

KLEIO

UIT DE INHOUD:

- 1 Colledagen postacademiale vorming V.G.N.:
februari en maart
- 2 Exemplarisch of thematisch?
- 3 Waarom exemplarisch onderwerp?
- 4 Cahiers: Gids voor het eindexamen geschiedenis
Capita selecta uit de geschiedenis. Deel I
- 5 Vrouwen XIX
- 6 Nieuwe wereldgeschiedenis van de twintigste eeuw
- 7 Integratietraak: De verkiezingen voor de Tweede Kamer
- 8 Actualia
- 9 Boekbesprekingen

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

BESTUUR

MR. DR. C. W. VAN VOORST VAN BEEST, *voorzitter*; Spoorsingel 35, Rotterdam 4, tel. 010-282046

H. DE RUYTER, *1e secretaris*; Koningin Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761-3657

S. P. M. VERHEIJ, *2e secretaris*; Jacob Mosselstraat 65, 's-Gravenhage, tel. 070-838725

W. PABST, *penningmeester*; Bovenkruierlaan 17, Rotterdam 12, tel. 010-184884, postrekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N., Rotterdam

ZR. DR. A. J. M. ALKEMADE, Rotterdam

DR. F. DROST, Arnhem

DR. P. A. M. GEURTS O.F.M., Leiden

DRS. G. VAN ROON, Rijswijk

CONTRIBUTIE

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

LEDENADMINISTRATIE

De ledenadministratie berust bij S. P. M. VERHEIJ, Jacob Mosselstraat 65, 's-Gravenhage, tel. 070-838725. Aangifte en afschrijvingen aan dit adres. Bij aangifte wordt dringend verzocht mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoon- en netnummer, adres van school van hoofdbetrekking

COMMISSIES

DIDACTIEKCOMMISSIE

DRS. A. H. VAN DEN BERG, *voorzitter*; DRS. J. H. BIERLING; C. H. M. BOSCH; DR. A. VAN HULZEN; O. POLETIEK; J. SOUREN; H. E. DE WOLFF

Secr. penn.: MEJ. DRS. M. A. AALDERS, De Laat de Kanterstraat 22, Leiden, tel. 01710-32169

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

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

COMMISSIE - PUBLICITEIT

Leden: DR. F. DROST, *voorzitter*; A. ADANG

Secretaris: 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; DR. D. J. ROORDA; DRS. G. W. T. M. TOMASSEN; G. WIJLING

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

KLEIO - DIDACTICA:

Bestellingen Kleio-Didactica-nummers postrekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N.: W. PABST, Bovenkruierlaan 17, R'dam-12, met vermelding welk nummer wordt gewenst.

Correspondentie betreffende deze nummers: S. P. M. VERHEIJ, Jacob Mosselstraat 65, Den Haag, tel. 070-838725

Abonnementen voor leden: gratis; voor niet-leden f 15,— per kalenderjaar; studentenabonnement: f 10,— per kalenderjaar. Opgave aan S. P. M. VERHEIJ, Jacob Mosselstraat 65, 's-Gravenhage, tel. 070-838725

Kleio wordt 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.)

ACHTSTE JAARGANG - NUMMER 1 - JANUARI 1967

POSTACADEMIALE VORMING V. G. N.

COLLEGEDAGEN FEBRUARI 1967.

Alkmaar	30 jan.	Mr Ph. P. Everts, wet med. a/h Polemologisch Instituut	Vredeswetenschap
Amsterdam	14 febr.	Prof. Dr. F. W. N. Hugenholtz	De Nederlandse Middel- eeuwse geschiedenis: eenheid of chaos?
Arnhem	17 febr.	Drs. J. R. van der Leeuw	De internationale arbei- dersbeweging van 1890 tot 1950
Den Bosch	8 febr.	Dr. S. L. van der Wal	De ontw. v/h nationa- lisme in Ned. Indië vóór de II W. O. De staatk. ontw. van Indonesië na de souve- reiniteitsoverdracht
Breda	7 febr.	Prof. Dr. J. W. Schulte Nordholt	De Amerikaanse Burger- oorlog.
Eindhoven	31 jan.	Dr. E. E. G. Vermeulen	Fenomenologie van de historische interesse vol- gens Fruin, Huizinga en Romein.
Goes	2 febr.	Mr. B. van Tijn	Het ontstaan van het Volksfront en zijn pro- blemen.
Groningen	14 febr.	Prof. Dr. L. W. G. Scholten	Hoofdpijnen der Ned. parl. gesch. sedert 1917.
Den Haag	9 febr.	Drs. H. J. Duller	De econ. en sociologi- sche problematiek der ontwikkelingslanden.
Haarlem	15 febr.	Prof. Dr. E. Zürcher	Achtergronden en struc- tuur v/h huidige comm. China.
Heerlen	16 febr.	Mr. P. J. Teunissen, wet. med. a/h Polemologisch Instituut.	Cuba

Hengelo	16 febr.	Dr. J. A. Bornewasser	Koning Willen I en II in de Ned. historio- grafie.
Leeuwarden	17 febr.	Mr. B. van Tijn	zie: Goes
Maastricht	6 febr.	Drs. J. R. van der Leeuw	zie: Arnhem
Rotterdam	6 febr.	Drs. L. C. Biegel	Afro-Aziatisme; de niet- gebondenen.
Utrecht	16 febr.	Prof. Dr. A. G. Weiler	Humanisme en Scho- lastiek; het conflict van twee denkrichtingen.
Venlo	14 febr.	Drs. L. C. Biegel	zie: Rotterdam
Zutphen	3 febr.	Mr. Ph. P. Everts	zie: Alkmaar
Zwolle	1 febr.	Prof. Dr. H. Gerson	De Ned. schilderkunst, in het bijzonder der 17e eeuw.

COLLEGEDAGEN MAART 1967.

Alkmaar	1 maart	Prof. Dr. B. W. Schaper	Het moderne imperia- lisme
Amsterdam	15 maart	Prof. Dr. W. J. Wieringa	Arbeid en samenleving in de 19e eeuw in Ne- derland
Arnhem	10 maart	Drs. F. van Holthoon	Het laat 19-eeuwse im- perialisme als Europees probleem
Den Bosch	15 maart	Prof. Dr. E. H. Waterbolk	Oud en nieuw in de 16e eeuw. Een tirannenbe- strijder aan het hof van Philips II.
Breda	7 maart	Mevr. L. Brester-Flothuis wet. medew. a/h Polemolo- gisch instituut.	Het Palestijns conflict.
Eindhoven	10 maart	Drs. P. Emanuel	Afrikaanse staatsleer.
Goes	2 maart	Dr. K. L. Roskam	Panafrikanisme; ont- staan en ontwikkeling
Groningen	2 maart	Dr. G. Harmsen	De ontwikkeling van het Nederlandse communis- me.
Den Haag	7 maart	Prof. Dr. J. W. Schulte Nordholt	P. J. Troelstra De doorbreking van het Amerikaanse isolationis- me.
Haarlem	8 maart	Dr. Z. R. Dittrich	Wilson en de vrede van Versailles. Rusland na Stalin

Heerlen	2 maart	Prof. Dr. F. W. N. Hugenholtz	De Nederlandse Middeleeuwse geschiedschrijving: eenheid of chaos?
Hengelo	9 maart	Prof. Dr. F. W. N. Hugenholtz	zie: Heerlen
Leeuwarden	17 maart	B. A. Sijes	De stakingsbewegingen in Nederland gedurende 1940-1945.
Maastricht	6 maart	Prof. Dr. L. W. G. Scholten	Hoofdpijnen der Nederlandse parlem. geschiedenis sedert 1917.
Rotterdam	10 maart	Prof. Dr. B. W. Schaper	Het moderne imperialisme.
Utrecht	9 maart	B. A. Sijes	zie: Leeuwarden
Venlo	16 maart	Dr. G. Harmsen	zie: Groningen
Zutphen	10 maart	Prof. Dr. J. W. Schulte Nordholt	zie: Den Haag
Zwolle	3 maart	Dr. C. Augustijn	Nieuwe inzichten in de Reformatie.
			Reformatie en politiek.

Nieuwe leden per 1-1-1967.

G. v. d. Brink	Nieuwe Kazernelaan 39	Ede
Drs. G. F. M. de Groot	F. C. Donderstraat 10 bis	Utrecht
Mej. A. J. A. Hurkmans	Gasthuisstraat 47	Veghel
Mej. Drs. M. van Iersel	Laan van Heldenburg 40	Voorburg
Drs. A. J. M. Kitzen	Barnsteenlaan 63	Utrecht
Drs. F. C. J. Kuiken	Antillenweg 36-4	Leeuwarden
Drs. N. P. A. van Maarle	Johan de Wittlaan 41	Leiden
Pater J. J. A. Pirenne	Carmelweg 2	Hulst
P. C. Schravendeel	Muiderslotstraat 177	Breda
Mevr. F. E. van der Woude-Peppelenbosch	Anna van Burenlaan 192	Ede
H. Kreyns	Ross van Lennepstraat 4	Heerlen (Welten)

* * *

"Het zal duidelijk zijn", aldus Dr. P. A. M. Geurts in zijn geschrift over de thematische methode in het geschiedenisonderwijs (1), "dat ik geenszins in de waan verkeer met deze brochure de laatste woorden te hebben gesproken, of bij de collega's-geschiedenisleraren alle vragen te hebben opgelost, alle twijfels te hebben weggenomen".

Kennelijk heeft Geurts gehoopt op reacties van anderen, op een discussie, die mogelijk de door hem behandelde onderwerpen meer in het middelpunt der belangstelling zou vermogen te plaatsen. Tot nu toe is zijn hoop nauwelijks in vervulling gegaan, althans in geschrifte (want gepraat is er over het boekje wel). En omdat dit naar mijn mening te betreuren valt vanwege het belang van het onderwerp, moge het mij vergund zijn in een reeks artikelen, enkele, door de schrijver gestelde vragen en gedane voorstellen nog eens aan de orde te stellen. Niet zozeer om kritiek te leveren - want ik heb bewondering voor de wijze waarop Geurts zijn "thema" behandeld heeft en ben het bovendien, wat de hoofdzaak aangaat, met hem eens - maar omdat na 1964, het jaar waarin zijn betoog in druk verschenen is, het een en ander is gebeurd dat ons als het ware tot nadere bezinning, ook op dit onderwerp dwingt. En dat ik bij deze woorden in de eerste plaats denk aan de nieuwe regeling voor het eind-examen geschiedenis zal zonder meer duidelijk zijn. Ik stel mij dan voor, in de volgorde waarin Geurts ze behandeld heeft, een aantal gedachten uit zijn geschrift van kanttekeningen te voorzien. Hij moge mij ten goede houden dat ik daarbij dus traditioneel-chronologisch en niet thematisch te werk ga!

In deze eerste beschouwing moge ik dan de terminologie bespreken. Geurts betoogt de voorkeur te geven aan de term thematische boven de naam exemplarische methode. Hij gelooft namelijk, dat het laatste woord, exemplarisch, dat geïntroduceerd is door de fysicus Wagenschein, beter bruikbaar is voor het onderwijs in de natuurkunde en andere vakken, waar vaste regels en algemene wetten gelden, dan voor het geschiedenisonderricht, waar dit niet het geval is. Zonder enige twijfel heeft hij gelijk, wanneer hij tussen deze vakken een groot en principieel verschil constateert. Als men de indeling van de neo-Kantianen tussen nomothetische en ideografische wetenschappen nog voor een ogenblik zou willen handhaven, dan zou men zelfs met Huizinga kunnen zeggen dat de natuurkunde een nomothetisch vak bij uitstek is en de geschiedenis daarentegen een van de meest sprekende voorbeelden van een ideografische wetenschap. De neo-Kantianen, met name Rickert en Windelband, hebben trachten aan te tonen dat de aard en de vorming van de historische kennis in de grond van de zaak verschilt met die der natuurwetenschap, dat geschiedeniswetenschap, die haar kennisdoel niet meer zou zoeken in het bijzondere der gebeurtenissen zelf, tot algehele verschrompeling gedoemd zou zijn. Een exemplum, dat in de natuurkunde een "geijkt en willekeurig herhaalbaar model" kan zijn, een concrete toepassing van een algemene wet, zal men in deze betekenis dus nergens in de geschiedenis aantreffen. Daar zal ten hoogste sprake kunnen zijn van "een gebeurtenis of verschijnsel, waarvan men bepaalde trekken of zekere gelijkenissen on-

(1) Dr. P. A. M. Geurts: De thematische methode in het geschiedenisonderwijs, Kleio Didactica 1, Van Goor zonen, Den Haag, 1964.

der andere omstandigheden, gebonden aan tijd en plaats, kan zien optreden", aldus Geurts. Daarmee kan ik het eens zijn. Want al geldt het op Rickert en Winkelband terug te brengen alternatief, dat de natuurwetenschappen uitsluitend georiënteerd zijn op wetten en de geesteswetenschappen even volstrekt op het onherhaalbaar-individuele in deze vorm allang niet meer, het historische factum behoudt, in tegenstelling tot het natuurwetenschappelijke geval steeds zijn waarde als niet verwisselbaar, uniek gebeuren. Maar, zo vraag ik me vervolgens af, mogen we daaruit met Geurts concluderen dat "voor de historische themata geldt, dat zij slechts in oneigenlijke zin exemplarisch zijn", Waarom zou men moeten aannemen dat alleen een concrete toepassing van een algemene wet een voorbeeld in de eigenlijke zin des woords zou mogen heten en een "typisch" historisch factum, dat boven zichzelf naar algemenere verbanden uitwijst, niet? Ik ontken geenszins, dat de term exemplarisch, op het geschiedenisonderwijs toegepast, een andere waarde bezit dan voor de natuurkunde het geval is, maar ik kan niet inzien, dat wij dit woord niet als een juiste naam, voor wat wij bedoelen zouden mogen gebruiken. En of exemplarisch het juiste woord is voor wat wij, in de geschiedenis, in een bepaald geval op het oog hebben, is, naar het mij voorkomt, vooral afhankelijk van de omstandigheid of wij in staat zijn antwoord te geven op de vraag: Waarvoor is een factum, dat ge exemplarisch noemt, het dan? Waarvan is het een voorbeeld?

