

KLEIO

UIT DE INHOUD:

- 1 Interim-rapport afgewezen
- 2 Moties: Maarsen en Van Kooten
- 3 Een schriftelijk eindexamen?
- 4 Jaarvergadering te Rotterdam
- 5 Aan de vooravond van een krachtproef
Exemplarisch!
- 6 Conferentie te Braunschweig
- 7 Themata: De Coninck van Hispaniën
Wilhelmus van Nassouwe
- 8 Recensies: Kwestie Vietnam
- 9 Collegedagen en universitaire cursussen

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

DIDACTIEKKOMMISSIE

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. WILING

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.)*

ACHSTE

JAARGANG

-

NUMMER 4 APRIL 1967

MEDEDELINGEN VAN HET BESTUUR EN VAN DE ALGEMENE VERGADERING.

Onderstaande is ter kennisgebracht van:

de 1ste Kamer der Staten-Generaal; de leden van de Vaste Commissie voor onderwijs uit de 2e Kamer der Staten-Generaal; de Raad van Leraren; de andere vakorganisaties.

De voorzitter van de V. G. N. heeft op 24 maart 1967 onderstaand schrijven gericht aan de Voorzitter van de Commissie opleiding leraren, dr. J. B. Drewes Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

De uitnodiging, vervat in Uw brief d.d. 8 maart 1967, kenmerk RAiAD/COL. - no. 72, om de V. G. N. een deskundige uit haar midden te doen aanwijzen voor de programmacommissie geschiedenis/staatsinrichting, is een onderwerp van bespreking geweest in een vergadering van het bestuur.

Het zal U niet onbekend zijn, dat de V. G. N. de laatste jaren belangrijke bijdragen levert aan de vernieuwing van het geschiedenisonderwijs. Het jongste eindexamenprogramma werd gedeeltelijk door de V. G. N. gesuggereerd. De V. G. N. heeft met grote ijver en steeds toenemend succes de postacademiale vorming van de geschiedenisleraren in de hand genomen. Door haar jaarlijkse, druk bezochte didactiekconferenties en door de organisaties van seminaria voor jonge leraren, toont de V. G. N. haar belangstelling en ijver ten aanzien van de modernisering van het onderwijs.

Haar periodiek "Kleio" ondersteunt en stimuleert genoemde activiteiten. Nog in deze maand maart vond, onder auspiciën van de V. G. N. een vruchtbaar gesprek plaats tussen Nederlandse en Duitse historici in het Internationales Schulbuchinstitut te Brunswijk, waarbij de wijze van behandelen van de periode 1933-1945 in de Nederlandse en de Duitse schoolboeken als onderwerp was gekozen.

Dat wij ten volle bereid zijn mee te werken aan alles wat het geschiedenisonderwijs ten goede kan komen, zal U uit het bovenvermelde duidelijk zijn.

Des te meer spijt het ons daarom, dat in Uw uitnodiging enkele voor ons onaanvaardbare beperkende voorwaarden zijn neergelegd.

Het is U ongetwijfeld bekend, dat de Raad van Leraren het Interim-rapport van Uw commissie aan een kritische beschouwing heeft onderworpen. U vindt deze in de weekbladen van de lerarenorganisaties d.d. 24 februari j.l. Ik acht mij derhalve ontslagen van de plicht U nogmaals aan te tonen om welke redenen dit Interim-rapport door de Nederlandse lerarenwereld als onaanvaardbaar is veroordeeld.

Wanneer nu de programmacommissies de richtlijnen van dit door de leraren afgewezen rapport als basis voor hun arbeid moeten aanvaarden en wanneer zij noch de studieduur noch het systeem van de op elkander gebouwde drie graden ter discussie mogen stellen, voelen zij zich in een dwangpositie geplaatst.

Het stelt ons teleur, dat onze medewerking op deze wijze beperkt wordt tot het gratis beschikbaar stellen van onze deskundigheid zonder dat met ons overleg is gepleegd over de beginselen die aan de door U beoogde structuur ten grondslag liggen. Wil er op verantwoorde wijze (geschiedenis) onderwijs gegeven worden volgens de geest van de Mammoetwet, dan zullen de eisen aan de leraren te stellen hoger moeten zijn dan volgens deze structuur mogelijk is.

