiezingsleer van Calvijn en van de gereformeerde theologie zou gaan om een speculatieve verkiezingsleer. Teveel wordt vergeten, dat Calvijn met nadruk betoogde: 'Indien wij in Hem verkoren zijn, zullen wij de zekerheid van onze verkiezing niet in ons zelf vinden en zelfs niet in God de Vader, indien wij ons Hem alleen en zonder de Zoon voorstellen. Christus is dus de spiegel waaruit wij onze verkiezing behoren te aanschouwen en dat ook zonder bedrog mogen doen'. (Institutie, III, 24/5).

Al moet hier aanstonds aan worden toegevoegd, dat de logica Calvijn er toe gedreven heeft de eigenlijke grond der verwerping in Gods eeuwig besluit te zoeken, daar volgens hem verkiezing en verwerping elkaar logisch veronderstellen. Een verkeerd Schriftgebruik heeft Calvijn er toe gebracht God te zien als de auteur der verwerping, terwijl de bijbel duidelijk leert, dat een verworpenen diegene is, die het heil ontmoet en zelf dat heil verwerpt.

De Nederlandse Geloofsbelijdenis van Guido de Brès is Calvijn dan ook op deze weg niet gevolgd. Zij weet van geen andere grond der verwerping dan de schuld der mensen, terwijl de verkiezing alleen berust op genade. Anderzijds wordt te zeer vergeten, dat Calvijn hier van een sinistere willekeur niet wilde weten. Calvijn redeneert hier niet van een boven God staande wet, maar wil stamelend wijzen naar die God die aan alle willekeur is ontheven. Enerzijds is het hem er om te doen de willekeur en regelloosheid af te wijzen en anderzijds ontkent hij, dat God schuldig is rekenschap af te leggen. Voor Calvijn - aldus Berkouwer - heeft de vrijheid Gods niets te doen met een willekeurig in alle richtingen kunnen gaan of nu zo en dan weer anders willen, omdat hij weet, dat de goedheid Gods onlosmakelijk met zijn macht verbonden is' (G.C. Berkouwer, 'De verkiezing Gods', pag. 60/62).

Simpel en rechtlijnig spreken is hier daarom gevaarlijk. Hoe heeft Augustinus en hoe hebben na hem ook r.k. theologen tot op de huidige dag geworsteld met de weerbarstige problematiek van de verhouding van Gods prioriteit van zijn genade en de verantwoordelijkheid van de mens!

Voorts - de gedachte, dat Calvijn zou hebben gelanceerd: - het goed vervullen

van de dagtaak is grond der eeuwige zaligheid ('Mensen en machten') - is zonder meer absurd te noemen. Alsof hier bij hem niet alles afhing van Gòds heil dat vast ligt niet in 's mensen werk, maar in Zijn onwankelbare trouw.

En Willem van Oranje?

Jammer, dat in een enkel boek (Skelet) toch nog weer de diskwalificatie van Willem van Oranje voorkomt als zou hij eierzuchtig zijn geweest:

'Het verzet kwam o. a. van de adel geleid door eierzuchtige hoge heren als prins Willem van Oranje' (II, 62).

Indertijd (1933) heeft de r. k. Gorris iets dergelijks beweerd, toen hij betoogde, dat het politieke doel van Willem I van meetaf zou zijn geweest: In geen geval de Spaanse koning beschouwen als soeverein. Kan dit waar gemaakt worden, dan is de hele strijd van Oranje tegen Spanje slechts een schijnvertoning geweest om zijn politieke eierzucht te bemantelen.

Enno van Gelder (Tijdschrift voor Geschiedenis, jaarg. 48, blz. 398) heeft toen deze legende afdoende weerlegd. De Prins kende slechts één doel: de z. g. nationale bevrijding van alle Nederlanders, een doel waarvoor hij alles heeft opgeofferd. Te betreuren valt ook, dat Van Voorst van Beest (III, 50) wel weet van de Gorcumse martelaren en van pastoor Musius, maar niet van Jan de Bakker en Wendelmoet Claes' dochter en vele anderen. In meer dan één protestants geschiedenisboek worden met weerszin tegen Lumey's wreedheid de Gorcumse martelaren vermeld. Mag het omgekeerde nu ook van r. k. historici t. a. v. r. k. vervolgingen worden verwacht?

Hervormden en gereformeerden onder katholieke belichting

Tenslotte nog enkele kritische noten bij sommige uitlatingen over het orthodoxe protestantisme in de 19e eeuw.

Dat het Réveil (Van Voorst van Beest. IV, 65) slechts de godsdienst wilde beleven met het gevoel, is wel een zeer éénzijdige en in hoge mate aanvechtbare stelling. Alsof de betekenis van het Réveil niet hierin gezocht zou moeten worden, dat zijn aanhangers het Nederlandse volksleven hebben willen ontrukken aan de verstarring van het humanistisch 'christelijk' rationalisme van de 18e eeuw.

Alsof het Réveil in de grond der zaak niet was dit éne: terugkeer tot God in Christus. Niet wij - de deugdzamen - maar Hij!

Vreemd is ook wat 'Mensen en machten' hier schrijft (II, pag. 160). Na over de sociale activiteiten van het Réveil geschreven te hebben, vervolgt het boek - zonder overgang: "Sommige protestanten wilden echter radikalere hervormingen en zij scheidden zich in 1834 van de Nederlands Hervormde kerk af". Zonder te willen ontkennen, dat de Afgescheidenen een kerkelijke diakonie der barmhartigheid kenden, kan toch onmogelijk worden volgehouden, dat het streven naar sociale hervormingen de oorzaak was van hun breken met de Nederlands Hervormde Kerk. Van Voorst van Beest spreekt hier verder van Cockianen; dit moet zijn Cocksianen. Dat Koning Willem I tegen hen 'onaangename

maatregelen trof (dezelfde schrijver, a. w. IV, pag. 66), is wel zeer eufemistisch uitgedrukt. Dat van Groen van Prinsterer (IV, 103) alleen vermeld kan worden: 'geen dominee', doet wel heel lachwekkend en negatief aan. Verder - de V. U. is niet in 1876 gesticht (Van Voorst van Beest), ook niet in 1879 (Fontaine, IV A) maar in 1880.

Zij die in 1892 met de hereniging tussen Afscheidenen en Dolerenden niet mee gingen, vormden niet de Christelijk Gereformeerde Kerken, maar de Christelijke Gereformeerde Kerken. Overigens is dit natuurlijk maar een kleinigheid. Met de Vrije Universiteit en de Doleantie schijnen meer rooms-katholieke broeders moeite te hebben.

In het in 1964 verschenen deel II van Memoriael (Boonekamp, Kraat en Man- nesse - Uitgeverij Noordhoff) staat op blz. 438:

'Onder zijn (d. i. Kuiper's - T. M. G.) leiding scheidden deze orthodoxen zich in 1884 (' - T. M. G.) af van de Nederlands Hervormde kerk, de Doleantie, die zich verenigde met de in 1834 afgescheidenen tot de Gereformeerde kerken. De scheuring begon met de stichting van de Vrije Universiteit te Amsterdam, om zo een orthodoxe predikantsopleiding te verkrijgen, daar de theologische faculteiten der rijksuniversiteiten sterk modern waren'. Tot zover 'Memoriael'. 'Deze veel gehoorde beschuldiging' - aldus Dr. J. Roelink in het Gedenkboek der V. U. (1955) - 'ook al in 1886 gehoord, dat de Doleantie door de V. U. is uitgelokt om haar theologische kandidaten aan een gemeente te helpen, is onmiddellijk afdoende weerlegd: ware hier van opzet sprake, dan had de Doleantie jaren later moeten komen. In 1886 immers had de V. U. veel te weinig kandidaten klaar om alle dolerende kerken te kunnen helpen. En Kuiper, wie men dit boos opzet graag in de schoenen schuift, was toch een te knap organisator om deze tijdsfactor over het hoofd te zien'. - 1)

Erger is wat Fontaine (IV A, blz. 207) schrijft over de Gereformeerde Kerken. Na verteld te hebben (zijn boek dateert van 1965, derde druk), dat de Hervormde Kerk volkskerk wil zijn, midden in het moderne leven wil staan en daarom druk zending beoefent, zich uitspreekt over grote actuele vraagstukken, enz., komen de Gereformeerde Kerken aan de beurt. Ik citeer letterlijk: 'De Gereformeerde Kerken daarentegen verwerpen de wereld: ze zijn Kerken van 'uitverkorenen' en menen, dat alleen God het werk van de genade bij anderen kan doen'. Punt! Erger en onjuister kan het m. i. niet. Geen woord over de zending en het wereld-

1) Na het afdrukken van dit artikel kreeg ik zo juist de derde druk (z. j.)- verschenen in 1967/1968?- in handen. De betreffende passage, hierboven gewraakt, is daar gecorrigeerd, althans in deze zin, dat het onmiddellijke verband tussen de V. U. en de Doleantie is weggefallen. Toch blijven er in de buurt van dit onderwerp nog enkele correcties nodig.

De schrijvers hebben 't over een boek van Groen van Prinsterer, dat "Anti"-revolutionaire staatkunde" zou heten. Mij niet bekend!

Hier moet staan "Ongeloof en revolutie".