In Duitsland, waar men over de vraag "thematisch of exemplarisch" uitvoerig van gedachte heeft gewisseld en waar de laatste term de strijd nu toch wel definitief gewonnen schijnt te hebben, is het vooral Konrad Barthel geweest, die de kwestie: exemplarisch ... waarvoor? telkens aan de orde heeft gesteld. (1)

Als ik van zijn antwoorden enkele citeer dan is dat opdat de lezer zelf beoordelen moge hoe ver zij uiteenlopen en hoe vaag de omschrijvingen soms blijven, maar ook hoe zinvol zij, bijeengenomen, zijn.

"Het exemplarische leren maakt de leerlingen als propaedeuse vertrouwd met de specifieke historische methoden van onderzoek en behandeling. Het exemplarische leren verschaft inzicht in de kenmerkende trekken van meeromvattende fenomenen en complexen. (Tijdperken, ontwikkelingsfasen, etc.) Het afzonderlijke factum fungeert dan als knooppunt van historische samenhangen.

Het exemplarische leren helpt om zich algemene historische categorieën en structuurprincipes eigen te maken. (Individualiteit, ontwikkeling, continuïteit, etc.) Het afzonderlijke factum doet kennis verwerven van het wezen, het fundamentele van het vak. Het exemplarische leren leidt tot ervaringen van algemeen menselijke aard door het medium van de geschiedenis. Het afzonderlijke factum is a. h. w. een gelijkenis en een symbool. Het werkt als een verhelderend transparant."

Op de vraag: exemplarisch ... waarvoor?

wordt dus geantwoord: voor de vakmethode, voor fenomenen en complexen, voor categorieën en structuurprincipes, voor ervaringen van elementair menselijke aard.

(1) Zie bijvoorbeeld:

Konrad Barthel: *Das Exemplarische im Geschichtsunterricht*, G. W. U. 1957, Pag. 217. Idem, *Exemplarisches Lehren im Geschichtsunterricht*, in *Pädagogisch Psychologische Praxis*, herausgegeben von Kurt Strunz, München-Basel, 1963.

Nu zou men kunnen vragen of het zin heeft zoveel aandacht te besteden aan de vraag of het ene dan wel het andere woord de voorkeur verdient. Deze vraag beantwoord ik bevestigend omdat in Duitsland, waar verreweg de meeste aandacht aan deze zaak is besteed, het woord exemplarisch in de pedagogisch-didactische literatuur een duidelijk omlijnde betekenis heeft gekregen en omdat de inhoud van het begrip zoals het zich nu voor ons aftekent niet alleen veel meer omvat dan wij met de term thematisch kunnen omvaden, maar ook voor het geschiedenisonderwijs volledig aanvaardbaar is. Wanneer men namelijk de jongste omschrijvingen van het begrip exemplarisch bestudeert, komt men tot de overtuiging dat zij steeds meer in overeenstemming worden gebracht met wat Derbolav (1) heeft voorgesteld er onder te verstaan. Derbolav noemt die methode exemplarisch welke inhoudt:

- a. het genetisch te werk gaan
- b. het heuristische principe
- c. de thematische stofbehandeling.

Laat mij eerst de punten a en b nader verklaren. "Genetisch" gaan we te werk wanneer we aan de leerlingen niet de gereedgemaakte gerechten presenteren, maar hen meenemen naar de keuken om te doen ervaren hoe ze bereid worden of, zo u wilt, naar het veld om te zien hoe het oogsten in zijn werk gaat. Zonder beeldspraak: Wij zetten in de les de leerlingen niet alleen een aantal feiten en theorieën voor, die de "wetenschap" heeft vastgesteld of gelanceerd (leren jullie dat maar), maar wij proberen, waar dat mogelijk is en vruchtbaar zijn kan, hen te doen kennis maken met "de geschiedenis als ambacht." Hoe wij aan onze kennis komen kunnen wij vanzelfsprekend lang niet altijd aan de leerlingen duidelijk maken. Dat wij hen er echter soms iets van laten verstaan is van grote betekenis en rechtvaardigt ten volle de tijd, die er in zo'n geval aan besteed moet en dank zij de thematische stofbehandeling ook kan worden.

Heuristisch, vervolgens, is ons onderwijs wanneer we de leerlingen zelf op ontdekking uit sturen. Dat betekent in concreto voor het geschiedenisonderwijs dus dat wij hen niet te moeilijk bronnenmateriaal voorleggen en daarover stimulerende vragen stellen. (Zoals bijvoorbeeld in Stijgbeugel geschiedt). En vanzelfsprekend stellen wij hen dan nog niet gelijk met wetenschappelijke geschiedvorsers, maar wel maken wij het mogelijk dat zij iets van de inspanning en voldoening van het kritisch waarnemen en zelfstandig conclusies trekken ervaren.

Het is zonder meer duidelijk dat het genetische en het heuristische beginsel nauw samenhangen. Bij het traditionele lesproces van het aanbieden van het pasklare algemene overzicht krijgen ze geringe kansen. Bij de thematische stofbehandeling vragen ze als het ware om toegang tot de les. (2)

1) Josef Derbolav, Das Exemplarische im Bildungsraum des Gymnasiums, 1957.

2) Dat blijkt duidelijk uit Geurts' brochure. Want hoewel hij schrijft over de thematische stofbehandeling, houdt hij hetgeen hier omschreven wordt als genetisch en heuristisch er allerm minst van gescheiden. Zie bijvoorbeeld pag. 15 en 17 van zijn brochure. Materieel zijn Geurts en ik het dus geheel eens.

Tussen haakjes: de exemplarische methode pretendeert volstrekt niet dat dit thematisch-genetisch-heuristisch te werk gaan iets nieuws zou zijn. Ze is er integendeel een beetje trots op ouder te zijn dan het klassikaal gelijk-op bestuderen van het algemene overzicht.

Zoals men ziet vormt het thematische behandelen van de stof slechts één aspect van het exemplarische leren. Maar wanneer men, zoals met mij persoonlijk het geval is, meent dat de beide andere niet alleen van de grootste betekenis zijn, maar ook met die thematische stofbehandeling een zinvol geheel vormen, heeft men alle reden aan de term exemplarisch de voorkeur te geven.

WAAROM EXEMPLARISCH ONDERWIJS?

Dr. P. van der Meulen

Geurts betoogt op pagina 7, 8 en 9 van zijn brochure, dat het invoeren van (wat ik dan maar noem) de exemplarische methode daarom aanbeveling verdient, omdat:

- a. de stofoverlading daarmee in ieder geval tot minder angstwekkende proporties kan worden teruggebracht,
- b. het detail, dat in het geschiedenisonderwijs van moeilijk te overschatten betekenis mag heten, duidelijker naar voren kan komen,
- c. de complexe structuur, die voor historische gebeurtenissen en verschijnselen karakteristiek is, nauwkeuriger kan worden gedemonstreerd en
- d. inzicht en verdieping kan worden gesteld boven oppervlakkige kennis van een grote hoeveelheid stof.

Met deze motieven alsook met de wijze waarop Geurts ze toelicht kan ik geheel instemmen. Maar het zij me vergund, in aansluiting bij het laatste argument, op nog een ander, hier nauw mee samenhangend aspect te wijzen.

Wagenschein, die, zoals men weet, de initiator van het exemplarische leren is, noemt alle door Geurts opgesomde argumenten ook. Maar men krijgt de indruk dat ze, hoe belangrijk ook, voor hem nog niet het gewichtigste zijn. Want wat hij, voor en boven dit alles, van betekenis acht, is, dat de leerlingen (en trouwens ook de leraren) het levende contact met het voorwerp van hun studie zullen hervinden. Het levende contact, dat zo bezwaarlijk tot stand komt bij het traditionele, van te voren in schema gebrachte, presenteren en bestuderen van een algemeen overzicht.

In een artikel in *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (1) vergelijkt Horst Rumpf het gebruikelijke geschiedenisonderwijs met een sneltrein, die door het land rijdt.

Men weet, wanneer men vertrokken is, men weet welke plaatsen men nog voorbij moet alvorens het doel te bereiken. Men weet ook de tijd, die men daarvoor nodig heeft. Er kan eigenlijk niets meer gebeuren: de rails liggen er, de wissels staan in de goede stand, alles is kant en klaar in de dienstregeling vastgelegd. Na de eerste Punische oorlog komt de tweede, na de Reformatie de Contra-Reformatie ... wat kan eenvoudiger en vanzelfsprekender zijn? Men zou het beeld zelfs nog wat gedetailleerder kunnen maken. Bij het begin vindt het hele gezelschap de reis nog boeiend. Men kijkt gespannen naar het volstrekt onbekende landschap, merkt een

(1) Horst Rumpf: *Das Exemplarische als Weg zu Geschichtlicher Wirklichkeit*.

G. W. U. 1959. Pag. 479.

menigte bijzonderheden op en maakt elkaar op allerlei attent. Het is prettig, samen in de trein te zitten. Maar het duurt niet zo heel lang of al die snel voorbij flitsende indrukken, die men eerst geheel in zich heeft trachten op te nemen, beginnen wat te vervagen. Wat hebben we ook alweer na dát station gezien? Er is zo veel, het gaat zo vlug en het valt niet mee met dezelfde belangstelling naar een haast eindeloze vlakte te kijken als naar een berglandschap, dat daarvoor is voorbij getrokken. Er komt eerst iets gelatens, dan iets berustends en tenslotte iets van verveling over de reizigers. De tocht wordt misschien zelfs tot een kwelling. Men zoekt zijn vermoeide ogen op iets anders te vestigen of kan haast niet meer stil blijven zitten in altijd diezelfde coupé, op altijd diezelfde bank. Wanneer zijn we er? wordt tenslotte de enige vraag, die nog belangstelling vermag te wekken.

Och ja, het is misschien wat al te somber voorgesteld. De reisleader kan natuurlijk aan de hand van een routebeschrijving interessante toelichtingen geven en de spanning er in houden door op nog te verwachten hoogtepunten voor te bereiden. Naarmate hij de reis vaker heeft gemaakt, weet hij beter wanneer dat gewenst of noodzakelijk is. Hij trekt er zich ook niet al te veel van aan, wanneer deze of gene zijn ogen eens een tijdje sluit; it's all in the game. Maar vergis ik me of wordt de tocht ook voor hem dikwijls een dienstreis, een routineaangelegenheid? En wat te doen als de spoorwegdirectie zegt dat de reistijd verkort moet worden? Gaan we dan bij nog minder stations stoppen en nog sneller rijden omdat het traject in ieder geval afgelegd moet worden?

En stel nu tegenover zo'n treinreis het volgende:

Wagenschein heeft eens met een klas, tijdens een werkweek de Primzahlen (priemgetallen) exemplarisch behandeld. Hij probeerde daarbij de leerlingen - in plaats van ze van station tot station "mee te nemen" - zelf de waarheid te laten vinden op een beperkt gebied van zijn vak. De wijze waarop hij dat doet beschrijf ik hier niet, men kan dat desverlangd nalezen in Pädagogisch-Psychologische Praxis an Höheren Schulen. (1)

Na afloop schrijft een van de meisjes:

"Sie ahnen nicht, wie aufregend es war. Wir dachten wirklich an nichts anderes. Ich weisz noch den heissen Nachmittag mit Elnis unter den Haselnuszstrauch, als er den Satz fand; und nachts, oben in der Hütte, war ich so aufgeregt, als ich den fertigen fand, dasz ich zum Fenster raus sprang und auf die Bidmisalp ging".

Nog later: "Mathematik war für mich immer der Inbegriff der Langeweile gewesen und ich konnte kaum verstehen wie dieses herrliche Erlebnis auch Mathematik heissen konnte. Es war, wie wenn ein neuer Teil des Gehirns entdeckt und in Gang gesetzt werde. Bei jeder neuen Entdeckung schien ein neues Licht ausgeknipst zu werden und das Entdeckte war dann fast lächerlich klar. Als wir nach mehreren Tagen die Aufgabe gelöst hatten, waren wir so stolz, als wenn das Primzahlenproblem uns unser ganzes Leben geplagt hätte und wir die ersten Menschen seien, die den Beweis gefunden hatten."

Als men zich nu eens, aan de hand van dit "getuigenis" tracht voor ogen te stellen,

(1) Aldaar: Martin Wagenschein: Das exemplarische Princip aus der Sicht der Mathematik und der Naturwissenschaften. Pg. 63. München-Basel, 1963.

wat hier gebeurd is, dan kunnen we vooreerst vaststellen dat aan de door Geurts genoemde verlangens (de punten a tot en met d) (1) ruimschoots voldaan is: van stofoverlading is hier geen sprake geweest (de leerlingen hebben dagenlang de tijd gekregen om een gesteld probleem op te lossen) het studieobject is in al zijn facetten duidelijk geworden en het complexe karakter ervan is door hen - men is geneigd te zeggen - existentieel ervaren. Inzicht en verdieping zijn het resultaat geweest. Men zou daarnaast nog kunnen opmerken dat dit citaat op wel zeer illustratieve wijze verduidelijkt wat ik in mijn vorige artikel met de woorden heuristisch en genetisch heb trachten aan te duiden. Maar Wagenschein zou stellig één uitkomst nog belangrijker achten: dat de leerlingen hier het levende contact met de werkelijkheid in hun studieobject hadden hervonden.