Het spijt ons, dat wij op deze basis onze medewerking niet kunnen verlenen. Mocht er buiten onze organisatie om een leraar bereid gevonden worden aan het werk van de programmacommissie deel te nemen, dan zou hij niet gelden als representatief voor de V.G.N. en voor de lerarenwereld.

Dit schrijven werd op 3 april 1967 ter kennis gebracht van de algemene ledenvergadering van de V.G.N. Deze vergadering heeft daarop de volgende motie aangenomen:

De ledenvergadering van de V.G.N., te Rotterdam bijeen op 3 april 1967, gehoord de voorzitter, keurt het beleid van het bestuur betreffende de afwijzing van het interimrapport van de commissie-Drewes en het niet deelnemen aan het werk van de programmacommissie, eenstemming en uitdrukkelijk goed.

Onderstaande motie is ter kennis gebracht van
Zijne Excellentie de minister van O. en W. van
Zijne Excellentie de staatssecretaris van O. en W.
de Raad van Leraren.

De V.G.N. in algemene ledenvergadering te Rotterdam bijeen op 3 april 1967,

overwegende dat zij reeds verschillende jaren met instemming van en in samenwerking met het departement van Onderwijs en Wetenschappen op de bres staat voor modernisering van het geschiedenisonderwijs;
overwegende dat zinvolle vernieuwing van het onderwijs echter, zoals gebleken is uit de experimenten, een aanzienlijke verzwarende van de taak der docenten bij het VHMO (HAVO-VWO) met zich mee zal brengen;
overwegende dat reeds sinds 1958 vruchteloos in het georganiseerd overleg tussen de lerarenorganisaties en Wetenschappen wordt onderhandeld over de omvang van de lerarentaak;

overwegende, dat de vrees bestaat, dat het enthousiasme van de geschiedenisleraren om mee te blijven werken aan de onderwijsvernieuwingen door genoemde taakverzwaring zal verdwijnen;
betuigt unaniem haar instemming met het in deze tot dusver door de Raad van Leraren gevoerde beleid

HET EINDEXAMEN GESCHIEDENIS SCHRIFTELIJK? OP ZIJN MINST EEN PREMATURE ZAAK!

Op de jaarvergadering van de VGN op 4 april j.l. raakten collega Maarsen en ik in gesprek over het eindexamen geschiedenis, waarbij bleek dat zowel hij als ik uiterst gereserveerd staan tegenover een eindexamen met behulp van zgn. studietoetsen.

Dit punt is ter sprake gekomen op de studieconferentie "Geschiedenis in de brugklas", die de didactiekcommissie van de vereniging belegde op de Pietersberg op 7 en 8 oktober 1966. Terecht schreef collega Daniëls in zijn verslag over deze conferentie in "Kleio" jrg. 7, no. 9, nov. 1966, pag. 18, dat over deze kwestie de nodige opheldering moet worden verschaft.

Voordat wij mogelijk verrast worden met een K.B. waarin een en ander al is geregeld - het zou niet de eerste keer zijn! - leek het ons beiden wenselijk dat een discussie op gang zou worden gebracht, waarin de vakcollega's eens hun oordeel zouden geven over deze aangelegenheid. Hierna zou een enquête niet ondienstig zijn, zodat een duidelijker beeld wordt verkregen van de opvattingen van degenen, die direct bij dit probleem zijn betrokken.

Aanvankelijk lag het in de bedoeling dat de heer Maarsen en ik samen een begin-artikel zouden schrijven, maar al gauw bleek dat onze standpunten elkaar wel raakten en overlaptten doch niet geheel dekten.

Mijn bezwaren tegen het schriftelijke eindexamen voor ons vak zijn uitdrukkelijker dan die van collega Maarsen, al haast ik mij hieraan toe te voegen dat een experiment, zoals hij dat voorstaat, natuurlijk niet direct moet worden afgewezen. Mochten de uitkomsten erg positief zijn dan is invoering wellicht wenselijk. Bovendien worden de argumenten pro en contra pas volledig steekhoudend en wetenschappelijk gefundeerd wanneer zij ten dele proefondervindelijk kunnen worden gestaafd.