Voorts de Afscheiding vond niet plaats in 1837, maar in 1834.

diakonaat der Gereformeerde Kerken. Toen er in de Nederlands Hervormde Kerk nog niet over gedacht werd als kerk het zendingswerk ter hand te nemen, besloten de Gereformeerde Kerken reeds in 1896 dat deze missionaire taak zonder meer juist van de kerk moest uitgaan. Dat de Gereformeerde Kerken momenteel een kleine honderd zendingsarbeiders op de 'velden die wit zijn om te oogsten' hebben uitgezaaid, dat jaarlijks door deze Kerken ongeveer vijf miljoen voor dit werk op tafel wordt gelegd, is de auteur blijkbaar niet bekend. (Zie 'De Gereformeerde zending in 1966', pag. 207/210). Om dan nog maar te zwijgen van het werelddiakonaat dezer Kerken. Dat niet alleen de Ned. Herv. Kerk onder de Joden wil arbeiden (Fontaine IV, 207), maar dat ook de Gereformeerde Kerken reeds jaren lang dit gesprek met Israël kennen, ontgaat de schrijver eveneens.

Kortom: dit gedeelte is wel zó in strijd met de werkelijkheid en zó onvolledig, dat het in een volgende druk m. i. zonder meer herschreven moet worden. Deze caricatuur mag in onze tijd toch niet meer getekend worden.

Dat de Hervormde Kerk tussen 1816 en 1951 in haar Synode geen geestelijke beslissingen zou hebben genomen (Fontaine IV A, pag. 207), is bepaald ook aan gerechte twijfel onderhevig. De schrijver raadplege slechts de Handelingen. Ik noem één zo'n beslissing (Handelingen Algemene Synode der Nederlandsch Hervormde Kerk, 1871, pag. 6; 273/275; 283/286), die van 2 aug. 1871 waarin de Synode zich in een z. g. Circulaire richt tot de kerkeraden en hun daarbij de sociale kwestie aan het hart legt met o. a. de volgende woorden: 'Gij zult ons niet misverstaan en onze woorden niet opvatten alsof wij den werkmán alleen tijdelijke berusting willen prediken onder zijn drukkend lot. Wij hopen vurig, dat de tegenwoordige zorgen tot een wezenlijke verbetering in den toestand van de arbeidende klasse mogen leiden en juist daarom zouden wij die klasse willen leren begrijpen' (Pag. 285).

Niet apart - maar samen

Tot zover dit kritisch commentaar.

Van harte hoop ik, dat uit het rooms-katholieke kamp nu ook eens iemand onze geschiedenisboeken onder de loupe zal nemen. Ook in eigen tuin zal wel onkruid staan.

Want alleen wanneer beide partijen mee doen aan het opruimen van misverstanden, aan het wegwerken van caricaturen, komen we dichterbij elkaar. En zou dat niet mogelijk zijn?

Bovenstaand artikel verscheen in het wekelijks Orgaan der Vereniging van Leraars bij het C. G. M. O., 45e jaargang, nr. 1821; 24 februari 1968.

VERGELIJKING VAN HANDBOEKEN VAN OOST EN WEST

Dr. A. J. M. Alkemade.

Het tijdschrift "Historiens et géographes" publiceert in het speciaal nummer van maart 1968 het resultaat van een vergelijkende studie van Franse en Sovjet-Russische historici van leerboeken en programma's voor geschiedenis. Ditzelfde deden geografen, en andere commissies hebben de aardrijkskunde-boeken bestudeerd.

In dit artikel wil ik een en ander samenvatten van de publicatie betreffende geschiedenis.

Leerplan

De middelbare school loopt in de U. S. S. R. van de 5e tot de 10e klas. Na 4 jaar basisonderwijs vanaf 7 jaar kan men de 5e klas dus beschouwen als het laatste leerjaar l. o. in Nederland. De indeling van de geschiedenis-leerstof is niet analoog aan de ons bekende. De Middeleeuwen lopen tot het midden van de 17e eeuw. Nieuwste en contemporaine geschiedenis hebben 1917-1918 als caesuur.

5e klas: De Oudheid, 2 u. per week (70 u.) De Oudheid omvat de prehistorie (6 u.), Oosterse Volken, waarbij ook India en China behandeld worden (19 u.), Griekenland (21 u.), Rome (19 u.). Er blijven 5 repetitie-uren over.

6e klas: De Middeleeuwen, 2 u. per week (70 u.)
Nu worden behandeld de vestiging van het feodale systeem (16 u.), ontwikkeling van dit systeem van de 11e tot de 15e eeuw (28 u.).
Genoemd worden het economisch, sociale en culturele leven in West-Europa, de Kerk en de Kruistochten, vestiging absolutisme. Verder het Ottomaanse Rijk, China en India. Tenslotte 22 uur voor de ondergang van het feodalisme en de opkomst van het kapitalisme. Enkele punten uit dit programma zijn: de hervorming, de opstand van de Nederlanden tegen Spanje, de eerste koloniale rijken, ontwikkeling van de wetenschap, met name Copernicus, Galileï.

7e klas: De U. S. S. R. tot aan het einde van de 18e eeuw, 2u. per week (70 u.).
Prehistorie, oudste staten (6 u.), het feodalisme (46 u.), achteruitgang van het feodalisme en ontwikkeling van het kapitalisme (12 u.)

8e klas: 3 u. per week, (105 u.).

I Nieuwste geschiedenis van het midden van de 17e eeuw tot + 1870
(55 u.). Hiervan worden genoemd:

- Engeland, van de burgerlijke revolutie (Cromwell) naar de industriële revolutie; onafhankelijkheid van de Ver. Staten.
- Franse Revolutie en haar gevolgen, de revolutie na 1815 in Europa en Latijns Amerika.
- Het kapitalisme en de arbeiders-oproeren in Frankrijk, Engeland en

Duitsland. Utopistisch en wetenschappelijk socialisme (Marx en Engels), revolutiejaar 1848.

- Van 1850 tot 1870 de Duitse en Italiaanse eenheid, V. Staten, Azië, de Eerste Internationale.

- Literatuur en kunst vanaf het einde van de 17e eeuw.

II De U. S. S. R. in de 19e eeuw (50 u.)

- begin van de revolutionaire beweging en de crisis van het feodalisme, de dekabristenopstand; Nicolaas I en de economische en sociale problemen; Krimoorlog; volken van de Kaukasus.

- vestiging van het kapitalistisch systeem en uitbreiding van de revolutionaire beweging; industriële ontwikkeling en arbeidersbewegingen; begin van het Russische Marxisme en activiteiten van Lenin.

9e klas: 4 u. per week (140 u.).

I Nieuwste geschiedenis van 1871 - 1918, 50 u.

--Frans-Duitse oorlog en de Parijse commune.

- tijdvak gewapende vrede, imperialisme, hoogtepunt kapitalisme.

- het ontwaken van Azië, de volken van Afrika.

- arbeidersbeweging en Tweede Internationale.

- eerste Wereldoorlog.

- de cultuur; onderwijs, ontwikkeling van het socialisme en atheïsme, ondergang van de burgerlijke cultuur, de proletarische literatuur, mondiale betekenis van de Russische cultuur.

II De U. S. S. R. van 1900 tot 1937, 73 u.

- Rusland en het begin van de 20e eeuw; economische en sociale crisis; Lenin en soc-dem. congres van 1903.

- revolutie 1905-1907, eerste volksrevolutie in een imperialistisch tijdperk.

- Rusland tussen 1907 en 1917, twee burgerlijke democratische revoluties.

- februari en oktober-revolutie 1917; vestiging van de Sovjet-macht.

- burgeroorlog.

- de basis van het economisch systeem van het socialisme 1921 - 1932.

- verwerkelijking van het socialisme 1933 - 1937.

III Contemporaine tijd 1917 - 1939, 17 u.

- revolutionaire bewegingen in Europa; de Derde Internationale; nationalistische bewegingen in de koloniën.

- "diktat" van Versailles.

- de buitenlandse mogelijkheden van 1924 - 1939; de rol van de Komintern.

10e klas: 3 uur per week, (105 u.).

I De U. S. S. R. van 1938 tot heden, (52 u.)

- het voltooiën van de socialistische maatschappij (1938 - 1958); de grote, vaderlandse oorlog; de wederopbouw van de U. S. S. R.; overwinning van het socialisme; het 20e partij-congres van de communistische partij.

- verdere ontwikkeling van het communisme; het 22e partij-congres en het zevenjarenplan; de buitenlandse politiek; het 23e partij-congres en de nieuwe vijfjarenplannen.

- algemene herhaling.

II De contemporaine tijd, 53 u.

- de Tweede Wereldoorlog.
- nieuwe socialistische staten in Europa, Azië, Latijns-Amerika.
- de kapitalistische grootmachten.
- de kolonisatie.
- internationale verhoudingen: de strijd van de socialistische staten en van de volken van de wereld voor de vrede.
- het communisme en de arbeidersbeweging in de wereld.
- de culturele ontwikkeling van de moderne tijd.

De commissie, die de handboeken voor de middelbare school in Frankrijk en de U.S.S.R. moest vergelijken, bestond uit 5 Franse en 5 Russische leden. Ze vergaderden te Parijs in het Instituut voor Slavische talen van 9 tot 14 januari 1967. Men heeft drie aanbevelingen opgesteld voor de betrokkenen in beide landen:

1. aan de betreffende uitgevers een aantal onnauwkeurigheden rechtstreeks mededelen;
2. aan de schrijvers van schoolboeken in beide landen meer informatie verschaffen, zodat vergissingen en betreurenswaardige onnauwkeurigheden vermeden kunnen worden;
- 3., in het Franse leerplan meer aandacht besteden aan de geschiedenis van Rusland. Daarbij moet men het achterblijven van dit land in de 18e en 19e eeuw niet overdrijven.

Dan volgen een aantal desiderata voor de teksten van Franse en van Russische leerboeken.