De sneltreinmethode biedt daarvan slechts vluchtige beelden, die de leerlingen op een afstand, door een beslagen en stoffige ruit, aan zich voorbij zien flitsen en waartoe zij toelichtingen van anderen, schijnbaar glad en moeiteloos geformuleerd in een reisgids, gepresenteerd krijgen. Hier echter heeft men de trein verlaten om zelf te onderzoeken, te ruiken en te tasten zo men wil, om zelf te beleven. Natuurlijk, deze ervaring is van beperkte omvang. Maar dat beschouwt de exemplarische methode niet als een groot nadeel. Want hier, op dit begrensde terrein bestaat de kans, dat het gekozen onderwerp de leerlingen iets doet, beslag op ze legt, ze tot verwondering stemt en echte vragen doet rijzen, die immers het begin van alle wijsheid zijn. Dat men met deze methode niet geheel en al op de verkeerde weg is, moge blijken uit het feit dat de leerlingen, die zonet nog verveeld op de coupébanken hingen, wonderbaarlijk actief, ook geestelijk actief worden en veel meer doen dan een ouderwetse pedagoog van hen zou durven eisen. Het moge al evenzeer blijken uit de omstandigheid dat de leraar, alle sleur vergetend, als een soort "Oubaas" mee op verkenning gaat. Want wel heeft deze onderneming hem aan voorbereiding heel wat meer gekost dan de gebruikelijke commentaar op de reisgids - hij moet tenslotte kunnen vertellen wáár de leerlingen moeten kijken, hoe ze het onderlinge verband kunnen bewaren of waarlangs de grote routelijn is uitgestippeld - maar de verkenning wordt ook voor hem een avontuur, het terrein levert ook hem de wonderlijkste verrassingen op. En wel zijn, wanneer men aldus op patrouille gaat, er natuurlijk bezwaren en teleurstellingen, men kan vastlopen, langs afgronden moeten gaan, lelijke en afschuwelijke dingen ervaren zelfs, waarvan men het bestaan in het besloten compartiment nauwelijks had vermoed en waarover de reisgids geen inlichtingen had verstrekt, maar de kans bestaat óók dat men, misschien juist dan, de werkelijkheid ervaart en deze ontmoeting in zijn leven meedraagt als een stralende herinnering, die nog niets van zijn glans verloren heeft als alle, uit de trein waargenomen beelden reeds lang zijn vervaagd. Ik eindig met twee vragen.

De eerste luidt: Is dit exemplarisch te werk gaan iets volstrekt nieuws? Ik antwoord: Als theoretisch verantwoorde, samenhangende methodische opzet wel, als praktisch didactisch fenomeen niet. Er zijn namelijk altijd leraren geweest die - al kenden ze misschien de woorden thematisch, heuristisch en genetisch niet of nauwelijks - toch wel wisten, wat hier gezegd is. Men hoeft slechts rond te kijken of de jaargangen van Kleio door te bladeren om daarvan het bewijs te vinden.

(1) al gelden die voor de geschiedenis.

Sommigen van ons zijn er met een klas op uitgetrokken om in Bretagne Caesars voetspoor te volgen met "De Bello Gallico" in de hand. Anderen hebben met hun leerlingen het verleden letterlijk opgedolven uit de grond of het hun in archieven haast lijfelijk nabij gebracht. En laten zij uitzonderingen zijn, hoevelen hebben niet van tijd tot tijd opdrachten gegeven om aan de hand van aangewezen of verstrekte historische bronnen, tot eigen oordeel aan te moedigen. Degenen, die dat gedaan hebben, zullen ervan overtuigd zijn dat de door dat Duitse meisje beschreven ervaringen, de grenzen van het waarschijnlijke niet overschrijden, voorzover de naam van de praktische onderwijsman Wagenschein hun daarvoor niet voldoende borg stond. Nee, nieuw zijn de elementen van de exemplarische methode niet. Maar, terwijl de leraren, die haar al toepasten zonder dat ze er weet van hadden, dat tot nu toe, voorzover het tenminste het geschiedenisonderwijs betreft, clandestien moesten doen - ze slopen als het ware de trein uit en moesten zich beijveren de "verloren" tijd later weer in te halen - is ze thans niet alleen door de "directie" toegestaan, maar wordt ze zelfs officieel aangemoedigd. Er is dus alle reden ons thans van haar mogelijkheden rekenschap te geven. En laten wij ons in ieder geval alvast één ding voor-nemen: nooit te zullen toestaan dat het oorspronkelijke, persoonlijke en avontuurlijke dat dit verkennen nóg bezit, weer teloor zal gaan. Want ze staan alweer klaar, de toeristische experts, om ook dit uitstappen te kanoniseren. "Dat mag niemand missen", hoor ik de Van Egeraats al roepen en voor wij het weten staan bij de treinhalt de autobussen gereed om ons in kudden van een "lonend" uitstapje te laten genieten ... met drie sterretjes aangemerkt misschien, vanwege zijn genetisch-heu-ristische mogelijkheden.

De tweede vraag is: Mogen we dan in het geheel geen gebruik meer maken van de trein? Ik antwoord: Natuurlijk wél. Hoe kunnen we daar zonder ooit ergens komen, hoe zullen we anders weten hoe het land gelegen is, waarin het plekje, dat wij hebben uitgekozen, zich bevindt? En niet alleen als noodzakelijk en praktisch middel tot een doel, maar ook om de waarde, die zo'n reis op zichzelf bezit, blijft ze aanbevelenswaardig. Als we maar zo verstandig zijn voor de nodige rustpauzes te zorgen.

De meeste voorstanders van het exemplarische onderwijs in Duitsland, het land dus, waar men met deze methode verreweg de langste ervaring heeft, zijn niet alleen van mening dat, voor men haar in de hoogste klassen gaat toepassen, de geschiedenis in haar geheel, chronologisch, in grote lijnen moet zijn behandeld, maar dat het algemene overzicht in de hogere klassen zelf herhaald dient te worden, al wil men dan aan de leerlingen opdragen dit thuis te doen. In een volgend artikel hoop ik hier uitvoeriger op in te gaan. We nemen dus toch de trein. En we kunnen dan zelf kiezen tussen stoptreinen, sneltreinen en expresstreinen, als we maar weten dat we één variëteit van het genus principieel dienen te laten passeren, hoe groot de liefhebberij ervoor ook moge zijn: de slaaptrein.

GIDS VOOR HET EINDEXAMEN GESCHIEDENIS

W. J. M. Boonekamp, F. A. Kraat, W. H. Mannesse,
J. H. M. Reys, P. Noordhoff N. V., Groningen.

De auteurs van deze gids hebben vlot gewerkt, en het boekje (71 pagina's) is in ieder geval handig en nuttig. Na het nieuwe eindexamenreglement volgen hoofdzaken uit de Nederlandse staatsinrichting (helaas ontbreken de werkzaamheden van de S. E. R.) en daarna wordt respectievelijk aandacht besteed aan de bijzondere onderwerpen en aan de geschiedenis van de laatste halve eeuw. Uiteraard kan men het over verschillende zaken met de auteurs oneens zijn. Is het bijvoorbeeld wel nodig een verhandeling over cultuur te geven als inleiding op de speciale onderwerpen? Is de "toetssteen" voor de laatste halve eeuw wel goed te hanteren? Ondanks de waarschuwingen vooraf zal de één van oordeel zijn dat er te veel namen en feiten in voorkomen, die alleen maar functioneren bij een bepaalde docent die dan ook nog een bepaald leerboek gebruiken moet, terwijl de kans niet uitgesloten is dat een ander toch nog wel bezwaren zal maken tegen de vaagheid van sommige andere vragen.

Ook kan men zich afvragen of de lijst van 90 onderwerpen met literatuurlijstjes niet wat al te vlot tot stand gekomen is. Men ziet het aan de fouten: auteursnamen als S. J. Oud in plaats van P. J. Oud, en, zonder voorletters, Barbour in plaats van Barbour. De te grote vloedigheid blijkt ook uit het feit dat de auteurs met een aantal van de opgegeven boekjes eenvoudig geen ervaring konden hebben. Klompmakers Handel in de Gouden Eeuw was b. v. nog niet verschenen toen deze eindexamengids het licht zag. Voorwaar een bewijs van vertrouwen in de auteur en de Fibulareeks! Andere titels zijn soms nog discutabeler, om andere redenen. Sommige nummers zijn heel moeilijk te achterhalen, andere terecht sterk bekritiseerd, verouderd of te moeilijk voor de leerlingen. Een fors gedeelte van de met steun van zulke boektitels aangeduide onderwerpen is nogal vaag omgrensd, of zelfs ronduit te uitgebreid. De kans op een te oppervlakkige behandeling is dan niet denkbeeldig. Waarom is bijvoorbeeld het onderwerp "De godsdienst van de Oosterse volkeren" niet tot één volk beperkt? Waarom is er bij onderwerpen als "De Griekse beschaving" en "De Romeinse beschaving" geen tijdsbegrenzing aangegeven? Ook een onderwerp als "Vlaanderen in de Middeleeuwen" vraagt om nadere begrenzing.

Dit alles neemt niet weg dat de auteurs toch met deze lijst verdienstelijk werk gedaan hebben. Zij hebben op korte termijn voorzien in een grote behoefte aan titels en suggesties op dit gebied. Zij hebben ook aangetoond dat hun dikke leerboek "Memoriael" in ieder geval voor het werk aan deze onderwerpen bruikbaar is als een soort handboek en naslagwerk.

In één opzicht is de uitleg die de auteurs van het nieuwe examenvoorschrift hebben gegeven beslist verwarrend en aanvechtbaar. Zij zeggen (p. 3.): "Zo kan een docent het raadzaam vinden aan alle kandidaten als voorwaarde te stellen minstens één onderwerp als schriftelijk werkstuk voor te bereiden. Op deze wijze beschikt men dan bij het examen al direct over een tekst waarvan kan worden uitgegaan". Nu staat er in het voorschrift het volgende: "Bij het examen over het onder b. vermelde (dat zijn de speciale onderwerpen) kan uitgegaan worden van een tekst waarvan de kandidaat tevoren inzage heeft gekregen". Is een door de leerling vervaardigd werkstuk nu wel gelijk te stellen met een tekst waarvan de kandidaat tevoren inzage heeft gekregen? Deze vagelijk in de gids geuite suggestie is ook hierom onjuist, omdat geen leraar de

garantie kan geven dat het zo in het examen opduikende en meespelende werkstuk zelfstandig werk van de kandidaat is. De met medewerking van de inspectie tot stand gekomen commentaar op het examenbesluit zegt hierover nog ten overvloede: "Het spreekt vanzelf, dat deze tekst, die de leerling vóór het examen eventueel kan worden voorgelegd, tevoren niet behandeld is". (Vergelijk Kleio VII, 1, p. 6.) En toch, nogmaals, alle bezwaren ten spijt: deze gids is een nuttig boekje:

D. J. Roorda

W. J. Leber

CAPITA SELECTA UIT DE GESCHIEDENIS

Drs. J. W. Oerlemans

Deel I: Renaissance, Voltaire, Rousseau, De industriële revolutie.
J. B. Wolters 1966.

Het nieuwe examenreglement, dat de studie vereist van zes speciale onderwerpen, opent tal van mogelijkheden voor een nieuwe aanpak van het geschiedenisonderwijs. Naar alle waarschijnlijkheid is de bedoeling van deze wijziging geweest meer vrijheid te geven aan de docent bij de keuze van de te behandelen stof, en de leerlingen meer gelegenheid te geven tot zelfwerkzaamheid.

De vraag rijst: hoe zal in de praktijk van deze vrijheid worden gebruik gemaakt? Reeds staat de gemakzucht op de loer in de vorm b. v. van "handige uittreksels", die men kan laten circuleren van hand tot hand en die, in zo kort mogelijke tijd een leerbaar overzicht van een bepaalde stroming of periode bieden.

Natuurlijk bieden uitgevers leraar en leerling hierbij de behulpzame hand, dikwijls niet zonder lucratieve vooruitzichten. Het hier te bespreken boekje van Drs Oerlemans staat hierbij buiten iedere verdenking. In het voorwoord deelt de schrijver ons mee dat zijn voornemen om deze capita selecta te schrijven dateert al van eind 1962, toen er nog geen plan bestond een aantal bijzondere onderwerpen in het leerplan voor de hoogste klassen op te nemen. "Het streven was destijds een zodanige aanvulling op de leerboeken te geven dat de docent zonder al te veel tijdverlies wat dieper op bepaalde zaken zou kunnen ingaan". Daarbij is het blijkbaar ook zijn bedoeling geweest de afzonderlijke hoofdstukken als leesstukken te kunnen gebruiken", waardoor de docent desgewenst zijn eind-examenkandidaten tot een eigen benadering van het onderwerp kan stimuleren".

Bij deze bespreking in Kleio lijkt ons niet alleen van belang te onderzoeken of het boekje aan dit doel beantwoordt, maar ook in hoeverre het bruikbaar is, voor de studie voor het eindexamen", nieuwe stijl".

Dat wel degelijk door schrijver en uitgever hiermee is gerekend, blijkt uit de korte samenvattende hoofdjjes in de marge, die wellicht de leerbaarheid, maar zeker niet de leesbaarheid ten goede komen.