De vraag of het wenselijk is een dergelijk experiment juist in deze tijd te gaan beginnen zou ik evenwel reeds nu met een categorisch "nee" willen beantwoorden. Ik kom daar op het eind van dit artikeltje op terug.

Welke argumenten maken het wenselijk dat het eindexamen geschiedenis ook in de toekomst slechts mondeling plaatsvindt?

1e. Juist nu het eindexamen de laatste vijftig jaren beslaat, zal men als docent (nog) meer geëngageerd zijn bij de behandeling ervan.

Levensbeschouwelijke en politieke accenten zullen in ons verzuilde onderwijs geheel anders worden gelegd bij vraagstukken als het ontstaan en de

ontwikkeling van de politieke partijen in ons land, de consolidatie van het socialisme in en buiten Nederland, de Russische, Chinese, Indonesische en Cubaanse revoluties, de dekolonisatie, de eenwording van Europa, het wereldfederalisme, Zuid-Afrika, Spanje en Portugal, de organische maatschappij-opvatting, De Gaulle, Viëtnam...

Al zal een veelzijdige belichting natuurlijk worden nagestreefd, toch zal de persoon van de leraar, wil zijn les niet aan bloedarmoede gaan lijden, in de behandeling van juist de contemporaine geschiedenis, belangrijk meespreken. Ook de didactische opvattingen spelen hierbij een rol. Wat dat betreft moge ik verwijzen naar de tegengestelde standpunten van collega's Roorda en Zwager (Kleio Didactica V).

2e. Men moet er niet aan denken voor welke opgave de collega's zullen staan die alsdan het schriftelijk eindexamen zouden moeten samenstellen om over de normen maar niet te spreken. Met Geyls "geschiedenis is een discussie zonder eind" in gedachten zal dat wel een langdurige aangelegenheid worden.

3e. Bij (1e) sluit ook aan een opmerking die inspecteur Kok onlangs maakte. Hij betoonde zich voorstander van in ieder geval een gedeeltelijk mondeling examen voor alle vakken, "omdat het eigen schoolaccent en het individuele karakter van het onderwijs van de leraar er het beste bij zijn gewaarborgd". M.i. geldt dit a fortiori voor het vak geschiedenis.

4e. Een groot voordeel acht ik ook het feit dat de leraar niet te veel aan banden wordt gelegd: ook de geschiedenis van de laatste vijftig jaren is een "embarras du choix". Hij zal bepaalde onderwerpen nader willen analyseren met behulp van teksten en anderszins, al dan niet geïnspireerd door postacademiale colleges en cursussen.

Een schriftelijk eindexamen zal hem nu dwingen zich aan een veel straffer schema te houden, hetgeen juist bij het discussievak geschiedenis (Reflector) vermeden moet worden. Het zal wel erg zelfzuchtig klinken, maar ik wil toch graag een lans breken voor een klein restje zelfstandigheid dat ons leraren in de toekomst nog zal overblijven. "Het geven van onderwijs is vrij" zou ik op meerdere wijzen willen interpreteren!

5e. Een schriftelijk eindexamen leidt, vrees ik, veel meer tot het leren van feiten, terecht zo bestreden door inspecteur Brants in "Kleio" jrg. 7, no. 3, pag. 8 e.v. De verlangde taak zal er naar zijn want persoonlijke visie zal, ook bij keuzevragen, toch minder tot haar recht komen.

6e. Het advies aan de commissie-Goote, die eind 1964 haar conceptadvies aan de staatssecretaris voorlegde, behelsde een mondeling eindexamen geschiedenis. Het zou interessant zijn te vernemen welke argumenten hierbij een rol hebben gespeeld.

7e. Wetenswaardig is ook het feit dat het eindexamen geschiedenis H.B.S. in 1901 bij K.B. schriftelijk werd, maar dat men er in 1917 reeds weer van af is gestapt en weer is overgegaan op het mondeling.

(Zie A. Bartels, Een eeuw middelbaar onderwijs 1863-1963, Groningen, 1963, pag. 124).

8e. In het tweede deel van het rapport van de zgn. Ineenschakelingscommissie van 1903, uitgekomen in 1910, staat op blz. 520 e.v. inzake het reglement eindexamen lycea, dat in het vak geschiedenis geen schriftelijk eindexamen wordt afgelegd, helaas zonder nadere toelichting waren de ervaringen sedert 1903 niet zo bijster verheugend?