Enkele saillante punten voor de eerste groep zijn:

- de antieke beschaving buiten de grieks-romeinse niet als barbaars beschouwen;
- degelijke studie maken van de Russische cultuur van de 10e tot de 13e eeuw;
- de evolutie van Rusland zien, die de hervormingen van Peter de Grote voorbereid hebben zonder diens rol te overdrijven;
- aantonen dat de volksoptstanden in de 17e en 18e eeuw gericht waren tegen de lijfeigenschap en het despotisme;
- beter de politieke, economische en sociale oorzaken uitleggen die geleid hebben tot de hervorming van 1861, en die hervorming niet voorstellen als een persoonlijk initiatief van Alexander II;
- zonder het belang van de eigen grondstoffen te onderschatten en de buitenlandse hulp te overschatten, de economische ontwikkeling van Rusland op het eind van de 19e eeuw uiteenzetten;
- het belang van het mobilisatie-bevel in 1914 niet overdrijven;
- duidelijker de rol van het volk en vooral van de arbeidersklasse aantonen in de ontwikkeling van de Russische revolutie van februari tot oktober 1917;
- het belang van de N.E.P. beter uitleggen;
- het belang van het Oostfront in de Tweede wereldoorlog onderstrepen, alsmede de slagen van Moskou en Kursk;
- tenslotte in de na-oorlogse perioden de ontwikkeling van de U.S.S.R. economisch, technisch en cultureel bespreken, alsmede de mogelijkheden die de republieken en de nationaliteiten hebben binnen de wereld, die hen door de U.S.S.R.

geopend is.

De veranderingen, die in de Russische boeken gewenst zijn, komen in grote lijnen neer op het volgende:

- het religieus karakter van de kruistochten aangeven;
 - het wezen van de Reformatie uitdiepen;
 - meer aandacht voor de Franse geschiedenis in de tweede helft van de 17e en van de 18e eeuw;
 - het universele karakter van de "Déclaration des Droits de l'homme" aangeven;
 - eveneens de verbeteringen, die Frankrijk in de bezette landen doorvoerde tijdens de Napoleontische tijd;
 - verkorting van de werktijd, algemeen kiesrecht en afschaffing van de slavernij tijdens het Tweede Keizerrijk niet vergeten;
 - wetten op het onderwijs en grotere persvrijheid tijdens de Derde Republiek vermelden;
 - aandacht voor de Frans-Russische alliantie;
 - eveneens voor de grote verliezen aan mensenlevens en de enorme verwoestingen tijdens de Eerste Wereldoorlog;
 - aantonen, dat er in Frankrijk tegenstrijdige meningen zijn t.o.v. de U. S. S. R.
- Op belangrijke momenten in de geschiedenis heeft het streven naar toenadering en overeenstemming steeds gewonnen.

Voor beide landen wordt o. a. gewezen op de grootte van de nazi-verwoestingen en nazi-wreedheden zowel in Frankrijk als in de U. S. S. R.

Een dergelijk vergelijkend overzicht wordt in hetzelfde nummer gemaakt tussen de Franse en Hongaarse leerboeken.

IN DE LUSTRUMUITGAVE VAN DE N. J. B. G. , "KLEIO DE POLS GEVOELD" (GRONINGEN 1965), VERSCHEEN EEN GLOBALE VERGELIJKING VAN HET GESCHIEDENISONDERWIJS IN WESTDUITSLAND, BELGIE, FRANKRIJK, ZWITSERLAND EN ENGELAND. HIERONDER VOLGT EEN AANVULLING VOOR NOORWEGEN, VAN DE HAND VAN DE HEER P. C. EMMER, DIE VOOR DAT LAND DEZELFDE - INDERTIJD DOOR MIJ OPGESTELDE - VRAGEN HEEFT BEANTWOORD DIE IN HET BEDOELDE BOEKJE REEDS VOOR HET GENOEMDE VIJFTAL LANDEN ONDER DE LOEP WAREN GENOMEN.

D. J. ROORDA.

HET GESCHIEDENISONDERWIJS OP MIDDELBARE SCHOLEN IN NOORWEGEN.

P. C. Emmer.

Aanvulling op het artikel "Een globale vergelijking" in "Kleio de pols gevoeld, de toestand van het geschiedsonderwijs bij het V. H. M. O. ", Groningen, 1965, p. 25 t/m p. 44.

Beantwoording van de vragenlijst op p. 27/28.

1. (Heeft het geschiedenisonderwijs op die scholen in het betreffende land die vergelijkbaar zijn met onze middelbare scholen en gymnasia, door zijn positie t. a. v. rooster en examens een gewichtiger of een minder gewichtige plaats dan in Nederland, of kan men dat zo niet zeggen om de een of andere reden (eventueel welke reden)?)

ANTWOORD VOOR NOORWEGEN: Het vak geschiedenis in Noorwegen is in het nu nog vigerende systeem een dodelijk vervelend vak. Op de lagere school, vanaf de vierde klas wordt de geschiedenis in vier jaar doorgewerkt, met vooral de nadruk op Noorwegen. In de eerste twee klassen van het daarop aansluitende "gymnas", een 5-jarige school, waarop overigens ons woord gymnasium niet van toepassing kan zijn: er worden haast geen oude talen gedoceerd, "doet" men de geschiedenis nog eens, nu met vooral de nadruk op de wereldgeschiedenis. Na deze twee jaar staat de leerling voor de keus: a) nog een jaar en dan het "Realskole"-examen halen of b) nog drie jaar "gymnas" tot het "examen artium", dat toegang geeft tot de Universiteit.

In deze laatste periode, één of drie jaar durend, wordt de geschiedenis, nu Noorse én wereldgeschiedenis samen, nog een keer doorgenomen.

In het nieuwe systeem, dat men in Noorwegen gaat invoeren wordt de mogelijkheid het vak interessanter te maken beter, omdat men de stof niet drie keer "door-moet".

De lagere school wordt uitgebreid met twee jaar en gaat nu negen leerjaren tellen. In het achtste en negende leerjaar zijn er keuzeuren, maar geschiedenis behoort tot het verplichte programma van iedere leerling. Ook in het nieuwe "gymnas" zal de geschiedenis zijn plaats behouden.

De positie van het vak op het huidige gymnas valt te vergelijken met die te onzent. Aan het einde van de vierde klasse wordt op het 5-jarige gymnas de periode tot 1815 geëxamineerd en in het laatste jaar de 19e en 20ste eeuw. Daarnaast moeten de leerlingen in de 5de klas een klein essay schrijven over een geschiedkundig onderwerp, meestal uit de locale geschiedenis gekozen. Het vak geschiedenis is een mondeling examenvak en krijgt daardoor een wat lichter accent dan de vakken, die schriftelijk geëxamineerd worden.

2. (Is er in het betreffende land reden om de positie van het vak in deze scholen bedreigd te noemen, en zo ja waarom?)

ANTWOORD VOOR NOORWEGEN: Er is in Noorwegen geen reden het vak bedreigd te noemen. Wel kan men opmerken, dat in het oude systeem de opdracht de stof drie maal te "nemen" dodelijk is voor de interesse van de leerlingen. In het nieuwe systeem zal het vak geschiedenis, samen met aardrijkskunde en maatschappijwetenschappen gedoceerd worden (zie ook antwoord vraag 4b).

3. (Maakt het geschiedenisonderwijs in het betreffende land een modernere

indruk in vergelijking met het onze, ten aanzien van a) leerboeken; b) metho-
diek, (sterk verhalend of meer op inzicht in achtergronden gericht); c) werk-
methoden (zelfwerkzaamheid?).

ANTWOORD VOOR NOORWEGEN: Bij de beantwoording van deze vraag heeft
geen onderscheid gemaakt te worden tussen het oude en het nieuwe systeem,
want vakdidactisch zijn er helaas geen verschillen.

a) Het geschiedenisonderwijs doet sterk verouderd aan. De methode is in wezen
niets anders dan het samen met de leerlingen lezen van het aantal bladzijden
uit het leerboek, dat doorgewerkt moet worden. De leerboeken geven chrono-
logische overzichten met plaatjes verlucht. De omvang is formidabel en de
portie huiswerk, die elke keer moet worden opgegeven is dan ook heel groot.
Van semi-concentrische of exemplarische methode is in Noorwegen nog geen
sprake. Wel is er in een leerboek voor het "gymnas" een poging gedaan de ge-
schiedenis te concentreren in vier grote tijdvakken. Maar ook de daartussen
liggende gebeurtenissen zijn zo uitvoerig behandeld, dat het boek er alleen
maar dikker door geworden is.

Toch moet hier worden opgemerkt, dat het schrijven van een leerboek geen
eenvoudige zaak is. De klassen zijn in Noorwegen a-select (heterogeen ge-
groepeerd) zowel op de oude 7-jarige lagere school als op de nieuwe 9-jarige
school. Dit zal worden overgebracht naar het nieuwe "gymnas", waardoor de
leraar de formidabele taak krijgt geschiedenis te doceren aan kinderen van ver-
schillend intelligentiepeil en de nieuw verschenen schoolboeken voor het vak ge-
schiedenis voor de 9-jarige school laten niet zien, dat dit probleem door de
auteurs op bevredigende wijze is opgelost: de boeken blijven dik en cursorisch.

b) De methode van de docent is hoogstens verhalend, zo het niet neerkomt op het
gezamenlijk lezen van de tekst van het leerboek. Dit is mede het gevolg, dat
weinig leraren historici zijn: alle leraren hebben drie bevoegdheden. Tijd voor
discussie e. d. is er niet. Een duidelijk doel van het geschiedenisonderwijs heet
het bijbrengen van meer begrip voor de wereld van vandaag te zijn. Het resul-
taat is echter het trainen van het herinneringsvermogen van de leerlingen.

c) Zelfwerkzaamheid komt niet dan in de laatste klasse van het "gymnas" aan
bod. In die klas moet een essay geschreven worden. In enkele gymnasleerboeken
zijn vragen opgenomen ter repetitie van de stof. Geen methode kent aparte werk-
boekjes.