De gehele Renaissance, van de 11e tot in de 16e eeuw, wordt in 13 bladzijden behandeld. In die 13 bladzijden wordt iets verteld over: Landbouw, handel, scholastiek, wetenschappen, veranderingen, stedelijke cultuur, Dante, Oresme enz. enz. Oerlemans vliegt met ons over de landkaart: Venetië, Constantinopel, Vlaanderen, Zuid Duitsland, Arabië, Palermo enz. enz. De schrijver noemt dus, zéér in het kort, zéér veel belangrijke namen. Daardoor krijgt, b. v. Michelangelo samen met Rafaël,

Bramante, Paus Julius en de St. Pieter slechts 5 zinnen.

De leraar die dit hoofdstuk met zijn leerlingen wil behandelen voelt zich dus als een gids, die met zijn reisgezelschap het Mauritshuis of de Uffizi in één uur "moet doen", omdat buiten de autobus staat te wachten.

Is dit nu werkelijk de bedoeling van de bestudering van een bijzonder onderwerp?

Al deze namen, al deze begrippen, staan netjes ordelijk -van etiketjes in de marge voorzien - als in een grote glazen kast vol opgezette vogels, gerangschikt. Maar een leraar in wanhoop vraagt zich hierbij af: hoe kan ik al deze gestoffeerde begrippen ooit weer levend maken? Ondanks de schaarse ruimte en de overvloed van namen lukt het de schrijver toch wel hier en daar iets van een tijdsbeeld te geven. Zijn kracht zit in het bouwen van compacte zinnen. Dit beeld is echter soms zowel eenzijdig als overladen. Als voorbeeld kan de volgende zin gelden: "Deze hele groei van een stedelijke, op handelswinsten gebaseerde cultuur te midden van een agrarische beschaving, deze overgang van armoede naar rijkdom, van hemelsheid naar aardsheid, van vroomheid naar levensvreugde, van ascese naar genotzucht, van geloven naar onderzoeken, van berusten naar streven, van nederigheid naar trots, van collectivisme naar individualisme, dit alles wat wij renaissance zijn gaan noemen, is natuurlijk ook af te lezen uit de beeldende kunst". (blz. 13).

Misschien echter bereikt de leerling die zin niet eens, omdat hij al in de 1e alinea van de eerste bladzijde gestruikeld is over "Voor een goed begrip van wat wij sedert 1830 renaissance zijn gaan noemen, is het dan ook nodig terug te grijpen tot de 11e eeuw, hoewel het hoogtepunt van de renaissance pas tegen het eind van de 15e eeuw plaats vond" (blz. 7).

Misschien is het geoorloofd aan de uitgever een vraag te stellen: is een dergelijk hoofdstuk waarin de tegenstellingen worden behandeld tussen middeleeuwen en renaissance, voor een leerling ooit bevattelijk te maken, zonder illustratiemateriaal, waaruit deze tegenstellingen zijn af te lezen? De bedoeling was immers deze hoofdstukken ook als leesstukken te kunnen gebruiken?

De volgende hoofdstukken over Voltaire en Rousseau bieden meer gelegenheid voor "zelfwerkzaamheid". Er zijn zelfs een paar leesteksten opgenomen over de inhoud van "Emile" en het "Contrat Social". In deze, beter begrensde, capita ontstaat een beeld en er worden grote lijnen getrokken. Wel lijkt het ons nodig dat hierbij, enig kritisch inzicht wordt gewekt. Wij veronderstellen n.l. niet dat in de twintigste eeuw het nog behoort tot de taak van het geschiedenisonderwijs, leerlingen in de heilige Jean Jacques te doen geloven. . .

Dit brengt ons op de geestelijke strekking van het boekje. In alle hoofdstukken blijkt, dat de schrijver weinig sympathie heeft voor de geschiedenis van de kerk, godsdienst en geloof. Dat wordt duidelijk wanneer hij over de middeleeuwen schrijft:

"Aan een bestudering van de werkelijkheid - die als het terrein van de duivel werd beschouwd en die men maar het best kon ontvluchten - en aan het onderzoek naar de natuurlijke oorzaken der verschijnselen kwam men niet toe" (blz. 8) Het is hier niet de plaats om in discussie te treden over de vraag, welke "werkelijkheid" hier wordt bedoeld. Uit de strijd die in de middeleeuwen gevoerd is tussen de "realisten" en de "nominalisten" blijkt toch wel dat "de bestudering van de werkelijkheid" wel degelijk werd beoefend in deze "duistere middeleeuwen". Men verstond echter onder het begrip "werkelijkheid" iets totaal anders dan tegenwoordig.

Het lijkt ons daarom aanbevelenswaardig dat de leerling ook iets te lezen krijgt, wat

van een andere visie getuigt. Al was het alleen maar, opdat hij tijdens het examen niet van vooroordeel beschuldigd wordt.

Tegenover deze negatieve zijde van het boekje willen wij gaarne ook een positieve zijde tot zijn recht doen komen. In het hoofdstuk over Rousseau en de vroege romantiek, staan vele wetenswaardigheden, die in het algemeen bij het geschiedenisonderwijs niet worden behandeld b. v. het verband, dat bestaat tussen de romantiek en de Engelse tuinaanleg, waarbij de geometrische tuin vervangen werd door de "natuurlijke tuin".

Ook in het hoofdstuk over de industriële revolutie vindt men belangrijk materiaal. Vaak wordt gewezen op relaties tussen bepaalde verschijnselen, die de leerling zelf niet zo gauw met elkaar in verband zou brengen.

Tenslotte; men zou aan de hand van deze hoofdstukken, de leerlingen ook duidelijk kunnen maken, hoe men het verloop van de geschiedenis kan bezien als een "dialectisch proces", waarbij het "streven naar winst" een belangrijke drijfveer is van het mensdom.

Wij betwijfelen echter of het de bedoeling van de schrijver is geweest voor dit didactisch doel het boekje op de snijtafel te leggen.

Mr. A. C. Henny

G. Engelsman

Mr. Drs. W. A. Spruyt.

VROUWEN XIX

Het proefschrift waarop zr. Alix Alkemade 9 december j. l. te Utrecht promoveerde draagt bovenstaande titel. Verdere analogieën met de befaamde Heren XVII mag de lezer van het lijvige werk (301 bladzijden) nauwelijks verwachten, zoals kan blijken uit de ondertitel: "Geschiedenis van negentien religieuze congregaties 1800-1850."

Het boek werd keurig verzorgd uitgegeven door L. C. G. Malmberg te 's-Hertogenbosch, die ook de geschiedenismethode voor de Uloscholen van de hand van zr. Alix uitgaf: Mensen bouwen een wereld, evenals haar gedenkschrift: Vereniging voor R. K. Mulo 1914-1964.

Zr. Alix koos voor haar proefschrift een weerbarstige stof. Door de veelomvattende titels van haar hoofdstukken, de consequente indeling in paragrafen en subparagrafen, is zij erin geslaagd éénheid in de veelheid te brengen en de overzichtelijkheid te handhaven. Het is een helder werk. Anekdoten uit talloze archieven opgediept, prikkelen de aandacht. Grafieken en tabellen, waarin kennelijk veel werk schuilgaat, vervullen een reële functie.

Vele vrienden van zr. Alix zal het onderwerp van haar dissertatie maar weinig vertrouwd zijn. Zij kunnen steun vinden bij haar inleidingen en samenvattingen. Geregelde repetitie, zoals bv. van de factoren die een beslissende invloed hadden op het proces van kloosterstichtingen in Nederland, is onder dit opzicht een gezond didactisch principe, dat meer ingewijden misschien zouden kunnen missen.

Laat ik enkele punten releveren, die ook voor de geschiedenisleraar in de klas en in de les, van betekenis zijn. Willem I was niet de kloosterverdelger waarvoor hij nog vaak doorgaat; de verdiensten die Willem II in dit verband zo dikwijls worden toegeschreven, stellen hem in een te gunstig licht. De standpunten van vader en zoon ver-

schilden niet veel. Het werk van de vrouwelijke religieuzen uit de eerste helft van de 19e eeuw vormt een wezenlijke bijdrage in het proces van de emancipatie der Nederlandse katholieken. De emancipatie der vrouw is door de zusters positief beïnvloed, o. a. door de plaats die zij bij het onderwijs innamen.

Wie de beschouwingen over de vroomheid en het kloosterleven der zusters leest, beseft enerzijds, hoe ver die tijd van ons afstaat, maar anderzijds, hoe kort het geleden is dat vele veranderingen plaats grepen.

Het is passend zr. Alix in Kleio hartelijk te feliciteren met haar promotie op dit boek, dat zo goed past bij haar persoon. Het is niet voorstelbaar, dat zij het schreef in haar vrije tijd. Zij is immers steeds bezig. Een fractie van haar werk mag onder ons worden vermeld: bestuursfuncties in de V. G. N. en in de Historische Kring, commissielid voor buitenlandse reizen, lid van de coördinatiecommissie voor geschiedenis, en niet te vergeten: gastvrouw voor vergaderingen van diverse pluimage.

P. A. M. Geurts.

NIEUWE WERELDGESCHIEDENIS VAN DE TWINTIGSTE EEUW

drs. P. Schneiders

Het nieuwe eindexamenprogramma waarin de laatste halve eeuw centraal gesteld wordt, zal voor velen onzer reden zijn zich juist in de contemporaine geschiedenis te gaan verdiepen. Voor hen zal het van belang zijn kennis te nemen van de nieuwe wereldgeschiedenis van de twintigste eeuw die momenteel aan het verschijnen is en 15 delen zal gaan omvatten. Tegen de betaalbare prijs van twee rijksdaalders per deel komt men in het bezit van een uniek naslagwerk, uitgegeven door het Deutscher Taschenbuch Verlag, een combinatie van uitgevers met een voortreffelijk historisch fonds. De namen van de auteurs van deze wereldgeschiedenis waarborgen kwaliteit: Hans Herzfeld, Helmut Heiber, Martin Broszat en Thilo Vogelsang e. a. Bijna al deze historici zijn afkomstig uit de kring rond het Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, een onmisbaar periodiek voor de in contemporaine historie geïnteresseerden. De wetenschappelijke merites van de auteurs in aanmerking genomen, laat het zich niet als een bezwaar voelen dat zij allen Duitse historici zijn. Van een te zwaar accent op de Duitse geschiedenis is geen sprake; van de 15 delen zijn er 3 aan Duitsland gewijd: Republiek van Weimar, Hitler-Duitsland en Het verdeelde Duitsland, drie historische fenomenen die een eigen deel wettigen.

Mijn oordeel over de nieuwe serie baseer ik op deel 4 waarin Ernst Nolte een beschrijving en analyse geeft van de fascistische bewegingen in het interbellum. Het eerste gedeelte van Nolte's boek heeft de opkomst van het fascisme, de onderlinge samenwerking van de fascistische bewegingen en de organisatie van het antifascisme tot onderwerp. Het tweede part geeft een overzicht van de fascistische en filofascistische stromingen in Europa waarbij land voor land de revue passeert. Na lezing is het duidelijk dat Nolte's karakteristiek van het tijdvak 1922-1945 als "Epoche des Faschismus" niet uit de lucht gegrepen is. Op talloze plaatsen komt Nolte tot een interessante probleemstelling, zo merkt hij bijvoorbeeld op dat de vraag waarom de oorlog uitbrak beter vervangen kan worden door de vraag waarom hij niet eerder uitbrak (blz. 162). Op blz. 170 geeft hij als het ware de rechtvaardiging van zijn visie dat het fascisme in het interbellum "epochemakend" is geweest en wel omdat het

fascisme er in geslaagd is de meest tegengestelde krachten, democratie en bolsjewisme, tegen zich te verenigen. Belangwekkend zijn ook zijn vergelijkingen tussen fascisme en marxisme. Het eerstgenoemde kan niet buiten het tweede, te weten als reactie daarop, maar niettemin zijn er toch talrijke overeenkomsten tussen beide stelsels waarbij Nolte wijst op de internationale fascistische samenwerking als spiegelbeeld van het internationale marxisme: Waffen SS met zijn vrijwilligers tegenover de Komintern. Deze internationale samenwerking, in kiem in alle schakeringen van het fascisme aanwezig, vormt zijn inziens een belangrijk onderscheid tot het pure nationalisme. Mijn uittreksel uit het boek doorbladerend, stuit ik op talloze van dergelijke aan het denken zettende opmerkingen over fascisme, filofascisme, protofascisme en pseudofascisme. Het boek zal in zijn nauwgezette en wetenschappelijke omlijning van de bovengenoemde differentiaties in het fascisme vooral heilzaam kunnen zijn voor diegenen die Koekoek, Pilsoedski, Franco, Salazar en Hitler hetzelfde, fascistische, etiket opplakken.

Bij de behandeling van de fascistische groepen in Europa wordt de lezer onthaald op een bonte verscheidenheid, een kaleidoscopisch geheel van fascismen. Weinigen zal het bekend zijn dat onder de Russische emigranten in Mandsjoerije in 1931 een Russische fascistische partij is opgericht, die zich drie jaar later met in Amerika neergestreken ballingen verenigde. Mussolini's mars naar Rome heeft blijkens dit boek niet alleen Hitler geïnspireerd maar vele Europese hoofdsteden zijn doelwit geweest van fascistische marsen: 7 juli 1930 vergeefse mars op Helsinki door de Finse Lappobeweging, een fascistische groep met sterk christelijke inslag, die zo pathologisch antimarxistisch was dat de kleur rood zelfs in de kleding niet geduld werd. De voormalige dierenarts Arnold Spencer Leese, leider van de Britse "Imperial Fascist League" stelde in 1935 al fysieke vernietiging der Joden door middel van "doodkamers" voor . . .