Voor het voorbereidend hoger onderwijs adviseert de commissie eveneens een mondeling examen (Deel II, blz. 528).

9e. Een schriftelijk examen, al dan niet gecombineerd met een mondeling, zal voor de kandidaat ongetwijfeld een verzwarende van het examen betekenen. Bij mondeling is het voordeel dat de leraar zijn leerlingen kent, waardoor veel is op te vangen van nervositeit, onzekerheid, etc. De achtergronden van de kandidaat, het milieu enz. zijn bekend.

10e. Ook het veel recentere rapport van de commissie ter bestudering van de eindexamens, ingesteld door de Raad van Leraren, waarvan o.m. deel uitmaakte pater Geurts, laat in 1960 niets blijken van de wenselijkheid van een schriftelijk eindexamen.

Daarom vraag ik mij wel af: "Wat ziet men er toch in?".

Is hiermee nu het schriftelijk eindexamen bij voorbaat te verwerpen? Hierboven meende ik al van niet. Collega Maarsen zal dit nader uitwerken. Echter, en dat is een volgend belangrijk punt, het experimenteren is thans niet opportuun en zal voorlopig moeten worden uitgesteld.

Immers juist nu staan er voor het gehele voortgezet onderwijs grote veranderingen voor de deur en op diverse experimenteerscholen weet men ervan mee te praten wat dat allemaal betekent. Of het departement de enorme extra belasting voor de docenten, die een en ander met zich meebrengt, wel ten volle beseft is, zacht uitgedrukt, zéér twijfelachtig. Er komen nieuwe schooltypes, scholengemeenschappen met soms tien en (veel) meer parallelle brugklassen, determinatie- en selectieproblemen, studie- en sociale begeleiding, zgn. "objectieve proefwerken" al, dan niet in de vorm van "multiple choice", projecten, semiconcentrische of thematische methode, na de derde klas HAVO "streams" ja of nee, het eindexamenpakket, nieuwe eindexamenprogramma's, doeleindenonderzoek en zo is nog wel even door te gaan.

Voor wat dit allemaal betekent aan extra research en besommeringen pedagogische en schoolpsychologische moge ik korthedshalve verwijzen naar het weekblad van de AVMO van 7 april j.l. (jrg. 60, no. 32), revalidatie wordt nodig geacht, waarin een achttal docenten van het Stevinlyceum in Den Haag, w.o. collega H.E. de Wolff, een indrukwekkende opsomming geeft van wat voor een goede uitkomst van de bedoelingen van de mammoetwet noodzakelijk is. Het hele voortgezet onderwijs staat op de helling, waarbij ondergetekende zich wel eens afvraagt of de beweging in opwaartse dan wel nederwaartse richting is. Vele moderniseringsringingen zullen op hun waarde geschat moeten worden. Overhaasting is hierbij een grote fout.

In dit geheel is het experimenteren met vormen van schriftelijk eindexamen volkomen prematuur. Eerst zullen we de nodige ervaring moeten opdoen met de behandeling van de geschiedenis van na 1945. Een zekere uitkristallisatie van de talloze nieuwe proeven is nodig. Aan (nog meer) K.B. 's die achteraf weer moeten worden gewijzigd hebben we allerm minst behoefte. Wat is de mening van de vakcollega's?

D. J. van Kooten. -

WIE IS ER BANG VOOR EEN SCHRIFTELIJK EINDEXAMEN ?