4a: (Is het doel sterk gericht op bezinning op de eigen cultuurwaarden of op de
actuele wereldproblematiek of wel op beide, gezien b. v. de examenstof en de
behandeling in de hoogste klassen?).

ANTWOORD VOOR NOORWEGEN: In alle geschiedenismethoden voor het
"gymnas" worden aparte boeken gebruikt voor wereldgeschiedenis en Noorse
geschiedenis: het is aan de leraar om ze te integreren. Daar bij het onderwijs
toch wel sterk de nadruk op de pragmatische kant van de geschiedenis wordt ge-
legd: verklaring van de wereld van nu, is het niet verwonderlijk, dat aan dit

vak samen met aardrijkskunde en maatschappijwetenschap een aantal uren is toebedeeld op de nieuwe negenjarige lagere school, dat de leraar zelf maar over de verschillende vakken moet verdelen. Zoals gezegd, het laatste jaar van het 5-jarige "gymnas" is geheel bestemd voor de 19e en 20ste eeuw.

4b: (Is er ook hier naast of onder de vlag van het geschiedenisonderwijs sprake van de komst van een nieuw vak maatschappijleer o. i. d. ?).

ANTWOORD VOOR NOORWEGEN: Het vak maatschappijwetenschap is reeds op de lagere school ingevoerd onder de naam "samfunnskunnskap", waarmee aardrijkskunde en geschiedenis in een "Samfunnsfag" zijn verbonden. De bedoeling van dit vak is dat de kinderen in goede democratische zin worden onderwezen en elk van de twee vakken levert daartoe het materiaal.

In het nieuwe programma van het "gymnas" zal het ook wel gaan als op de lagere school, voorshands echter is maatschappijwetenschap op het "gymnas" nog een apart vak.

4c: (Is er in deze vraag 4 genoemde zaken een vergelijking met Nederland mogelijk, voor zover dit althans gepoogd kan worden, gezien de te onzent snel veranderende opvattingen en toestanden?).

Het is duidelijk, dat op de Noorse middelbare school de geschiedenis dienstbaar is aan de vorming van goede democratische staatsburgers.

Dit springt in Nederland minder duidelijk naar voren. Door deze instelling in Noorwegen wordt en werd het vak maatschappijwetenschap verwelkomd als "nuttiger" in dit opzicht dan geschiedenis.

4d: (Mocht de bezinning op eigen cultuurwaarden een rol van gewicht spelen, is in dat geval gepoogd in het geheel van de school te komen tot een stelselmatische samenwerking met het onderricht in andere vakken, bijv. in talen, ev. kunstgeschiedenis e. d., of geschiedt dit, zoals te onzent, hoogstens incidenteel?).

ANTWOORD VOOR NOORWEGEN: Van "projectwork" is in Noorwegen geen sprake, hoewel, daar een leraar wel drie vakken mag doceren, de mogelijkheden groter zijn. Het strikte programma laat ook maar weinig tijd voor experimenteren.

5a: (Is de positie van het vak in het openbare en culturele leven van het land belangrijk? Wat valt hierbij op in vergelijking met Nederland. (Men denke hierbij o. m. aan kwesties als: Heeft het vak een opvallende plaats in het geheel van de opvoedingsidealen die in het land gelden? Wordt de positie van het vak beïnvloed door een zeker chauvinisme, door pretenties op enigerlei hegemonie? Is de studie van het vak nodig om in bepaalde ambtelijke diensten carrière te kunnen maken?)).

ANTWOORD VOOR NOORWEGEN: Het onderwijs in Noorwegen kenmerkt zich als geheel door een pragmatische instelling. De oude talen worden haast in het geheel niet onderwezen in Noorwegen op middelbare scholen, ja het Latijn is er zelfs enige tijd verboden geweest. Deze instelling is niet bevorderlijk voor

de bloei van de historische wetenschap. Zelfs de studie aan de Universiteit kan bepaald niet allesomvattend genoemd worden. Weinig Noorse geschied-nishoogleraren houden zich met niet-Noorse onderwerpen bezig.

5b: (In ditzelfde verband werd na de afsluiting van deze vragenlijst nog toegevoegd de vraag naar de positie (en eventueel oplaag) van populaire historische tijdschriften in het genre van ons overleden "Historia". (subs. "Spiegel Historiae").

ANTWOORD VOOR NOORWEGEN: geen gegevens.

5c: (Voorts kwam bij de gevoerde gesprekken ook de vraag aan de orde of in het betreffende land de samenstelling en de positie van het docentenkorps vergelijkbaar zijn met die van de Nederlandse geschiedenisleraren.).

ANTWOORD VOOR NOORWEGEN: De geschiedenisstudie is in Noorwegen altijd onderdeel van een meer omvattende universitaire studie. De studenten zijn verplicht naast hun hoofdvak ook twee bijvakken te kiezen, waarbij ze volkomen vrij zijn in de keuze. Voor alle vakken (drie dus) krijgt de student onderwijsbevoegdheid aan het "gymnas". Hiervoor moet dan een examen gedaan zijn, dat overeenkomt met het Nederlandse doctoraal examen. Na een semester aan didactische en pedagogische vorming te hebben gedaan onder auspiciën van de pedagogische sub-faculteit, waarbij van de modernste hulpmiddelen gebruik wordt gemaakt om de a.s. leraar de techniek van het overbrengen te leren, en na het volbrengen van een stage, is de leraar klaar voor de klas.

Uiteraard is het lesgeven in drie vakken geen sinecure en als regel geeft de "gymnas"-leraar in de hoogste klassen alleen in zijn hoofdvak les, een ontwikkeling, die nog versterkt zal worden, als de eerder genoemde negenjarige school in werking komt, waardoor de eerste twee klassen van het "gymnas" worden afgenomen.

De organisatie van de leraren (het "Norsk Lektorlag") heeft een grote leden-dichtheid en is als vakbond zeer machtig. De regering kan haar eisen niet veronachtzamen en zo zijn het salaris hoger en het aantal lesuren in volledige betrekking per week lager dan die van de leraar in Nederland.

Toch is het wel voornamelijk het gebied van de arbeidsvoorwaarden, waarop de Noorse lerarenvereniging zich beweegt. Op het gebied van de vak-didactische steun is er niet veel georganiseerd. Voor ieder vak is er wel een afzonderlijke sub-vereniging, maar veel belangrijks komt daar voor de leraar niet vandaan. Het beperken van het aantal vakken van drie tot twee (een hoofd- en een bijvak) alsmede een "sabbatical semester" staan wel op het verlanglijstje, maar beslist niet bovenaan.

In Kleio XI, no. 3, pag. 90 e.v. wordt door Dr. M.B. van der Hoeven gereageerd op onze recensie van zijn boekje over de grote ontdekkingsreizen (Kleio VIII, no. 8/9, pag. 295 e.v.).

Hierin wezen wij op een aantal onnauwkeurigheden, die op enkele plaatsen een o.i. onjuist beeld van de situatie gaven, terwijl we tevens nader ingingen op de didactische mogelijkheden van dit cahier.

Wij ontzeggen Dr. van der Hoeven allerminst het recht om op onze recensie te reageren, integendeel. De - op zijn zachtst gezegd - geprikkelde toon van deze reactie en de aard van de daarin aan ons adres geuite beschuldigingen heeft ons echter verbaasd.

Heeft een verweer tegen een dergelijke aanval enige zin? Moeten we de zaken nu gaan omdraaien en zeggen dat Dr. van der Hoeven zich te buiten gaat aan verkeerd en onnauwkeurig citeren, enz.? Het komt ons tamelijk onvruchtbaar voor. Anderzijds, onze goede naam is door Dr. van der Hoeven danig in het geding gebracht. In de slottirade van zijn aanval heeft hij ons de weg gewezen om aan deze nietes-welies situatie te ontkomen. Hij stelt daar n.l. vast, waaraan z.i. een critiek moet voldoen, zoals het vermelden van literatuur en het citeren van gewraakte passages. Daarom willen we langs deze weg - nogmaals - proberen aan te tonen, dat onze recensie op redelijke overwegingen gebaseerd was, al vragen wij ons af, of de woordkeus van onze recensie zodanig was dat een snerende en hatelijke toon in de reactie op zijn plaats is.

Wij stelden, dat de schets van de ontdekkingsreizen o.i. onnauwkeurig was, haastig geschreven wellicht, en signaleerden een aantal tekortkomingen, waarop deze overtuiging gebaseerd was - en is -. Nergens echter zijn wij ons aan ironie of hatelijkheden te buiten gegaan. Ook de deskundigheid of goede trouw van de schrijver is door ons niet in twijfel getrokken.

Dr. van der Hoeven zegt, dat wij hem aanvallen op dingen, die niet in zijn boekje staan. In het voorbijgaan wijzen we er op dat het door hem tussen aanhalingstekens geplaatste "zorgeloos iets opschrijft" door ons nergens gebruikt is en evenmin hebben we gezegd, dat priesterkoning Johannes ontbreekt. We stelden alleen maar vast dat hij niet op pag. 8 genoemd wordt, waar hij o.i. zeker op zijn plaats zou zijn geweest.

Dr. van der Hoeven heeft gelijk als hij zegt, dat hij op deze zelfde bladzijde het woord motieven niet heeft gebruikt, dat hebben wij trouwens ook niet gezegd. Doch als daar van Prins Hendrik de Zeevaarder gezegd wordt dat hij bezeten was van geloofsidealén, een goed politicus was, die de belangen van Portugal behartigde en een open oog had voor de economische voordelen, dan hebben we daar in een notedop een beeld van de motieven om de reizen rond

Afrika te ondernemen. Is dat nu zo "ruw en haastig" door ons gesproken? "Ergerlijk" is het woord, dat Dr. van der Hoeven gebruikt om ons commentaar op het kaartje van pag. 12 te gispen. Om dit waardeoordeel toe te lichten, citeert hij eerst onze critiek en geeft dan het onderschrift van het desbetreffende kaartje ... voor de helft weer. Het volledige onderschrift luidt n.l. : "Zo kon de kaart aangevuld worden na de tocht van Bartholomeus Dias. De rivieren (Nijl en Kongo) heeft men er maar wat "vrij" ingetekend; de loop er van was geheel onbekend. "

Dat door deze formulering de suggestie gewekt kan worden dat die kaartentekende "men" een of andere Portugees is geweest, vinden wij niet zo ongerijmd. Temeer niet, als men bovenaan pag. 13 nog leest:

"Door de activiteiten van de Portugezen kon de kaart belangrijk aangevuld worden; het kaartje toont dit aan".