Het Nederlandse fascisme heeft in dit boek 3 bladzijden gekregen (blz. 276-279) waarin Nolte de betekenis van de munterheid op de Zeven Provinciën, het optreden van Colijn en de versplintering aan de orde stelt. Het is wel zaak het notenapparaat -zelfs literatuur uit 1966 is verwerkt! - bij het lezen te raadplegen want evenals zoveel andere Duitse auteurs heeft Nolte de wat onhebbelijke gewoonte in de noten nog heel wat te verwerken. Noot 127 op bladzijde 315 geeft de zes minimumeisen waaraan een beweging moet voldoen om zich volgens de auteur fascistisch te mogen noemen: antimarxisme, antiliberalisme, leidersbeginsel, partijleger, een gedeeltelijk anticonservatisme en de aanspraak op totale macht. De lezer van deze recensie zal inmiddels begrepen hebben dat in dit korte bestek het boek geen recht gedaan kan worden. Het lezen en herlezen van dit werk, een voorstudie, is vruchtbaar voor elke docent die het fascisme behandelt en wie doet dat op dit ogenblik niet? Zelfs de wat lastige formulering van Nolte kan het intellectuele genot van de lezer van "Die faschistischen Bewegungen" niet vergallen.

Het enige wat ik miste, was een beschrijving van het buiten Europese fascisme, met name in Zuid-Afrika.

DOCENTENREIS STRAATSBURG

Van 13 tot 18 maart zal wederom een reis voor docenten aardrijkskunde, staatsinrichting en geschiedenis via Brussel naar Straatsburg worden georganiseerd, zoals

steeds onder de auspiciën van de Ned. Stichting voor Schoolreizen. De deelnemers verkrijgen inlichtingen over de Europese organisaties uit de eerste hand en bezoeken de vergadering van het Europese Parlement der Zes. Nadere bijzonderheden kunnen nu nog niet worden medegedeeld (de kosten waren nog voor niemand een bezwaar), maar men kan zich reeds, geheel vrijblijvend, aanmelden vooreen uitvoeriger circulaire en inschrijfbiljet bij zuster dr. Alix Alkemade, Hennekijnstraat 6, Rotterdam(2) en C. L. A. Daniëls, Apollopantsoen 23, Zaandam.

INTEGRATIETAAK

DE VERKIEZINGEN VOOR DE TWEDE KAMER

VOOR DE DOCENTEN

Deze integratietaak staat in het teken van de 2e kamerverkiezingen in 1967. Het ligt in de bedoeling zoveel mogelijk docenten aan deze taak te laten deelnemen. De docent geschiedenis kan de coördinerende figuur zijn.

Propagandamateriaal is verkrijgbaar bij de landelijke secretariaten. De adressen van de grootste partijen zijn:

Secretariaat A. R. P.	Dr. Kuiperstraat 3,	Den Haag
Secretariaat C. H. U.	Wassenaarseweg 7,	Den Haag
Secretariaat K. V. P.	Mauritskade 25,	Den Haag
Secretariaat P. v. d. A.	Tesselschadestraat 32,	Amsterdam
Secretariaat V. V. D.	Koninginnegracht 61,	Den Haag

Het is de bedoeling dat de leerlingen "aktief" de verkiezingen beleven. Ze moeten zelf een verkiezing organiseren.

Taken van de leerkrachten:

- a. Nederlands, opdracht 1, het stilleestukje "Zo werkt de democratie" behandelen en helpen het taalkundig facet van het door de leerlingen te maken verkiezingsmanifest en de folders te verzorgen.
- b. Geschiedenis verzorgt de andere opdrachten
- c. Recht kan medewerken aan de bepaling van de kiesdeler. Misschien iets vertellen over het verwerken van de stemmingsuitslagen door ponsmachines en elektronische machines
- d. Aardrijkskunde de geografische spreiding van de stemmen naar levensovertuiging. Oorzaken van deze spreiding. Hoe verkrijgt men een snel overzicht van de verkiezingsuitslagen. Telex, radio, televisie, de pers. Hoe maken de verschillende kranten hun winst of verlies bekend enz.
- e. Tekenen Het maken van de verkiezingsaffiches.
- f. Moderne talen zal niet veel aanknopingspunten vinden in deze integratietaak, eventueel zou men kunnen spreken over het kiesstelsel van andere landen, woorden opzoeken die met de verkiezingen in verband staan. Het vertalen van de partijleuze enz. .

VOOR DE LEERLINGEN

In de verkiezingstijd zul je ondervinden dat je een deel van de gemeenschap bent. Dit lidmaatschap geeft rechten en plichten. Het kiezen is een recht, en in nederland ook een plicht. Aan de hand van enige opdrachten gaan we deze rechten en plichten nader bestuderen.

Opdracht 1.

Lees het volgende stukje over.

"Zo werkt de democratie"

Wanneer er vroeger bij de Germanen en nu nog bij niet ontwikkelde volkeren beslissingen moesten worden genomen, die een hele volksstam raakten, dan kwamen de mannen van de stam bijeen, en men besprak samen wat er gedaan moest worden. Toen de stammen groter werden, en de mensen verder van elkaar gingen wonen, werden bepaalde personen aangewezen om namens een groep personen op de grote stamvergadering te spreken.

Aan deze "bepaalde personen" werden natuurlijk eisen gesteld. Ze moesten b. v. over het algemeen dezelfde meningen hebben als de mensen in wiens naam ze spraken. Ze moesten goed kunnen spreken en andere mensen van hun mening kunnen overtuigen. Tot zover is alles nogal duidelijk. De grote moeilijkheid kwam toen er meer personen graag een volksgroep wilden vertegenwoordigen; of wat meer voorkwam: als de volksstam het niet eens was wat nu het beste was voor die groep. Verschillende mensen van een volksgroep hadden andere belangen, en ieder belang moest verenigd worden.

Zo ging men er tenslotte toe over om de "afgevaardigden" te kiezen. En zo kregen we dus ons kiesstelsel. Want de afgevaardigden moesten op een bepaalde manier, of anders gezegd volgens een bepaald stelsel worden gekozen.

Hoe werkt het nederlandse kiesstelsel.

Er zijn in Nederland vele verenigingen die zich tot doel hebben gesteld de macht in ons land in handen te krijgen. Deze verenigingen noemt men politieke partijen. Ieder van deze partijen stelt zich voor, dat als zij de macht in handen zouden krijgen, nederland volgens hun ideeën zou geregeerd worden. Hun verlangens hebben ze vastgelegd in z. g. partijprogramma's.

Zo'n politieke partij is op dezelfde manier georganiseerd als b. v. een voetbalvereniging of als een gymnastiekclub. Er is een bestuur, er zijn leden, men moet contributie betalen, enz. . Deze politieke verenigingen vertegenwoordigen een bepaalde groep nederlanders. Wanneer er nu een nieuwe 2e kamer moet worden gekozen, dan proberen alle partijen zoveel mogelijk aanhangers van hun partij in de kamer te krijgen.

Men maakt veel reclame om zoveel mogelijk nederlanders te bewegen op hun partij te stemmen.

Politieke partijen zijn in een democratische staat noodzakelijk. Zonder deze partijen kan de democratie niet functioneren. Toen de Duitsers in 1940 nederland overweldigden, en onze democratie om hals wilden brengen, begonnen zij dan ook met het verbieden van de politieke partijen.

Er is keuze genoeg in nederland. Er zijn grote en kleine partijen. De grootste partij is de Katholieke Volkspartij (K. V. P.) met ongeveer 33% van alle stemmen. Als de

grootste partij 33% van alle stemmen heeft, dan zie je dat geen enkele partij de meerderheid heeft.

Daarom moeten enige partijen samenwerken, om te regeren, want een regering moet kunnen steunen op een meerderheid in de 2e kamer. Men zal over het algemeen samenwerking zoeken met partijen waarvan het programma niet zoveel verschilt, en waarmee men dus kan samenwerken.

Hoe meer stemmen een partij krijgt, hoe meer invloed zo'n partij kan uitoefenen. Je ziet dus dat iedereen die stemt invloed kan uitoefenen op de samenstelling van de volksvertegenwoordiging.

Behalve aan verkiezingen voor de 2e kamer neemt de volwassene deel aan verkiezingen voor de provinciale staten en de gemeenteraden. Deze "volksvertegenwoordigers" praten en beslissen over de gang van zaken van land, provincie en gemeente.

Als het niet naar onze zin is, is het gedeeltelijk onze

eigen schuld, want we hebben de mensen die erover kunnen beslissen zelf gekozen.

Na het stukje goed gelezen te hebben, maak je de volgende opdrachten:

1. Zoek in je woordenboek op de betekenis van het woord "democratie", schrijf de betekenis in je schrift.
2. Om te kunnen kiezen moet er keuze zijn!
Wat bedoelt men met deze zin? Zou je je ook kunnen voorstellen dat men moet kiezen zonder dat er een keus is?
Geef eens een voorbeeld.
3. In het stukje staat dat men "volwassenen" laat stemmen. Waarom zouden alleen de volwassenen stemmen?
4. Vind je het goed dat volwassenen die nergens iets van snappen kunnen ook mogen stemmen?
5. Om goed te kunnen kiezen, moet men op de hoogte zijn van wat men kiest.
Zouden alle volwassenen weten waarom ze juist voor die partij kiezen?
Vraag eens aan enige volwassenen waarom ze voor een bepaalde partij zijn.
6. In het stukje staat wat een politieke partij is.
Zeg het eens met je eigen woorden.
7. Er staat ook "Zonder politieke partijen kan de democratie niet functioneren".
Wat bedoelt men met deze zin?
8. Je leest ook "dat men onze democratie om hals wilde brengen"
Wat bedoelt men met "om hals brengen".
9. Geef eens enige vaststaande uitdrukkingen die ongeveer hetzelfde betekenen.
10. Hoe zou men aan de uitdrukking "om hals brengen" zijn gekomen?

OPDRACHT 2

Er zijn veel politieke partijen. Je ziet ze op de aanplakbiljetten en in de krant.

Maak nu de volgende opdrachten.

1. Schrijf de namen op van alle politieke partijen, en zet achter elke partij de afkorting.
2. Je ziet overal aanplakbiljetten hangen van de verschillende politieke partijen. Ze hebben ook allemaal een nummer. No. 1 is de grootste partij. Hoe kleiner de partij hoe groter nummer. Partijen die nog nooit aan de verkiezingen hebben deelgenomen krijgen de hoogste nummers.

Schrijf nu alle partijen op naar volgorde van grootte.

3. Elke partij heeft een bepaalde "slagzin". Je ziet ze staan op de aanplakbiljetten. Schrijf zoveel mogelijk slagzinnen van de verschillende partijen in je schrift.
4. Probeer eens een paar aanplakbiljetten over te tekenen.
5. Men spreekt in nederland wel eens van "rechtse" en van "linkse" partijen. Rechtse partijen zijn over het algemeen partijen van personen die een bepaalde godsdienst belijden. Schrijf de partijen nogmaals op. Zet ze onder elkaar, zodat rechts de rechtse partijen, en links de linkse partijen staan.
6. Wat zou men bedoelen met een rechtse regering?
7. Was de regering "C A L S" een rechtse of linkse of een soort "gemengde" regering?
8. En de regering "ZIJLSTRA"?

OPDRACHT 3

Lees het volgende stukje over.

Hoe wordt er gekozen

Sinds 1917 hebben we evenredige verkiezingen, en hebben we een evenredige vertegenwoordiging voor de 2e kamer.

Op een dag hebben we een grote verkiezing voor het hele land.

"Evenredige vertegenwoordiging" betekent: Iedere partij krijgt een aantal zetels in de 2e kamer, evenredig aan het aantal op die partij uitgebrachte stemmen.

Dus een partij die $\frac{1}{4}$ van alle stemmen haalt, heeft recht op $\frac{1}{4}$ van alle beschikbare zetels in de kamer.

Voor de Tweede Kamer is het land verdeeld in 18 kieskringen. Iedere kring is verdeeld in stemdistrikten van ong. 1000 kiezers. Die 1000 kiezers krijgen een z. g. stembureau aangewezen. Men kan niet meer dan 1000 kiezers op een stembureau werken. Er zijn in nederland ongeveer 6000 stembureaus.

De politieke partijen dienen voor een bepaalde datum een lijst met kandidaten in. Op die lijst mogen ten hoogste 20 namen staan, maar men mag in enkele of in alle kieskringen dezelfde lijst indienen.

De kiezer(es) ontvangt tijdig een oproepingskaart. Op de stemdag kan die kaart ingeleverd worden tegen een stembiljet.

Daarop staan alle namen van de kandidaten in die kieskring, dus meestal een paar honderd. Voor iedere naam staat een cirkeltje. De kiezer heeft nu niets anders te doen dan in een stemhokje te gaan en daar een rondje rood te kleuren. Iedere andere handeling maakt zijn biljet ongeldig. Ook het niet invullen. Na het rood maken van het rondje stopt de keizer het biljet in een grote bus (net een melkbus) en klaar is Kees.

Hij heeft zijn plicht gedaan. Men is nl. strafbaar, als men niet opkomt. De stemming is geheim, dit is zéér belangrijk voor de democratie!

Immers, niemand hoeft nu bang te zijn, dat hij in moeilijkheden zal komen door het uitbrengen van zijn stem.