Al lange tijd loopt het gerucht, dat er plannen zouden bestaan een (ook) schriftelijk eindexamen geschiedenis in te voeren. Het is inderdaad niet onbekend, dat in de werkgroep-Goote over de mogelijkheid en wenselijkheid van een "schriftelijk" is gediscussieerd, ook dat een meerderheid daar geporteerd bleef voor de traditionele vorm. -Verder vond, als ik mij goed herinner in 1963, op verzoek van de heer J. L. P. Brants een informele bijeenkomst van het bestuur en enkele leden van de VGN plaats: er werd daar gesproken over HAVO-allerei en het was in het kader daarvan, dat van gedachten gewisseld is over de voor- en nadelen van een schriftelijk eindexamen. Ik heb toen de gedachte geuit - sindsdien werd dat het officieuze bestuursstandpunt - dat over een schriftelijk eindexamen niets zinnigs kon worden gezegd, zonder dat er uit experimenten verkregen gegevens voorhanden zouden zijn, dat echter nu al gesteld kon worden, dat een "schriftelijk" alleen dan zin zou hebben, als een serieus beroep zou worden gedaan op het inzicht van de candidaat, hetgeen impliceerde, dat al die middelen op het examen aanwezig zouden moeten zijn, die het geheugen van de candidaat zouden ontlasten. - Tegen de zomer van 1965 hadden de geruchten zo'n omvang aangenomen, dat het bestuur het nodig vond de volgende verklaring af te leggen: "Het bestuur stelt er prijs op te verklaren, dat het met betrekking tot de toekomstige vorm van het eindexamen geen bindende afspraken heeft gemaakt - met welke instantie dan ook - om zekere nieuwe denkbeelden bij de leden der VGN ingang te doen vinden. Wel is het bestuur voornemens nieuwe denkbeelden over de toekomstige vorm van het eindexamen binnen het bestuur tot een onderwerp van bespreking te maken, echter vooralsnog uitsluitend met het doel na te gaan, of hierover een discussie onder de leden moet worden uitgelokt (zie "Kleio", jg. 6, pp 105-6). -Ik herhaalde nog eens het toenderstijds bestuursstandpunt ter didactiekconferentie 1966, zo als door de heer C. L. A. Daniëls werd gememoreerd (zie "Kleio", jg. 7, no. 9, p 18). Verder is het bestuur nooit gegaan.

Maar hoe zit het nu met de merites van een eventueel schriftelijk eindexamen geschiedenis? Op die vraag hoop ik in het onderstaande een antwoord te kunnen

formuleren.

In de eerste plaats dan dit. Leerlingen maken graag onderscheid tussen schriftelijke en mondelinge vakken en rekenen dan het onze tot de mondelinge. Min of meer terecht, als ze uitgaan van de aard van het huiswerk. Maar ook terecht, als ze uitgaan van de les?

Heeft niet altijd schriftelijke weergave van kennis in het geschiedenisonderwijs een rol gespeeld: in de vorm van overhoringen, van repetities en proefwerken? Kennen we al niet heel lang het "vragen maken"?

En als ik me niet vergis, heeft in deze tijd van meer nadruk op de zelfwerkzaamheid der leerlingen ook dat schriftelijk aspect nog meer nadruk gekregen: allerevege hoort men spreken over het gebruik van teksten met vragen en opdrachten, die uiteraard vaak eerst in schriftelijke vorm beantwoord en gemaakt worden.

Komt trouwens, in het kader der bijzondere onderwerpen, de scriptie - wat men daaronder ook verstaan moge - niet steeds meer in de mode?

Ook spelen alom bij het vaststellen der rapportcijfers de resultaten door de leerlingen behaald met schriftelijk werk een grote rol.

Indien nu dit allemaal waar is, zou het in de lijn der verwachting liggen, dat die laatste toetsing van historische kennis in elk geval ook een schriftelijk aspect zou hebben. - Zoals de zaken nu liggen, leiden wij onze leerlingen vaak in sterke mate schriftelijk op voor een mondeling eindexamen.

En dan: wij gebruiken de schriftelijke toetsing toch niet alleen, opdat aldus een rechtvaardige cijfervaststelling tot stand komt. Ook toch zeker omdat de geschiedenislessen gelegenheid te over verschaffen de leerlingen te laten oefenen in de opbouw van een schriftelijk betoog, in het maken van samenvattingen, kortom in die combinatie van denk- en penvaardigheid, die bedrijfsleven en wetenschappelijk onderwijs bij onze abiturienten vaak zo node missen. - Zou het dan niet voor de hand liggen tijdens het examen na te gaan, in hoeverre de kandidaten in deze opzichten aan zekere eisen voldoen?

Tenslotte zou ik erop willen wijzen, dat menige candidaat zich gemakkelijker mondeling dan schriftelijk uit en dan in elke geval een (ook) mondeling eindexamen tegemoet komt aan de instelling en het reactietype van velen.