Terecht valt Dr. van der Hoeven over onze samentrekking "mystieke fanatieke Don Quichotte". Deze staat niet in zijn boekje en we trekken de opmerking dan ook - onder excuses aan de auteur - terug.

De term mystiek t. a. v. Columbus wordt op pag. 13 gebruikt en fanatiek is onze samenvatting van de karakteristiek op pag. 17, waar ook - met instemming van Dr. van der Hoeven - de benaming Don Quichotte prijkt. In hoeverre deze visie op Columbus genuanceerd te noemen valt, make ieder voor zich uit. Ter vergelijking willen we wel wijzen op het beeld van deze zeeman, zoals dit te vinden is bij Morison of Hale 1).

Wij hebben opgemerkt, dat het ons overdreven voorkomt het uitvinden van nautische instrumenten af te wachten alvorens men de ontdekkingsreizen langs de Afrikaanse kust kon ondernemen. Hierin ziet Dr. van der Hoeven een aanval op Dr. M. Robson. Hij eist nu, dat wij tegenover deze "kei der historische wetenschap" een andere "kei" in het veld brengen en zegt, dat onze mening anders "gratuit" en "zonder waarde" is. Hier raakt Dr. van der Hoeven dunkt ons een punt van grote betekenis: is iemands mening waardeloos geworden, wanneer hij niet een of andere autoriteit kan citeren?

Een actuele vraag! Ons antwoord hierop verschilt duidelijk van dat van Dr. van der Hoeven.

Intussen houden wij staande, dat voor het ondernemen van kustreizen langs Afrika (dus niet de oversteek van Columbus, e.d.) het uitvinden van die nautische instrumenten geen noodzakelijke voorwaarde was. Ervaring, opgedaan op zich steeds verder uitstreckende tochten, is hiervoor voldoende. Het gebrek aan goede instrumenten staat zelfs het ondernemen van nog grotere reizen niet in de weg 2).

Dr. van der Hoeven noemde nog meer punten, waar hij het niet mee eens is. Zijn - evenals onze - bezwaren richten zich voornamelijk op onduidelijk proza. Het stukje over Peter Martyr is hier een duidelijk voorbeeld van. Wij bedoelden met die "te grote lof" de mededeling dat hij een van de bekendste geographen was - Dr. van der Hoeven dacht dat wij ontkenen, dat Martyr iets bepaalds gezegd had 3).

En tenslotte: Tahiti is wel degelijk door Wallis het eerst ontdekt 4).

Wij menen in deze dupliek aan de boven aangehaalde eisen van Dr. van der Hoeven beantwoord te hebben. Wij blijven het echter betreuren dat Dr. van der Hoeven gemeend heeft zijn repliek te moeten afsluiten met een slotaccoord, waarin de ergernis overheerst. Deze ergernis moet Dr. van der Hoeven de suggestie uit de pen hebben doen vloeien, dat het ons aan fatsoensnormen ontbreekt.

H. J. M. Claessen

J. G. Kikkert

NOTEN

Noot 1.

S. F. Morison, "Columbus de Zeevaarder." Utrecht/Antwerpen 1957, p. 11 en 12.

John R. Hale, "De Grote Ontdekkingsreizen." Amsterdam 1967, p. 52, 60.

Zie verder:

Ch. Verlinden, "Columbus." Den Haag 1962, p. 92 e.v.

N. J. Berrill, "Journey into Wonder." New York 1961, p. 52, 53.

R. Caddeo, in zijn inleiding op:

Christoph Kolumbus: "Bordbuch". Zürich/Leipzig 1941, p. 7 e.v.

Noot 2.

Voor ontdekkingsreizen in de Oudheid, met zeer primitieve instrumenten ondernomen, verwijzen we naar:

L. Casson, "Scheepvaart in de Oudheid." Utrecht/Antwerpen 1964, op diverse plaatsen.

R. Hennig. "Terrae Incognitae." Deel I, 2e druk. Leiden 1944, p. 63 e.v.,
80 e.v., 86 e.v., 96 e.v., etc.

Voor ontdekkingsreizen door de Polynesiërs ondernomen, eveneens met zeer gebrekkige - en ten dele geheel ontbrekende - hulpmiddelen:

Andrew Sharp, "Ancient Voyagers in the Pacific." Harmondsworth/Middlesex
1957. passim.

Andrew Sharp, "Ancient Voyagers in Polynesia." London 1964, passim.

en commentaren hierop in:

J. Golson (ed), "Polynesian Navigation. A Symposium on Andrew Sharp's Theory of Accidental Voyages." Wellington 1962.

Voor reizen door Vikingen ondernomen:

"The Vinland Sagas; the Norse Discovery of America." Translated and Introduced
by M. Magnusson and H. Palsson. Harmondsworth/ Middlesex 1966, p. 10 ev.

Noot 3.

Voor uiteenlopende oordelen over Peter Martyr verwijzen we naar:

H. J. Wood, "Exploration and Discovery." London 1958, p. 59, 66, 81, 93.

H. Baudet, "Het paradijs op Aarde." Assen 1959, p. 41 e.v.

J. B. Parry, "Het Tijdperk van Ontdekkingen 1450 - 1650." Amsterdam 1963,
p. 161 e.v.

Margaret T. Hogden, "Early Anthropology in the 16th and 17th Centuries."
Philadelphia 1964, p. 30 e.v.

John H. Rowe, "The Renaissance Foundation of Anthropology." in:
The American Anthropologist LXVII, p. 1 - 20, 1965., in het bijzonder
p. 12 e.v.

Deze auteurs wekken niet de indruk, dat Martyr een groot of oorspronkelijk geograaf is geweest. Veeleer is hij een complicator, een verzamelaar van brieven en journalen, waar hij dan weer het nodige over publiceert.

Noot 4.

P.E. Victor, "Tahiti". Paris 1966, p. 5 e.v.

J.C. Beaglehole, "The Exploration of the Pacific". London 1966³, p. 201 e.v.

N.A. Rowe, "Voyage to the Amorous Islands." London 1955, passim.

Te Rangi Hiroa, "An Introduction to Polynesian Anthropology." B.P. Bishop
Museum Bull no. 187. Honolulu 1945, p. 18, 90.

"A Missionary Voyage to the Southern Pacific Ocean etc." London 1799
Preliminary Discourse, p. VII e.v.

ACTUALIA

GESCHIEDENISONDERWIJS IN DE EERSTE KAMER

In de vergadering van 5 maart 1968 zei de heer Van Hulst (C. H. U.) in de Eerste Kamer:

In het voorlopig verslag van onze Kamer is ook het punt: het leren van de vrede, aangeroerd. De vraag is: Moet de opvoeding van onze kinderen, voor zover deze door schoolonderwijs plaatsvindt, tevens impliceren opvoeding tot de vrede. Polemologie is geen gelukkig woord, want "polemos" betekent oorlog. Misschien is het woord "irenologie", de leer van de vrede, beter. Voor mij is het antwoord ten aanzien van de school duidelijk: Het moet. Oorlog en vrede zijn niet alleen politieke vraagstukken; het zijn ook en misschien wel in de eerste plaats pedagogische. Het dertiende internationale Montessoricongres had tot thema: "The education of man for a peaceful world-community". Maria Montessori heeft zelf eens gezegd: "The problem of peace is not only a economical one or one of social care. The problem can not longer remain in the realm of hope. Peace must become a science and this science the science of mans formation".

Als dit zo is, zullen wij bij het kind moeten beginnen en bij de school. Slecht geschiedenisonderwijs kan de vredeswil ongunstig beïnvloeden. Niet ten onrechte wordt gesteld, dat de Duitse schoolgeschiedenisboekjes een grondslag hebben gelegd voor het hyper-militarisme van het nationaal socialisme in Duitsland. Weliswaar, stelt men, ging in 1918 de Duitse keizer weg; dat was niet zo erg, maar de schoolmeesters bleven en dat was een ramp. Hitler zelf moet hebben verklaard, dat de Duitse onderwijzers het snelle verloop van zijn nationaal socialistische revolutie mogelijk hebben gemaakt. Weliswaar is dit standpunt bestreden in "Brennpunkte neuzeitlicher Didaktik" van prof. Heinrichs, die vooral zware accenten legt op de Duitse jeugdorganisaties van het Derde

Rijk. Naar mijn inzicht zijn dit geen twee waarheden, die tegen elkaar ingaan, maar die elkaar eenvoudig completeren. Goed geschiedenisonderwijs is natuurlijk een eerste vereiste. Mijn vriend Herman van Randwijk heeft eens gezegd: Het doel van het geschiedenisonderwijs in onze tijd is: bij de leerlingen het zo nodige wantrouwen in eigen voortreffelijkheid aan te kweken. Het zojuist door mij genoemde Montessoricongres gaf hieromtrent drie thesen: "a national interpretation of history is an obstacle in the way to a world community; the transmission of history cannot be made from a merely European point of view, but from the cosmopolitical or world-wide aspect; we must give children impressions of everyday life in different countries and epochs". Het gaat mij niet slechts om een nieuwe benadering van het geschiedenisonderwijs, hoe dwingend het ook noodzakelijk is. Het gaat om een nieuwe gezindheid in de mens, die in het kind moet beginnen. Het is merkwaardig, dat op het ogenblik miljoenen Nederlandse kinderen dagelijks over de oorlog in Vietnam foto's in de krant en televisiereportages zien.