Wie het tijdig aanvraagt, kan bij afwezigheid in een andere plaats stemmen. Ook kan men in zo'n geval of bij ziekte door een ander laten stemmen. Deze stemt dan bij

VERENIGING VAN GESCHIEDENISLERAREN IN NEDERLAND

Didactiek Commissie

Secretariaat: De Laat de Kanterstraat 22

Leiden Tel. : 01710 32169

HISTORISCH-DIDACTISCH SEMINARIUM VOOR JONGE LERAREN

Van 20 tot en met 23 maart 1967 zal door de Didactiek Commissie van de V. G. N. een historisch-didactisch seminarium voor jonge geschiedenisleraren gehouden worden in "Mariënwijk", Torenlaan 64 te Laren.

Gedacht wordt aan leraren die slechts een of twee jaar les geven. Het maximum aantal deelnemers is vastgesteld op 20.

De inspectie heeft zijn medewerking toegezegd. Naar wij hopen zullen ook de schoolleiders hun welwillende medewerking willen geven.

De volgende punten staan op het programma: doelstellingen van het geschiedenisonderwijs; selectie van de geschiedenisleerstof; zelfwerkzaamheid; de eindexamenregeling.

Opgaven voor deelname dienen gericht te worden aan mejuffrouw drs M. A. Aalders, De Laat de Kanterstraat 22, Leiden vóór 28 februari 1967.

Dank zij een subsidie van het Departement van Onderwijs en Wetenschappen bedragen de kosten slechts f 30,- per deelnemer. Dit bedrag moet gestort worden op gironummer 17833 t. n. v. drs M. A. Aalders te Leiden.

Namens de Didactiek Commissie van de V. G. N.
M. A. Aalders, secretaresse.

Aanmeldingsformulier:

Naam: M/V

Adres :

School: Handtekening:

volmacht.

's Avonds worden de stemmen van elke lijst en van iedere kandidaat geteld. De uitslag gaat naar het hoofdstembureau. Alle achttien hoofdstembureaus delen de uitslagen mee aan het Centraal Stembureau in Den Haag.

Dit stelt vast:

1. Hoeveel stemmen iedere kandidaat heeft.
2. Hoeveel stemmen iedere lijst heeft, dus het aantal stemmen per partij.
3. Hoeveel stemmen er totaal zijn uitgebracht.

Daarna deelt men het totale aantal geldige stemmen door het aantal zetels, in dit geval dus door 150.

De uitkomst, het quotiënt dus, heet algemene kiesdeler.

Een lijst (een partij) die bv. 8x die kiesdeler haalt, mag 8 Kamerleden aanwijzen. Eenvoudig, billijk en logisch. Maar in de praktijk niet eenvoudig. Want het komt nooit voor, dat een lijst precies 5, 8 of 30 maal de kiesdeler haalt.

Bij deze methode komen we niet tot 150 zetels. Er blijven er altijd een paar over.

Deze zg. restzetels worden zodanig verdeeld over de lijsten, dat de grootste partijen er vaak voordeel van hebben.

Zodra men weet, op hoeveel zetels iedere lijst recht heeft, moet men nog uitmaken, welke kandidaten van een lijst zijn gekozen.

Op elke lijst krijgt no 1 (de lijstaanvoerder) meestal veel meer stemmen dan hij nodig heeft. De overtollige zijn voor no 2 enz. Men noemt dat wel het "afdruipt-systeem".

1. Wat wil zeggen "evenredige vertegenwoordigers" (denk aan het woord evenredigheid dat je in je rekenles hebt geleerd).
2. Waar is stembureau no 1 van je stad? (hier naartoe moeten 's avonds alle uitslagen van de stemmingen van de stad naartoe gebracht worden).
3. Vraag of je de oproepingskaart van je vader of moeder mag zien en schrijf deze over (de voor- en achterkant).
4. Schrijf op het stembureau waar je vader en moeder moeten stemmen.
5. In het leesstukje staat iets geschreven over de lijstaanvoerder.
Men noemt deze persoon ook "lijsttrekker". Schrijf op de lijsttrekkers van de politieke partijen die nu aan de verkiezingen meedoen.
6. Aan welke bijzondere eisen moet een "lijsttrekker" voldoen?
(denk aan het woord "trekker").
7. Zoek na de verkiezingen in de krant op hoeveel geldige stemmen er in totaal zijn uitgebracht. Bepaal zelf nu de kiesdeler.
8. Schrijf op de uitslag van de verkiezingen voor de 2e Kamer.
Zet de Partijen onder elkaar en daarachter het aantal zetels dat elke partij behaald heeft.
Zet er tussen haakjes achter hoeveel de partij vooruit of achteruit gegaan is.
9. Lees het stukje "Hoe werkt de democratie" nog eens over. Je leest in dit stukje dat na de verkiezingen een regering moet worden gevormd. Die regering moet steunen op een meerderheid, wat wil dit zeggen.
- 10 Je weet nu hoe sterk elke partij is in de 2de Kamer.
Geef eens 3 mogelijkheden van samengaan van enige partijen om een regering te vormen.

Geef van elk aan welke partijen dan samen moeten gaan en welke meerderheid ze hebben.

1. een regering steunend op de rechtse partijen
2. een regering steunend op de linkse partijen
3. een regering gevormd door K. V. P. en P. v. d. A.

Denk er aan: Verzamel propagandamateriaal van de verschillende partijen, die ze bij U thuis in de brievenbus stoppen. Plak sommige dingen in je projectschrift. Natuurlijk vooral van je eigen Katholieke Partij. Verzamel krantenknipsels en foto's over de verkiezing en verwerk ze in je schrift.

Misschien dat je eens onder het stemmen in een stemlokaal gaat kijken. Als je de voorzitter van het stembureau vraagt zal hij je wel enige dingen uitleggen.

OPDRACHT 4

Jongelui, de grote mensen kiezen deze week de leden van de 2e Kamer. Om de mensen van een bepaalde partij te winnen worden aanplakbiljetten gemaakt-folders gedrukt en redevoeringen gehouden.

Men belooft van alles, als die partij maar veel stemmen krijgt.

Wij gaan deze week ook stemmen.

De leerkracht verdeelt de klas in 5 Partijen.

Deze 5 partijen zijn politieke partijen. Ze willen dus allemaal aan de "regering" komen.

Deze 5 partijen kiezen ieder een voorzitter (Geheime stemming dus de naam op een papiertje schrijven).

De partijen kiezen hun eigen naam (en afkorting). De partij gaat vergaderen en stelt het "regeringsprogramma" op.

Dus wat er allemaal zal gebeuren als die partij de baas wordt.

(Denk eraan, dat het allemaal mogelijk moet zijn).

Nu krijgt in de partij ieder zijn opdracht, dus enige leerlingen ontwerpen een aanplakbiljet.

Anderen stellen folders op. Weer anderen bereiden een propagandaredevoering voor, die voor de klas moet worden afgestoken.

Denk bij het vaststellen van het partijprogramma:

1. Of je een rechtse of linkse partij bent.
2. Wat je kunt doen voor het land
3. Waar je je belastingen zult vandaan halen.
4. Welke vurige wens van de inwoners van het land je in vervulling zult laten gaan.

Je kunt natuurlijk de hulp inroepen van je leraren.

Misschien dat de tekenleraar je goed kan helpen bij het maken van een aanplakbiljet.

Je leraren geven nu aan elke partij punten voor prestaties.

Het hoogst aantal punten krijgt:

1. De partij met de origineelste naam en de beste afkorting.
2. De partij met het beste aanplakbiljet.
3. De partij met de best verzorgde folder

4. De partij met het beste en meest uitvoerbare regeringsprogramma
5. De partij die de beste verkiezingsredevoering heeft gehouden.

De partij met het hoogst aantal punten komt als overwinnaar uit de bus.

Deze partij mag een verslag maken van wat er in de verkiezingsweek in de klas is gebeurd en mag dit verslag opzenden naar een plaatselijke krant.

Misschien dat het nog in de krant komt ook.

VERSLAG VAN DE BENELUXAVOND

8-12-1966 te Maastricht.

Op deze door het Comité Benelux en de Commissie P. A. V. der V. G. N. georganiseerde Beneluxavond waren behalve de inleiders en 3 bestuursleden van het Comité Benelux, slechts tien deelnemers aanwezig. De leiding van deze avond berustte bij Mr. A. J. Meijer Viol, voorzitter van de afdeling "De beide Limburgen" van het Comité Benelux.

Mr. E. G. v. Dijk, oud-lid van de Raadgevende Interparlementaire Beneluxraad belichtte enkele facetten van de politieke betekenis van de Benelux:

1. In de E. E. G. kan de Benelux zich juist door gezamenlijk optreden handhaven naast de drie groten. Het beschermen van de democratische gedachte in de E. E. G. kan speciaal de taak van de Benelux zijn.
2. De Beneluxraad heeft weinig bevoegdheid, maar ervaring heeft geleerd dat de ministers bereid waren rekening te houden met de adviezen van de Raad.
3. In de Benelux-landen zullen de bevolkingen meer naar elkaar moeten groeien, omdat werkelijke eenheid ook een kwestie van mentaliteit is. In dit opzicht zijn er nog veel tekorten aan te wijzen, ook in het onderwijs.

De heer Antheunissen, Hoofdadministrateur van het Secretariaat-Generaal te Brussel behandelde enkele economische en organisatorische aspecten:

1. Er is een streven naar hechtere rechterlijke samenwerking.
2. Men is bezig met het vormen van één Benelux-douanegebied (Nu is er nog een afzonderlijk Nederlands en Belgisch douanegebied, zonder tariefgrens overigens).
3. Men streeft naar harmonisatie van de wetgevingen en het coördineren van de financiële, economische en sociale politiek.

Tijdens de levendige discussie na de m.i. nogal fragmentarische inleidingen werden verschillende praktische punten naar voren gebracht:

1. Hoe kan het geschiedenis-onderwijs de mentaliteit in gunstige zin veranderen zonder over de aanwezige spanningen heen te stappen. Ondanks de scheuringen en de verdeelde mentaliteit, waaraan we niet moeten voorbijgaan, kunnen we toch de samenhang en de historische Benelux-plattegrond aangeven.
2. Waarom was er voor deze avond geen uitnodiging uitgegaan naar collega's over de grens, waardoor metterdaad een mogelijkheid tot contact gegeven zou zijn. Persoonlijke contacten zijn zeer noodzakelijk.
3. Leeft de Benelux wel bij de bevolking? De geringe opkomst deze avond en dat nog wel in een grensstad is al een bewijs van de situatie. De Benelux leeft niet bij het werk van ministers en ambtenaren alleen, maar pas als de kiezer er achter staat. Een taak voor de Benelux-comité's en het onderwijs?

J. v.d. Heijden.

ACTUALIA

Het volgende artikel is uit de N. R. C. van 17 december j. l.

WAT WEET DE ZWITSER VAN ZIJN EIGEN GESCHIEDENIS ?

Zoals men weet heeft de Zwitserse legerleiding de gewoonte, elk jaar de recruten uit te vragen over "geestelijke" kwesties, die wat verder reiken dan militaire techniek of de beginselen van het patriottisme. Het afgelopen jaar zijn 34400 recruten aan de tand gevoeld over de Zwitserse geschiedenis. Studenten, leraren, kooplui met eindexamen maakten er 12 pct. van uit, lagere beambten, kooplui met vakscholing, personeel van post en spoorwegen vulden 13 pct., arbeiders en handwerkers 58 pct., boeren 7 pct., ongeschoolde arbeiders 10 pct.

Vragen als "waarom is de Zwitser een vrije man en sinds wanneer?" mislukten, omdat de basiskennis van de feiten ontbrak. Men heeft gevraagd naar hoofdfeiten uit de Zwitserse geschiedenis en daarbij nog enkele dingen uit de algemene geschiedenis: Franse revolutie, de ontdekking van Amerika, 1914, 1939. Dat ging met vragenlijsten en een opstelletje. Enkele jaartallen, iets essentieels over de stichting van de Eedgenootschap, van de moderne bondsstaat. Dan: de uitvinding van de stoommachine, de eerste spoorweg, enz.

Van de in totaal 23 vragen werden er gemiddeld 9,5 juist beantwoord. De gemiddelden van de taalgroepen in dit volk weken onderling niet sterk af. Natuurlijk stonden de "intellectuelen" bovenaan. Het stichtingsjaar van de Confederatie werd door 84 pct. juist aangegeven: 1291. De ondergang van de oude Eedgenootschap (1798) wisten maar 11 pct. Het jaar van de stichting van het moderne Zwitserland (1848) bleek 28 pct. der recruten bekend. Nu had men in 1953 ongeveer dezelfde vragen gesteld: het resultaat is niet over de hele lijn beter geworden sindsdien. Misschien wisten de jonge soldaten van toen wat meer feiten en kunnen die van heden beter overleggen.

Belangwekkend is het oordeel van de recruten over het onderwijs in de geschiedenis zelf. Dat werd gepeild door opstellen: de geschiedenisles, die me het langst is bijgebleven, of: een leraar in de geschiedenis, die ik niet zal vergeten, of: moet er meer of minder geschiedenisonderwijs worden gegeven? Ongetwijfeld hebben velen, die merkten, dat er gaten waren in hun historische kennis, geprobeerd, in hun opstellen de schuld ervan meer of minder de leraren op de hals te schuiven.

Tweederden van de soldaten wenst blijkbaar méér geschiedenislessen.

Een mechanicus schreef: Liever meer talen, wat heb je aan al die dingen uit het verleden? Anderen weer vinden de "studie" van de historie een denkschool, velen prijzen de vaderlandsliefde, door de geschiedenis versterkt. Vooral die van de laatste tijdperken, die praktisch nog al eens te kort komt. En dan: de politieke opbouw van de staat, om wat er hier voorvalt beter te kunnen begrijpen. Ook wordt de kennis van het verband tussen de feiten verlangd, niet alleen de heldendaden uit de middeleeuwse krijgshistorie, waardoor vooral die leerlingen die alleen maar de onderste graden van onderwijs hebben genoten, tot een hoofdzakelijk sentimentele beschouwing van het verleden worden verlukt.