Eén foto toonde o.a. het midden op straat executeren van een Noordvietnamees officier. Deze foto verscheen over de gehele wereld. Men moet werkelijk van een zeer primitieve pedagogiek uitgaan als men meent, dat het kind door de kennis-making met deze beelden de vrede leert. Er moet op onze scholen ten aanzien van het geschiedenisonderwijs een vernieuwing komen, maar er moet ook komen een logisch doordachte, doelgerichte opvoeding tot de vrede, een opvoeding die zich onthoudt van openlijke of verborgen partijpolitieke tendenties, maar die het kind leert beseffen, dat ook zijn nieuwe gezindheid een bijdrage kan zijn voor een betere wereld, waarin gerechtigheid woont.

Mijnheer de Voorzitter! Wij staan op het ogenblik voor een heel nieuw begin van ons schoolbestel, de invoering van de mammoetwet. De Franse filosoof Gabriel Marcel heeft, sprekende over het eschatologische tijdperk, dat de mensheid is binnengetreken, gezegd dat de wereld voor een laatst en beslissend strafgericht staat. Misschien heeft hij gelijk, maar ik zie zijn gelijk dan niet als een fatum, dat over ons komt of komen gaat, maar ik zie het als een uitdaging, waarop ook de school mede een antwoord zal moeten geven. Vandaar dat ik toch ten aanzien van deze materie tot enige concrete vragen kom. Kan de Regering zich enigermate met mijn zienswijze verenigen en meent de Regering dat binnen het raam van haar financiële mogelijkheden iets te doen is om deze irenologie op de school te actualiseren? Op welke wijze zou dit eventueel kunnen gebeuren?

Dezelfde dag zei de heer Algra (A. R. P.):

Bovendien is zo'n leerplan - de heer Van de Vliet heeft er reeds op gewezen - het produkt van mensen die een bepaalde visie hebben op hun vak. Ik neem het vak geschiedenis; in het boekje "Voorstel leerplan rijksscholen" wordt een overzicht gegeven van hetgeen men zal geven aan geschiedenis op de rijks-gymnasia, athenea enz. In de algemene toelichting staat:

"Gezien de doelstelling van het geschiedenisonderwijs en het aantal beschikbare lesuren moet niet worden gestreefd naar de behandeling van een alge-

meen overzicht. Dit zou onvermijdelijk leiden tot oppervlakkigheid en verbalisme. Daardoor zou door de leerlingen geen werkelijk inzicht verkregen worden in de historische ontwikkeling. De voorkeur gaat daarom uit naar een thematische behandeling, waarbij de themata zo gekozen moeten worden, dat een duidelijk beeld wordt verkregen van de historische ontwikkeling."

Dit is wel een mooi verhaal, maar het is naar mijn mening en gezien mijn ervaring uitgesloten een werkelijk inzicht te geven in de historische ontwikkeling, wanneer men niet zorgt voor een algemeen overzicht waarin die bepaalde themata worden gezet. Ik zou wel eens willen zien hoe men bij voorbeeld het principaat als een thema zou willen behandelen uit de Romeinse geschiedenis zonder de achtergrond van de hele periode van het consulaat en van het opkomen van de militaire dictaturen enz. Ik meen dat dit niet mogelijk is; het komt dan in de lucht te hangen. Ik vraag derhalve met nog meer nadruk, wat de bedoeling is van deze ontwerpen van leerplannen, waarin bepaalde uitspraken voorkomen, die naar mijn mening zeer aanvechtbaar zijn.

De heer Boetes (P. S. P.) op diezelfde dag:

Over de polemologie is nog een opmerking gemaakt. Wij zijn bijzonder blij met die opmerking, omdat zij niet van ons is gekomen. Misschien had men verwacht, dat het juist een opmerking voor een P. S. P. -er zou zijn, maar kennelijk heeft een van de andere fracties een pleidooi willen voeren voor het invoeren van het vak polemologie op de daarvoor in aanmerking komende scholen. Op sommige van de sociale academies is al een vak polemologie. Ik dacht, dat dit op kweekscholen en eigenlijk op elke middelbare school een belangrijk punt was. Ik zou liever het woord "irenologie" willen hebben, maar er zijn nog oorlogen, dus men zal dan inderdaad ook over het verschijnsel oorlog iets moeten zeggen.

Staatssecretaris Grosheide antwoordde op 6 maart:

Mijnheer de Voorzitter! Uit de discussies en uit de vele onderwerpen, die aan de orde zijn gesteld, is duidelijk gebleken, hoezeer het onderwijs in beweging is en hoeveel belangrijke vragen op vrij korte termijn moeten worden opgelost. Een van de voornaamste punten is, dat meer dan ooit van het onderwijs wordt verwacht, dat het meer is dan alleen maar kennisoverdracht. Dat geldt in nationaal verband; dat geldt niet minder in internationaal opzicht. In die situatie is het van bijzonder belang, dat de school ook dienstbaar wordt bij de opvoeding tot vrede. De geachte afgevaardigden de heren Van Hulst en Boetes hebben dit onderwerp gisteren aangeroerd. De jeugd, heeft de heer Van Hulst gezegd - ik ben het volstrekt met hem eens - wordt meer dan ooit geconfronteerd met het geweld in de wereld en met de gevolgen van dat geweld. De Wet op het voortgezet onderwijs laat de mogelijkheid open, dat de polemologie-irenologie, als afzonderlijk vak wordt gegeven. Het is voor mij de vraag, of dat de meest gewenste oplossing is. Ik heb er een zekere voorkeur voor, dat de opvoeding tot de vrede, die hoe langer hoe noodzakelijker wordt, aan de ene kant in de ge-

schiedenis en aan de andere kant in het onderwijs in de maatschappijleer aan de orde komt. Ik hoop en ik vertrouw, dat de besturen en de docenten van de scholen de noodzaak van deze opvoeding steeds meer zullen inzien. Als op die wijze door aller inspanning het Nederlandse onderwijs een bijdrage kan leveren aan het bevorderen en veilig stellen van de vrede in de wereld, dan maakt het onderwijs pas ten volle waar, dat het een wezenlijke bijdrage tot de opvoeding van de jeugd kan leveren.

DEZER DAGEN (Nieuwe Rotterdamsche Courant, 20.5.1968)

"History is bunk" (geschiedenis is lariekoek), is een van de onsterfelijke woorden van Henry Ford I, die ook de vooruitziende blik had Amsterdam aan te raden zijn grachten te dempen en er brede verkeersaders van te maken. Van iemand die op steenworpafstand van de ambtswoning van burgemeester Samkalden is geboren en opgegroeid, kan niet veel geestdrift voor dit plan verwacht worden. Maar dat is het 'm juist: we zijn allemaal de gevangenen van onze eigen geschiedenis, en daarom kunnen we het zo moeilijk met elkaar eens worden over wat nu werkelijk nodig is. Of: als we het daar nog wél over eens kunnen worden, dan kunnen we zo moeilijk een akkoord bereiken over de offers die dat werkelijk nodige waard is.

Over de demping van de Amsterdamse grachten zijn we het vrij aardig eens: dat moet niet gebeuren, hoewel het misschien wel nodig zou zijn. Maar neem een ander onderwerp: de eenheid van Europa. Die moet er komen, vinden we allemaal. Maar wanneer het op de offers aankomt, blijken niet alleen de meningen, maar ook de maatstaven te verschillen.

In beide gevallen is het de geschiedenis die ons dwars zit. Ook, in laatste aanleg, in Europa: we hebben veelal andere normen, dierbaarheden, vooroordelen dan Belgen of Duitsers, en die andere normen enz. zijn vrucht van onze andere geschiedenis. Geschiedenis is dan misschien geen lariekoek, ze is wel een reusachtig blok aan het been.

Nu heeft geschiedenis tweeërlei betekenis: het gebeurde en het verhaal of de kennis van het gebeurde. Het eerste nu, het gebeurde, is dat reusachtige blok aan het been dat we altijd en overal meeslepen. Ook Ford was het produkt van zijn geschiedenis, en daarom kon hij zeggen dat geschiedenis lariekoek was. Hij bedoelde daarmee het verhaal en de kennis van het gebeurde. Die waren voor hem lariekoek. Begrijpelijk voor een Amerikaan uit het Midden-Westen, waar de geschiedenis, in de zin van het gebeurde nog zo pril was. Om in die streek vooruit te komen of iets gedaan te krijgen, hoefde je niet veel van haar geschiedenis te weten, want die was er nauwelijks.

Wil je echter iets in Europa bereiken, dan moet je wel veel geschiedenis kennen, geschiedenis van jezelf en van de man met wie je te maken hebt, geschiedenis van je land en van het andere land, waarmee je tot een akkoord wil komen. Wanneer je die geschiedenis - het gebeurde dat gemaakt heeft dat iemand is zoals hij is en een land gemaakt heeft zoals het is - negeert, dan bereik je niets. Vandaar dat geschiedenis, kennis van dat gebeurde, belangrijk is.

Dit geldt trouwens tegenwoordig voor Amerika ook. Een man als Johnson is slechts te kennen uit zijn geschiedenis, die weer nauw verweven is met de geschiedenis van Texas. Alleen is het gemakkelijker om tussen Amerikanen tot een consensus te komen dan tussen Europeanen, omdat de Amerikanen zoveel geschiedenis gemeen hebben, en de Europeanen niet. Of in andere woorden er is één Amerikaanse cultuur, er is (ondanks alle gebazel erover) niet één Europese cultuur. Waarom dus geschiedenis? Wozu Geschichte? vraagt de Zwitserse historicus Herbert Lüthy in een boeiend essay in *Der Monat* (januari 1968). Om het wezen te leren kennen van de dingen die ons beletten te bereiken wat we willen bereiken en om, dat wezen kennende, wegen te vinden om, ondanks de beletsels, te bereiken wat we willen bereiken.

Het is duidelijk dat we de toekomst niet kunnen bouwen op het onbeschreven blad van een wetenschappelijk-rationeel ontwerp; dat wij overal - van ruimtelijke ordening tot ontwikkelingshulp, van bevolkingspolitiek tot organisatie van de vrede, kortom op alle niveaus van de sociale en politieke betrekkingen tussen mensen - stuiten op de beletsels van een realiteit, die niets anders is dan gekristalliseerde geschiedenis.

Rechtsstelsels, grenzen, regeringsvormen, spanningen en vijandschappen; nationale, confessionele, politieke en ideologische tradities zijn niets anders dan geïnstitutionaliseerde geschiedenis; vrucht, niet van de rede, niet van het laboratorium, maar van een geschiedenis, die zich tegen mathematische rationaliteit verzet.

Steeds weer stoot de conceptie van een rationele organisatie van de wereld en van de menselijke samenleving, een conceptie die beantwoordt aan een volmaakt redelijk en rechtmatig denken - steeds weer stoot die conceptie op iets wat niets anders is dan de storende aanwezigheid van de geschiedenis, het geschiede, in het heden.

Zelfs de koenste veroveringen van een met wiskundige methoden werkende natuurwetenschap, de beheersing der kernenergie en de vlucht in het heelal, zijn inzet en speelbal geworden van een machtsstrijd tussen rijken en ideologiën waaraan geen wetenschappelijk verstand ten grondslag ligt, maar een drama van een ongehoorde complexiteit en van een diepte die tot ver in de geschiedenis reikt.

Dit alles, zegt Lüthy, maakt geschiedenis er niet populairder op. Integendeel, hierin ligt de diepste oorzaak van de ergernis, ja de afkeer, die de geschiedenis - niet alleen als reeks van irrationele gebeurtenissen, uitmondend in een onhandelbaar heden, maar ook als kennis van al dat irrationele gedoe - ontmoet bij vele wetenschapsmensen.

Iets van die ergernis is te bespeuren in prof. Kistemakers voorstel om de politici, die produkten van een voor hem irrelevante geschiedenis en beladen met een erfenis aan inderdaad vaak irrelevante kennis, normen en prioriteitenstelsels, te degraderen tot adviseurs van de technici, die wel eventjes de Europese technologie op de kortst mogelijke termijn van de grond zullen krijgen.

Maar, helaas, de architect van de toekomst zal zijn gebouw niet op een schoon en glad terrein kunnen optrekken; hij zal op die mestvaalt van de geschiedenis

moeten bouwen, een mestvaalt waarin hij geen orde of regelmaat herkent, en een mestvaalt die niet verdwijnt wanneer hij doet alsof ze niet bestaat. Bovendien heeft de architect nog gelijk ook: de geschiedenis heeft veel vuilnis achtergelaten, die het heden belast en de toekomst verdraait. En het is de taak van de geschiedkunde om orde in die vuilnis te scheppen, door kritisch te schiften, door te onmythologiseren, door steeds opnieuw vragen te stellen, opdat wij weten wie wij zijn. Zonder die wetenschap, die zelfkennis is, komt ook de architect van de toekomst niet verder.

COLUMBUS OP ZESDE PLAATS (Nieuwe Rotterdamse Courant, 16.5.1968)

De Amerikaan Cyrus Gordon, hoogleraar aan de Brandeisuniversiteit in Massachusetts, heeft uit de inscripties op een in Brazilië gevonden kleitablet geconcludeerd dat de Foeniciërs tweeduizend jaar vóór Columbus Brazilië hebben ontdekt. Na de Noormannen, de Ieren, de Indianen (die over land uit Azië naar Amerika zouden zijn getrokken), inwoners van Japan die per vlot naar Ecuador zouden zijn gedreven en een Poolse zeevaarder komt Columbus nu dus pas op de zesde plaats.

Dr. Gordon heeft belangrijke bijdragen geleverd bij de ontcijfering van het lineair A-schrift van de Minoïsche beschaving op Kreta. Het tablet, waarop hij zijn ontdekking baseert, is in 1872 reeds te Parahyba in Brazilië gevonden, maar werd aanvankelijk voor een nogal amateuristische vervalsing gehouden. Dr. Gordon heeft nu echter aangetoond, dat de inscripties geschreven zijn in goed Foenicisch idioom en dat zij daarom authentiek moeten zijn.

Uit de vondst blijkt dat de betrokken Foeniciërs in de zesde eeuw vóór Christus vertrokken zijn van Farao's eiland, een eilandje bij Eilat in de Golf van Akaba. Dr. Gordon wijst ook nog op overeenkomsten tussen de pre-Columbiaanse beschaving van Midden-Amerika en de Mediterrane cultuur.

BOEKBESPREKING

EEN BIOGRAFIE VAN DAVID BEN-GOERION

Door Michel Bar - Zohar, uitg. Bruna.

Een biografie, verschenen tijdens het leven van de titelheld en geschreven door een bewonderaar stemt mij althans bij voorbaat wantrouwend. Men verwacht een panegyriek en weet dat, zo ooit, een afsluitend oordeel over de man en zijn tijd nu niet is te geven. Wat het eerste bezwaar betreft, dat loopt in deze Ben-Goerion biografie in zoverre nogal los, dat het boek genoeg mogelijkheden biedt tot een genuanceerde beoordeling en dus geen zwart-wit tekening opdringt. Dat geldt met name wat de verhouding van de jonge staat Israël tot de V.N. betreft ("de joden houden de V.N. en zijn waarnemers voor het lapje") en de onverzoenlijke houding van Ben-Goerion in het vluchtelingenvraagstuk (trouwens: "de joden (zijn) onverzoenlijke overwinnaars"), maar ook voor de gehele Israëliisch-Arabische problematiek. Wanneer men tenminste onbevooroordeeld

en kritisch lezen wil. Bijvoorbeeld: toen Ben-Goerion in 1955 voor de tweede keer minister van defensie werd luidde hij het "tijdstip van de represailles" in ("tijdstip" voor rekening van de vertaler). Dat begint met een bloedige represalleraid op Gaza: "voor Nasser zal dit het keerpunt zijn in zijn betrekkingen met Israël." De geschiedenis zal later, wanneer ooit de zaken geheel open liggen, over de juistheid van deze en dergelijke constateringën oordelen, voorlopig geven zij gelegenheid tot afstand-nemen.

Dit is overigens de grote moeilijkheid van biografieën als deze: zij verschijnen midden in een ontwikkeling en steunen noodzakelijkerwijze op onvolledige gegevens. Want wel heeft de schrijver Michel Bar-Zohar, journalist en doctor in de politieke wetenschappen, voor het eerst toegang gekregen tot de persoonlijke dagboeken van Ben-Goerion en heeft hij een tijdlang met hem opgetrokken, doch Ben-Goerion weigerde, documenten e.d. over de Suezkwestie vrij te geven of hiervan herinneringen te vertellen. Deze lacune heeft de schrijver zo goed mogelijk aangevuld (hij heeft voor zijn boek enorm veel literatuur doorgewerkt), maar zij blijft desondanks bestaan en is natuurlijk niet de enige. Dit bezwaar van voorbarigheid, dat men tegen elke biografie van deze soort kan aanvoeren, wordt door de auteur nog in de hand gewerkt, doordat zijn boek nogal veel onnodige onduidelijkheden bevat (wie is de "briljante Amerikaanse onderhandelaar" van bladzijde 210 en volgende; wie de "uitstekende journalist" op bladzijde 299 e.v.?) en helaas ook vele bij eerste lezing reeds te constateren onnauwkeurigheden en onjuistheden. Zulke onplezierige dingen waren toch te vermijden geweest indien men zo'n boek eens kritisch door liet lezen voor het ter perse te leggen, dan waren ook de taalfouten vermeden, die een te haastige vertaler waarschijnlijk op zijn geweten heeft. Zéér node mist men een enkel kaartje; lastig is het dat (een vaak voorkomend euvel bij als "populair" beschouwde uitgaven) een index van persoonsnamen ontbreekt, zodat nazoeken te tijdrovend en daardoor onmogelijk wordt. Voor ons een grote vermindering van de bruikbaarheid van deze Bruna-paperback.

Voor de leerlingen is het naar mijn mening uitkijken naar een werk over Israël en zijn Arabische burenen, dat zich niet bij voorkeur op de persoon van Ben-Goerion, hoe belangrijk ook, concentreert, maar een breder overzicht geeft. Voor de docent, die zich goed voor "de laatste halve eeuw" wil prepareren, ondanks de slordigheden een interessant boek.

C. L. A. Daniëls.

Ladislav Mňačko.

DE SMAAK VAN DE MACHT.

A. W. Bruna & Zoon, Utrecht (Grote Beren), f. 8.50

De Tsjechische schrijver Mňačko is in ons land vooral bekend geworden omdat hij vorig jaar als protest tegen de anti-Israëlitische politiek van zijn land naar Israël reisde en diensgevolge zijn staatsburgerschap en onderscheidingen verloor. Reeds eerder was hij met de censuur in aanraking gekomen, welke bovengenoemd, thans in het Nederlands verschenen, boek had verboden, terwijl men trachtte te verhinderen, dat het boek in de vrije wereld zou worden uitgegeven.