Nog valt op te merken, dat blijkbaar in geen ander vak het interesse van de leraar zelf zulk een grote invloed heeft.

Bijvoorbeeld: Onze leraar wist ons mee te slepen, maar: De geschiedenislessen moeten de leraar zelf hebben verveeld; hij kon ons nooit tot geestdrift brengen. Ook: Men moest de geschiedenisboeken eigenlijk afschaffen; wat de leraar vertelt en hoe hij het doet, daar komt het op aan. En vooral niet: van buiten leren ...

Het uitgebrachte rapport is niet alleen onderhoudende lectuur van het standpunt der geschiedenisleraars uit: het geeft ook een beeld van de wijze, waarop de jonge Zwitser over zulke dingen denkt en is tevens karakteristiek door de manier waarop hij, veelal onbeholpen, maar ongeremd zijn opinie te kennen geeft.

POLEMICA

Op pagina 37 Kleio no. 5 pag. 7 1966 wijdt collega Daniëls aandacht aan het tijdschrift "The World and the School". Naar aanleiding van een onjuistheid in de rubriek "History in the making", namelijk in het gedeelte, dat betrekking heeft op gebeurtenissen in Nederland, vraagt Daniëls zich af, of zich ook niet in andere gedeelten, die voor de Nederlandse lezer minder gemakkelijk te controleren zijn, abuizen verschuilen.

De redactie van "The World and the School" wordt gevormd door John Eppstein en zijn staf in Londen. Deze redactie wordt geassisteerd door zg. editorial consultants in verschillende landen. Als editorial consultant voor Nederland heb ik de redactie in Londen al eens op talrijke en grover fouten dan collega Daniëls constateerde, attent moeten maken (men zie b.v. het artikel over "The Netherlands", 1e jaargang no. 2, pagina 46 e.v.).

Een weinig efficiënte organisatie verhindert tot nu toe een goede samenwerking tussen Londen en de medewerkers buiten Engeland.

Vanzelfsprekend hoop ik de kritiek van collega Daniëls onder de aandacht van de Londense redactie te brengen.

Overigens houd ik mij aanbevolen voor suggesties, die tot verbetering van opzet en inhoud van genoemd tijdschrift zouden kunnen leiden. Het blijft m.i. de moeite waard.

C. J. Canters.

OVER MAATSCHAPPIJLEER

Omdat de artikelen in KLEIO, zevende jaargang nummer 9, over maatschappijleer de indruk wekten uitgangspunten te zijn voor een discussie over dit "vak" wil ik daarover het volgende opmerken. In zijn overigens voortreffelijke inleiding heeft collega Nannen toch nog iets vergeten. Hij heeft namelijk niet vermeld wie nu zo graag een "vak" maatschappijleer op de middelbare scholen wilden zien ingevoerd. Dat men zo graag leidinggevende personen van een goede kennis van de structuur van onze samenleving voorzien wil zien, is begrijpelijk. Maar dit betekent nog niet, dat er op de middelbare school een "vak" maatschappijleer komt, omdat toch niemand kan beweren, dat degenen, die van de middelbare school komen, meteen leidinggevende functies gaan bekleden. En waarom is de kritiek op het geschiedenisonderwijs plots zo heftig geworden, dat er de roep om het "vak" maatschappijleer uit is voortgekomen? Er is toch altijd kritiek op dit onderwijs geweest en dan vooral van

diegenen, die onderwijs alleen maar utilistisch bekijken.

Het zou wel eens tot interessante conclusies kunnen leiden, wanneer onderzocht werd, door wie voor het eerst om een "vak" maatschappijleer is gevraagd. En het zou dan meteen de moeite waard zijn tw. of er verband bestaat tussen de kreet, dat er een "vak" maatschappijleer moet komen, en de les-bevoegdheid, die sociologen, anthropologen en politicologen zichzelf voor dit vak toekennen.

En verder lijkt het me het beste voor de VGN, geheel achter het artikel van Nannen te gaan staan. Ook al is er misschien hier en daar detailkritiek. Het is bijzonder hard nodig, dat er van de zijde van de VGN een duidelijke opinie komt tegenover al datgene, wat de vele soorten sociologen en anthropologen met het onderwijs willen gaan uithalen. Het artikel van dr. Milikowski kunnen we rustig voor kennisgeving aannemen. Vooral, wanneer hij van mening is, dat "maatschappijleer en sociologie identiek" zijn, is er helemaal geen behoefte meer aan een "vak" maatschappijleer. Het voortgezet onderwijs heeft geen enkele invoering van een nieuw vak van node, juist nu er gestreefd wordt naar integratie en naar keuze van de reeds bestaande vakken.

Er is alleen meer tijd nodig voor de geschiedenisdocent, die bereid is zijn vakkennis te actualiseren en "in opdracht van de tijd" aan zijn leerlingen duidelijk te maken hoe een samenleving als de onze zich ontwikkeld heeft tot wat ze geworden is. Wie de schooltelevisiecursus "Mens en Maatschappij" regelmatig volgt, kan constateren hoe enorm daarin een historische aanpak gemist wordt. Steeds merk ik ook weer, hoe cursussen aan Volkshogescholen ruimte maken voor het historische overzicht, wanneer ze de structuur van onze samenleving op het programma hebben staan. En in Utrecht is me onlangs gebleken hoe vruchteloos er gewerkt werd met de sociologische aanpak, toen aan werkende meisjes iets van de samenlevingsstructuur moest worden duidelijk gemaakt. Na een korte instructie over de historische ontwikkeling van onze samenleving bleek 't veel makkelijker de werkende meisjes bewust te maken van onze samenleving.

Mijn conclusie is daarom, dat er op de middelbare school geen behoefte is aan een "vak" maatschappijleer en vooral niet als sociologen dat willen geven; zij missen er ten enen male de juiste aanpak voor. Wel is het zeer nuttig aan de leerlingen van de hoogste klassen enig inzicht bij te brengen in de ontwikkeling van de structuur van onze samenleving. En daar is een extra uur voor de docent geschiedenis voor nodig. Maar wie iets begrepen heeft van de gedachten en ideeën van de Franse historici rond "Annales" kan daar al in lagere klassen tijdens zijn gewone geschiedenislessen mee beginnen.

Drs. J. S. Wijne.

BOEKBESPREKING

E. Royston Pike, *Human Documents of the Industrial Revolution in Britain*.
Londen 1966 (Allen & Unwin Ltd.). 368 pp. f 29,95.

Met dit boek is een juweel van een uitgave aan de markt verschenen met authentiek materiaal, waaraan het moderne geschiedenisonderwijs dringend behoefte heeft. Het is een bloemlezing uit de Parliamentary Papers (hoofdzakelijk de jaren 1830 tot en met 1850) en geschriften van William Cobbett, Robert Owen, John Aikin etc., waaruit de hele gruwel van de industriële revolutie in Engeland is af te lezen. De samensteller heeft zijn teksten ondergebracht in een vijftal hoofdstukken, t.w.:

Factory Life and People, Child Labour, Woman's Place, Sexual Relations en The State of the Towns.

Men vindt hier de wreedheden van de kinderarbeid en de slavernij der vrouwen uit de eerste hand: een der arbeidsters vertelt dat haar kind werd geboren in de mijn en door haar in de kolenmand naar boven werd gebracht. Een ooggetuige zegt dat vrouwen en meisjes 8 à 10 uur ononderbroken ladingen steenkool langs een steile ladder transporteren en elke keer huilend van inspanning en ellende bovenkomen. Het is bekend dat het Engeland van ca. 1840 in wezen minder geschokt was door de arbeid van de vrouw dan door de staat van ontkleedheid waarin zij deze verrichtte. In het volgende citaat uit de parlementaire verslagen van 1842 is dat ook hoorbaar:

In one (pit) near New Mills, the chain, passing high up between the legs of two of these girls, had worn large holes in their trousers; and any sight more disgustingly indecent or revolting can scarcely be imagined than these girls at work -- no brothel can beat it.

Dr. F. G. van der Poll

Dr. C. A. van Swigchem, *Afbraak of restauratie. Monumentenzorg in Nederland*.
Bussum 1966 (Fibulareeks)

Iedere leraar die meer wil geven dan feitengeschiedenis en ook aandacht besteedt aan de kunstgeschiedenis, zal veel aan het boekje van dr. Van Swigchem hebben. Vooral wanneer hij de eigen stad in het onderwijs betreft, is het goed als hij over de historische betrouwbaarheid van de lokale architectuur iets zinvols kan zeggen en daarvoor is deze uiteenzetting over monumentenzorg vroeger en nu een prettige handleiding; kort, duidelijk en fraai geïllustreerd.

Men kan eruit leren dat de interesse voor het "monument" bestond bij Karel de Grote en de renaissancisten, maar pas een overheidszaak werd in de Franse tijd. Niet dat toen alles rozegeur en maneschijn was: Willem I redde het Muiderslot, maar niet Vianden, en in 1868 werd het K.B. dat verbouwingen van kerken aan koninklijke goedkeuring onderwierp vernietigd. In de 19e eeuw kan men ijveraars voor monumentenzorg ontmoeten die zich niet ontzien oneerbiedig sloopwerk te verrichten of die, zoals Cuypers, menen neogotische verbeteringen te moeten aanbrengen. Het is

Victor de Stuers die in 1873 de knuppel in het hoenderhok werpt (het loont de moeite zijn Gids-artikel eens op te slaan of er iets uit voor te lezen; dr. Van Swigchem citeert er helaas maar een klein stukje uit). Geleidelijk groeit de belangstelling voor de waarden van het verleden en zo gaat de ontwikkeling voort tot de ruim-opgevatte Monumentenwet van 1961, die de schrijver ook bespreekt.

Men heeft vaak, al of niet terecht, de indruk dat "heemschutters" elk stukje verleden willen conserveren, maar dit boekje ademt deze geest in elk geval niet: de schrijver erkent dat er in de komende tijd heel wat zal moeten worden afgebroken uit pure noodzaak en onttrekt zich ook niet aan de gedachte dat misschien t. z. t. de techniek fraaiere en meer samenhangende vormen zal weten te scheppen, waardoor de mens minder behoefte zal hebben aan contact met het verleden van de individualistische bouwkunst.

Of leerlingen naar dit boekje zullen grijpen betwijfel ik, maar voor docenten acht ik het zeer inspirerend.

Dr. F. G. van der Poll

Mr. B. van 't Hoff, Jacob Quack, Postmeester van Rotterdam, en de door hem uitgegeven Maaskaart en Postkaart, Rotterdam 1965 (f 3,75)

Oude kaarten staan tegenwoordig weer volop in de belangstelling en het was in 1964 dus een begrijpelijke en zeer te waarderen geste van het Historische Genootschap "Roterodamum", dat het zijn leden een exemplaar van de "Maaskaart" in reproductie deed toekomen. Als ik mij niet vergis, heeft de Historische Vereniging van Zuid-Holland, "Vigilate", deze kaart eveneens aan haar leden doen toekomen. De Maaskaart werd in 1665 uitgegeven door de Rotterdamse postmeester Jacob Quack, die in datzelfde jaar ook een "Postkaart" uitgaf. Beide kaarten zijn weinig bekende maar tevens bijzonder fraaie uitingen van de toen op hoog peil staande kartografie. Voor het grote publiek, waartoe we onze leerlingen kunnen rekenen, is vooral de Maaskaart aantrekkelijk door het daarop aanwezige magnifieke panorama van het 17e-eeuws Rotterdam en de zeer aantrekkelijke prentjes van Den Briel, Vlaardingen, Maassluis, Delft, Schiedam en Delfshaven.

In de kleine serie van Roterodamum verscheen thans als no. 23 een studie, waarin bijzonderheden worden gegeven over Quack, verteld wordt wat het ambt van postmeester nu eigenlijk inhield, en verder alle denkbare bijzonderheden worden verstrekt aangaande de kaarten. Het is een belangwekkend en plezierig geschreven boekje geworden, dat geheel past in de Roterodamum-reeks, welke tot dusver onafgebroken een hoog peil wist te handhaven. Voor de leerlingen lijkt het me bijzonder aantrekkelijk, vooral als uitgangspunt bij de studie van een bijzonder onderwerp. Het boekje is goed geïllustreerd, maar eigenlijk zou daarbij ook de kaart zelf moeten worden aangeschaft (f 6,25 op giro 235371 t. n. v. Roterodamum te Rotterdam), waardoor overigens een zeer aantrekkelijk object verkregen wordt voor een passende en mooie aankleding van het geschiedenislokaal.

H. Schmitz

David Caute: De linkse traditie in Europa

Wereldacademie, W. de Haan/J. M. Meulenhoff, Amsterdam, 1966, f 9.50

De grote verdienste van dit voortreffelijke boek, is de geslaagde poging van de schrijver zijn lezers duidelijk te maken wat hij bedoelt, wanneer hij schrijft over links en rechts. De term "links" is namelijk zo emotioneel geladen, dat er heel moeilijk een gesprek over kan zijn. In het Oude Testament, zo toont de schrijver aan, heeft links een duidelijk ongunstige klank. Maar dit is veranderd. Links klinkt tegenwoordig niet meer zo ongunstig. Maar wat dit dan precies inhoudt, blijft altijd vaag. Schrijver rekent eerst af met een aantal onbestemde kreten, die oh zo vaak de lading van een politiek opportunisme moeten dekken, wat zo graag als links gekenmerkt wil worden. Hier toe horen termen als optimisme, rationalisme, pacifisme, anti-overheid. Zijn opvatting is, dat een historisch onderzoek noodzakelijk is om tot een enigszins sluitende definitie te komen van links.

Nu kan men wel bezwaren hebben tegen sluitende definities voor dergelijke begrippen, maar Caute weet heel duidelijk aan te tonen, dat het van "het grootste belang is, dat men de grenzen afbakt van een grondbegrip,

dat men dikwijls zal moeten gebruiken". Hij spreekt daarbij over een "levensvatbaar model".

Hij wil dit helemaal niet zien als een soort dogma in zijn geschiedopvatting. Het is een werkmethode, die in belangrijke mate sociologisch beïnvloed is. Uit de aard der zaak zullen er genoeg historici zijn, die tegen een dergelijke werkwijze bezwaar maken. Maar dit boek van Caute bewijst hoe goed er op deze wijze te werken is.

De norm, die Caute hanteert bij de verdeling tussen links en rechts is die van de volkssouvereiniteit, zowel politiek als economisch. En nadat hij heeft uiteengezet, waarom hij de eis van volkssouvereiniteit als het enige beginsel ziet, dat anderhalve eeuw "het bijzondere waarmerk" van links is geweest en wat dat beginsel inhoudt, beschrijft hij verder in zijn boek de geschiedenis van dit beginsel in de linkse groeperingen. Een verder résumé van dit boek zou misschien sommigen er toe kunnen brengen het lezen van dit boek niet meer nodig te achten. Dit wil ik zeer zeker vermijden.

J. S. Wijne

GESCHIEDENIS VAN FRANKRIJK

door Pierre Gaxotte

Van het boekje: *Histoire de France*, geschreven door Pierre Gaxotte (1960) verscheen in 1966 een vertaling van Ing. E. N. Frohn in de reeks Elsevier pockets over geschiedenis (A 146). De uitgave is in plasticband, telt 172 blz., waarin 94 illustraties en kost f 3.10.

De schrijver Pierre Gaxotte wordt op de omslag aangeduid als journalist-historicus. De nadruk moet vallen op de eerste kwaliteit, gezien de moed om in + 100 blz. tekst de gehele Franse Geschiedenis door te rennen. Weliswaar krijgt de tijd vanaf + 1914 ongeveer 125 regels (.), maar verder worden de lezers geen oorlogen, generaals, veldslagen en koningen gespaard. Er is geen ruimte om maar enig geschiedbeeld op te

roepen. De vraag dringt zich op voor welk lezerspubliek deze pocket is bedoeld. In ieder geval voor een andere groep dan menig andere pocket in deze serie. Voor onze leerlingen? Maar dan begeleid door de collega's historici ter rectificatie van de -laten we zeggen- zeer eenzijdige voorstelling van de feiten. Men oordele zelf over de volgende:

blz. 113 Over de Spaanse successieoorlog sprekend, zegt de schrijver: "Deze oorlog was heimelijk voorbereid en met alle geweld uitgelokt door Engeland en Holland, die Lodewijk XIV aan de praat hielden met voorstellen voor verdelingen, die ze vervolgens weigerden na te komen". Dergelijke weergave van feiten vindt men op bijna elke blz. Om welke kwaliteiten Gaxotte lid van de Académie Française is, weet ik niet, maar zeker niet door zijn kwaliteit als historicus.

H. J. Nannen

Zuid-Holland

Vermoedelijk is het de meeste collegae in Zuid-Holland wel bekend, dat deze provincie een zeer actieve historische vereniging kent met een wat plechtige naam: Historische Vereniging voor Zuid-Holland onder de zinspreuk "Vilgilate Deo Confidentes". Naast een tweemaandelijks tijdschrift geeft zij ook publicaties van groter omvang en meer diepgang uit, de "Zuid-Hollandse studiën", waarvan dit jaar deel XII verscheen.

Of het was uit vreugde, dat het eerste dozijn vol was, weet ik niet, maar een feit is dat "Zegels en wapens van steden in Zuid-Holland; Een bundel studiën onder leiding van Elisabeth C. M. Leemans-Prins" ('s-Gravenhage 1966) een indrukwekkende en bijzonder fraaie uitgave geworden is. Na een zeer heldere inleiding over ontstaan, doel, gebruik en vervaardiging van wapens en zegels door bovengenoemde schrijfster volgen opstellen over de wapens en zegels van Brielle, Delft, Dordrecht, Gorinchem, Gouda, 's-Gravenhage, Leiden, Oudewater, Rotterdam, Schiedam, Schoonhoven, Vlaardingen en Woerden. Al deze opstellen zijn geschreven door verschillende auteurs, zijn dus uiteenlopend van karakter, maar vrijwel steeds is er een hoog niveau bereikt, zowel wat het wetenschappelijk peil betreft als in leesbaarheid. Met name dat laatste acht ik bij een onderwerp als dit een niet geringe prestatie. Opmerkelijk is ook hoezeer sommige kleinere steden "er goed uitgekomen" zijn.

Voor scholen, gelegen in Zuid-Holland, kan een boek als dit eigenlijk niet voldoende worden aanbevolen, ook al omdat vrijwel ieder opstel tevens enig inzicht geeft in de stadsgeschiedenis. Voor buiten deze provincie gelegen scholen is het boek overigens ook een aantrekkelijk bezit, met name omdat het de leerlingen volop de mogelijkheid biedt zich enigszins in deze boeiende materie te verdiepen. Men kan tenslotte moeilijk beweren, dat de geschiedenis van steden als 's-Gravenhage of Rotterdam uitsluitend van locale betekenis is. Afgezien daarvan kan dit boek voor menig collega misschien juist voldoende handleiding zijn voor een onderzoekje naar wapen en zegels van de eigen woonplaats.

H. Schmitz

Dr. D. Loenen, *Eugeneia. Adel en Adeldom binnen de Atheense democratie*. Uitgave Polak en van Genneep, Amsterdam 1965. 91 pag., f 6,90.

In dit laatste werk dat voor zijn dood verscheen heeft Loenen zich tot taak gesteld het begrip eugeneia in zijn maatschappelijke samenhang te analyseren en te karakteriseren. Het onderzoek beperkt zich tot de Atheense democratie en wordt chronologisch begrensd door het optreden van Solon en het midden van de 4e eeuw ongeveer. In een zestal hoofdstukken worden aan de orde gesteld: 1. de legitimatie van de eugeneia, n.l. krachtens geboorte en welstand en secundair door de daarmee verbonden begaafdheid (*arete*) en vorming (*paideia*). 2. de functies van de adel binnen de democratie, die zeer aanzienlijk waren (*strategen*:). 3. de schakeringen binnen de elite; er was vaak grote verdeeldheid en veel opportunisme in het politieke optreden. 4. de rol van de adel in het maatschappelijke leven: de aristoi vooral hadden geld en dus tijd, o.m. om aan de spectaculaire spelen deel te nemen; men zag ook naar hen op wegens royale uitvoering van liturgieën. 5. de transformatie van de Attische burgerij als geheel tot adelsklasse; sinds Kleisthenes de phylen op grondslag van geboorte tot phylen op topografische grondslag had hervormd was a. h. w. de weg geopend om adel van geboorte te zien als van "in het land geboren, autochthoon"; in deze samenhang past de zorgvuldige beperking van het burgerrecht en het superioriteitsgevoel tegenover andere staten (bondgenoten). 6. de eugeneia als geestesadel; in de kritiek op de eugeneia in traditionele zin lag de basis voor een herwaardering in ethische zin; Socrates had hierop sterke invloed.

De beschouwingen worden gegeven met de wetenschappelijke nauwgezetheid, die men Loenens geestesmerk kan noemen. Ieder argument, iedere hypothese wordt geadstrueerd met een overvloed van bewijsplaatsen en verwijzingen naar moderne literatuur. In al zijn beknoptheid is het werk bovendien rijk aan materiaal voor de kennis van het politieke leven in Athene in het algemeen. Doch het is daardoor geenszins een dorre geleerdenkraam geworden. Integendeel, Loenens grote verdienste is juist ook, dat hij bezielend en boeiend weet te schrijven. Zeer duidelijk blijkt dit ook uit zijn slotbeschouwing, waarin hij uiteenzet hoezeer Athene verschilde van andere Griekse poleis doordat het een bevredigend compromis gevonden had in het conflict tussen adel en democratie: de democratie dankte veel aan de adel, deze zijn voortbestaan aan de democratie. Deze voorstelling van zaken lijkt mij wat geïdealiseerd. Loenen is zeker niet blind voor de fouten van de Atheense democratie, maar geneigd om de goede zijden te veel gewicht te geven, waardoor het beeld te rooskleurig is. Doch in kwesties van waardering van tijdperken, personen en stelsels zal altijd de persoonlijke visie van de historicus beslissen. En als een dergelijke visie zo degelijk gefundeerd is als bij Loenen, kan men zich slechts verheugen over de verrijking aan kennis en inzicht, die de lezer ten deel valt.

P. J. Reimer

A. den Doolaard, *De goden gaan naar huis*. Em. Querido's Uitgeverij N. V. Amsterdam 1966. 440 pag., f 19,50.

De huiswaarts kerende goden zijn de Elgin-marbles, door een bezeten Griekse archeoloog tenslotte in een chaotische verwildering als gevolg van een door ruimtevaarders meegebracht virus uit het British Museum naar de Akropolis teruggebracht om daar weemoedig uit te staren over het eveneens in rampspoed verzinkende Griekenland. De mens slachtoffer van zijn onvermogen een synthese te vinden van het streven de geheimen van de natuur te ontrafelen enerzijds en de erkenning dat deze geheimen in hun diepste wezen geheimen behoren te blijven anderzijds. Zo is in het kort het thema van den Doolaards boek. Zijn fantasie verplaatst ons "in een onbepaald jaar tussen 1970 en 2000". Athene, Heraklion en Londen leveren het décor. "Het boek is deels een science-fiction roman, deels een fantasmagorie, deels een fabel" vertelt de uitgever op het omslag. Geen historisch werk in de gebruikelijke zin dus, maar toch ter recensie aan Kleio aangeboden. Terecht? Het antwoord is afhankelijk van de visie van de historicus op het vraagstuk: wat is geschiedenis, wat beoogt de wetenschap der geschiedenis? Geen vraag om in een recensie te beantwoorden. Maar in ieder geval kan ook de historicus zich van tijd tot tijd afvragen: waar gaat dat heen?

Den Doolaard heeft op deze vraag een somber antwoord gegeven: het gaat mis. Is er geen redding? Ja, maar dan moeten we ons haasten. De panacee? "Meer eerbied voor het scheppingsraadsel". Hoe respectabel deze opvatting ook is, in het aangezicht van de inderdaad ontzagwekkende problematiek vind ik hem wat kinderlijk. Ruim 400 pagina's zijn dan ook rijkelijk veel om deze opvatting uit te dragen. Alleen grote diepgang van ideeën en veelvuldige creatie van onverwachte wendingen in het verhaal zouden dit kunnen rechtvaardigen. Beide mis ik. Het boek blijft én als science-fiction én als evangelisatietractaat te veel aan de oppervlakte. De personen zijn schematisch opgezette, grotendeels schimmige figuren, die alles luchten wat den Doolaard kwijt wil. Typerend is b.v. dat hij één van zijn personen zo nodig een "ik las er laatst nog een artikel over" in de mond legt. De couleur locale wordt door de reiziger den Doolaard te dik aangezet; zijn hoofdfiguur Nikos is een intellectuele Zorba met "Nooit-op-zondag" entourage; diens broer Kostas zou, als hij een echte Griek was, zeker naar de Verenigde Staten of elders geëmigreerd zijn. Verrassend vond ik wel de vondst van de misplaatste landing van het ruimteschip. In de beschrijving van de Londense chaos is de schrijver weer te gedetailleerd en gaat het effect daardoor verloren.

Als lezer ontkomt men niet aan vergelijkingen: deze den Doolaard met die van "De herberg met de hoefijzer" e.d., en deze roman met soortgelijke van Huxley (*Ape and Essence*) en Orwell (1984). In beide gevallen zeg ik: deze is de mindere.

P. J. Reimer.

Onlangs verscheen:

van renaissance tot wereldoorlog

door Prof. Dr. P. J. Bouman

Het welbekende werk van Prof. Bouman is gewijd aan vier eeuwen westerse geschiedenis. Het geeft een cultuur-historische schets van de krachten die West-Europa beheersten van Renaissance tot de catastrofe van de beide wereldoorlogen. De auteur wijst de geschiedenis een dienende functie toe om in de problematiek van „uitdaging en antwoord” door bezinning op het verleden iets bij te dragen tot een koersbepaling voor de toekomst.

Gebonden: f 12,50 / Paperback: f 8,75

P. NOORDHOFF - GRONINGEN

ook via de boekhandel

een waardevol hulpmiddel bij het mythologie-onderwijs

goden en heldensagen

door *Ernst Hoffmann*, uit het Duits omgewerkt door
Dr. J. S. Theissen, herzien door Dr. C. A. A. J. Greebe
en opnieuw bewerkt door Dr. J. H. Croon

negentiende druk

In deze uitgave worden de Grieken en Romeinen zelf aan het woord gelaten om ons hun mythen, sagen en legenden te vertellen. Slechts af en toe wordt hun relaas onderbroken door een korte beschouwing van de auteurs. In het boek wordt o.a. Odysseus ten tonele gevoerd. Verder wordt er aandacht besteed aan Perseus, Demeter, Kore, Zeus, Hera en vele andere belangrijke goden en helden.

Gebonden: f 6,90 / ingenaaid: f 5,90

P. NOORDHOFF - POSTBUS 39 - GRONINGEN

ook via de boekhandel