Wij willen lectuur van dit boek gaarne aanbevelen. Volgens vroegere opvattingen zou men gezegd hebben, dat een enkele passage het voor de jeugd ongeschikt maakt; voor een generatie die haar Cremer kent kan dit moeilijk meer gelden.

Dr. P. A. M. Geurts. DE GRAAF VAN HORNE, FILIPS VAN MONTMORENCY
(1525 - 1568)
Uitgave Europese Bibliotheek, Zaltbommel 1968,
40 pag. f. 3.50.

Dr. Geurts laat op boeiende en heldere wijze wat meer licht schijnen op een figuur uit de vaderlandse geschiedenis, die vaak in één adem met Oranje en Egmont wordt genoemd. Juist daarom is Horne nooit goed uit de verf gekomen. Zeker, Horne heeft onsterfelijkheid gekregen maar dan niet zozeer door zijn daden als wel door de propaganda, die om zijn tragisch einde op het schavot te Brussel verweven is.

Het aantrekkelijke van dit boekje is, dat de schrijver een tipje van de sluier der vaagheid en onduidelijkheid omtrent het leven en de persoon van Horne oplicht. Van een schets, die uit een kleine veertig pagina's bestaat, mag men niet verwachten, dat de auteur naar volledigheid streeft. Wie zich derhalve meer wil verdiepen in Horne en zijn tijd vindt achter in het boekje een beredeneerde literatuurlijst opgenomen.

Recensent beveelt dit boekje van harte aan. Het kan de leraar bij behandeling van de Tachtig-jarige Oorlog goede diensten bewijzen. Eveneens kan het voor de oudere leerling een plezierig hulpmiddel zijn bij zijn zelfstandig werk aan

een werkstuk, voordracht of eindexamenonderwerp.

G. W. Th. M. Tomassen.

A. de Jonghe. DE TAALPOLITIEK VAN KONING WILLEM I IN DE
ZUIDELIJKE NEDERLANDEN (1814 - 1830),
Sint - Andriës - bij - Brugge 1967.

Meer dan een kwart eeuw geleden publiceerde de Belgische historicus Dr. A. de Jonghe een uiterst belangwekkende studie over de taalpolitiek van koning Willem I. Thans is een ongewijzigde herdruk verschenen van dit werk, welke in Nederland wordt uitgebracht door Desclée De Brouwer N. V. te Utrecht. Men kan zich afvragen of zo'n herdruk zin heeft gezien de verschillende inmiddels verschenen publicaties over onderdelen van de hier behandelde stof. Nu deze herdruk echter een feit is, geloof ik dat kennisneming er van bijzonder nuttig is. Niet slechts het hoe van Willems taalpolitiek wordt zeer uitvoerig behandeld doch ook wordt helder uiteengezet welke staatkundige visie de Koning tot zijn taalpolitiek bracht. Met name dit gedeelte is ook voor onze leerlingen belangwekkende lectuur. Minder duidelijk blijkt uit dit boek waarom de Koning omstreeks 1829 van koers veranderde: had hij een voorgevoel van de komende moeilijkheden of was het zó, dat hij twijfelde aan het effect van de toegepaste maatregelen? We komen nu wel te weten, welke adviseurs aanvankelijk veel invloed hadden en wie later bij de Koning meer gehoor vonden, doch we vernemen niet waarom op een bepaald moment naar deze, later naar andere raadslieden geluisterd werd. Ondanks dit bezwaar kan dit boek van harte aanbevolen worden, omdat het verhelderend werkt ten aanzien van de Belgische taal- en staatsproblemen, niet slechts in de hier behandelde jaren maar ook in de daarop gevolgde, nog steeds voortdurende periode. Een zeer uitvoerige, ogenschijnlijk ingewikkelde doch goed bruikbare bibliografie-tevens-notenapparaat en een groot aantal bijlagen completeren de uitgave.

H. Schmitz.

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. A'dam),
Prof. Dr. M. C. Smit (V. U. A'dam), Prof. Dr. E. H. Waterbolk (Univ. Groningen),
Dr. J. L. P. Brants (Insp. VHMO), J. W. Fossen (Hfd. insp. Kweeksch.).

KERNCOMMISSIE

Drs. G. A. J. Giezeman, Dirk v. Voorburglaan 16, Voorburg, tel. 070-868123.

Voorzitter: algeh. leiding en univ. cursussen.

W. J. A. v. d. Berg, Teunisbloemplein 50, Den Haag, tel. 070-689866.

1e Vice-voorzitter: conferenties.

Drs. J. C. Visser, Antonie Duyckstraat 66, Den Haag, tel. 070-555671.

2e Vice-voorzitter: beleid collegedagen en contact met sprekers.

P. Knoppers, Ten Hovestraat 51, Den Haag, tel. 070-546133, 1e secretaris.

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.

Postrekening 527314 t.n.v. penningmeester Commissie Postacademiale
Vorming der V. G. N., 's-Gravenhage.

De bijdrage voor de deelnemers aan de postacademiale colleges is f. 10,-
(leden V. G. N.) òf f. 15,- (niet-leden).

LEDEN MET ZELFSTANDIGE TAKEN CONTACTPERSONEN DER RAYONS

Drs. A. Plaatsman, Haydnlaan 18, Groningen, tel. 05900-35119

(rayon 1: Groningen, Leeuwarden, Zwolle).

J. P. Pilger, Kinkelenburglaan 2, Arnhem, tel. 08300-31190

(rayon 2: Arnhem, Hengelo, Zutphen).

Drs. J. H. Bierling, Saturnusstraat 72, IJmuiden, tel. 02550-7997

(rayon 3: Noord-Holland).

Dr. M. T. J. v. d. Vorst, Spotvogellaan 35, Den Haag, tel. 070-685609

(rayon 4: Zuid-Holland en Utrecht).

Dr. F. Vercauteren, Dr. Mollerlaan 1, Waalwijk, tel. 04160-2902

(rayon 5: Zeeland en Noord Brabant).

Drs. L. Nellissen, Kon. Emmaplein 16, Maastricht, tel. 04400-15928

(rayon 6: Limburg)

PORTEFEUILLES

Dr. J. Swart, Industrieweg 26, Assen, tel. 05920-3006.

PUBLICATIES: Drs. R. H. Cools, Zijdegeweg 57, Wassenaar, tel. 01752-8215.

KONTAKT MET KLEIO: Drs. P. J. van Zweeden, Liornestr. 119 Hoorn, tel. 02290-
5270.

KRINGSECRETARIATEN:

Alkmaar: Honthorstlaan 19; Amsterdam: Titiaanstraat 33/1;

Arnhem: Hommelseweg 486; Den Bosch: Buxtelseweg 48, Vught;

Breda: Biesdonkweg 65; Eindhoven: Hoogstraat 301 A;

Goes: Valckeslotlaan 89; Groningen: Achter 't Hout 1, Roden;

Den Haag: Kijkduinstraat 990; Haarlem: Da Costalaan 46, Driehuis;

Heerlen: Eykhagen college, Leenderkapelweg 27, Schaesberg;

Hengelo: Curacaostraat 67; Leeuwarden: Altenastreek 21, Dokkum;

Maastricht: Passementmakersdreef 30; Rotterdam: Jan Evertsenplaats 229;

Utrecht: Boreelstraat 21; Hilversum: Venlo: Groenstraat 244;

Zutphen: Deventerweg 58; Zwolle: Steinstraat 9, Kampen.

GRIEKSE MYTHEN NAVERTELD

Robert Graves

MYTHEN VAN DE OUDE GRIEKEN

Met illustraties van Joan Kiddel Monroe

Gebonden f 6,50

Dit boek bevat 27 Griekse mythen, waarin vrijwel de gehele Griekse godenwereld in zijn ingewikkelde verhoudingen en onderlinge tegenstellingen wordt weergegeven. De index vergemakkelijkt het snel opzoeken van een bepaalde persoon. In dit werk heeft de schrijver gepoogd een moderne versie van deze mythen voor de jeugd te geven.

Robert Graves

HET BELEG EN DE VAL VAN TROJE

Met illustraties van Walter Hodges

Gebonden f 6,50

In deze uitgave wordt ook de voorgeschiedenis en de nasleep van de Trojaanse oorlog vermeld. De gedichten van Homerus zijn volstrekt niet de enige bron van de legende: ongeveer tweederde van dit boek is ontleend aan andere Griekse en Latijnse schrijvers. Dit is waarschijnlijk de eerste moderne poging om het hele verhaal van de stichting van Troje af tot aan de thuiskomst van de overwinnende Grieken te vertellen in een beknopt boek voor jongens en meisjes.

Verkrijgbaar bij de boekhandel en

N.V. W. J. THIEME & CIE - Postbus 7 - ZUTPHEN - Tel. 05750 - 38 43 *

EIGENTIJDS LEREN

Een nieuwe serie uitgaven van de Stichting Onderwijs Oriëntatie waarin samenwerken J. M. Meulenhoff, J. Muusses, P. Noordhoff, Nijgh en Van Ditmar, Spruyt, Van Mantgem en De Does, W. J. Thieme & Cie.

In de serie Eigentijds leren zijn verschenen:

- 1 **Geprogrammeerd leren in didactisch perspectief**
door W. P. Janssen
gebonden f 7,90
- 2 **Programmering in de praktijk**
Een experiment met geprogrammeerde instructie
door Drs. Chr. Boormeester
gebonden f 9,25
- 3 **Mogelijkheden en grenzen van het brugjaar**
door Dr. Ir. P. C. van de Griend
gebonden f 9,25
- 4 **Besteding van studielessen**
door Drs. Geke Linker
gebonden f 5,75

In het voorjaar 1968 komt gereed:

- 5 **Studielessen in Osdorp**
door Drs. J. A. M. Carpay en Drs. Geke Linker

Besteladres: J. MUUSSES N.V., postbus 13, PURMEREND
Levering ook via de boekhandel.