Komt de mogelijkheid van een "schriftelijk" ter sprake, dan is de eerste reactie van meer dan een: "De vrijheid van de geschiedenisleraar, onontbeerlijk bestanddeel van zijn onderwijs, komt in gevaar", "wordt kapot gemaakt". -Ik zie dat niet in. In de allereerste plaats bestaat er een veel groter overeenstemming over wat behandeld moet worden dan menigmaal wordt gesteld, vervolgens ligt het niet voor de hand, dat een eventueel schriftelijk eindexamen betrekking zou hebben op de originaliteit van het Venezolaanse partijwezen. -Ik kan me dan ook heel wel de inrichting van een dergelijk eindexamen voorstellen zó, dat de in verantwoordelijkheid beleefde vrijheid van de docent niet in gevaar wordt gebracht.

Namelijk niet, indien het toekomstige examen geschiedenis als volgt zou worden

ingericht.

* Op het schriftelijk deel van het examen wordt de kandidaat een tekst (ter beperkten) keuze voorgelegd, een tekst, die betrekking heeft op de geschiedenis der laatste halve eeuw; aan deze tekst is een aantal onderling samenhangende opgaven verbonden, het antwoord waarop de kandidaat moet geven in een samenhangend betoog. Deze opgaven dienen zo samengesteld te zijn, dat ze inzicht, geen feitenkennis peilen. Dit impliceert, dat de kandidaat de beschikking moet hebben over twee hulpmiddelen: een historische atlas, een "historisch" woordenboek met allerlei "technische" informatie (jaartallen, gebeurtenissen, personalia).

Uiteraard krijgt de kandidaat ruim tijd om de opdrachten uit te voeren.

* Het schriftelijk wordt gecorrigeerd en van een voorlopig cijfer voorzien.

* Vervolgens vindt het mondeling examen plaats. Dit duurt drie kwartier: één kwartier te besteden aan nabespreking van het schriftelijk werk (waarna de definitieve vaststelling van het "schriftelijk" cijfer volgt), een half uur te besteden aan één of meer der bijzondere onderwerpen (waarna de vaststelling van het "mondeling" cijfer volgt).

Het mondeling examen dient het karakter van een dialoog te hebben; de examinerator peilt thans niet alleen het inzicht, óók de parate feitenkennis en het verbaal gebruik.

* Het eindcijfer wordt verkregen door te middelen tussen het "schriftelijke" en "mondelijke" cijfer.

Ik ben mij ervan bewust, dat het examen gevoelig langer wordt. Maar dat kan toch geen wezenlijke contra-indicatie zijn, indien men te maken heeft met gymnasium-alfa kandidaten, die een typisch historische studierichting hebben gekozen; met atheneum kandidaten en HAVO kandidaten, die het vak als examenvak gekozen hebben!

Ook ben ik mij ervan bewust, dat bovenstaand pleidooi te houden een hachelijke onderneming zou kunnen zijn. Zullen geen onwelkome geesten wakker gemaakt worden? Zal ook in deze geen regeling worden gemaakt, die de hechte basis van het experiment, van het wetenschappelijk experiment mist?

Vandaar het volgende als een conditio sine qua non: alleen dan kan men zich een oordeel vormen over het al dan niet nuttige of noodzakelijke van een schriftelijk onderdeel van het eindexamen geschiedenis, indien daaraan voorafgaat een redelijk lange periode van voorzichtige en goed doordachte experimenten uitgevoerd op enkele zorgvuldig geselecteerde scholen.

ALLEEN DAN!

drs. N. J. Maarsen

De schrijvers van de bovenstaand bijdragen zouden hun doel bereikt hebben, als vele reacties op hun overdenkingen binnenkwamen.

IMPRESSIES VAN DE JAARVERGADERING DER V.G.N.TE ROTTERDAM

Wat is het, dat de jaarvergaderingen van onze vereniging enerzijds maakt tot een aangename tijdpassering en anderzijds de bezoeker laat vertrekken met het gevoel zijn laatste vakantiedag aan een nuttige zaak te hebben besteed?

Is het de lichte toets der humor, waarin de huidige voorzitter bij het leider der vergadering zijn voorganger niet zonder sukses tracht te evenaren? Zijn jaarrede was althans een genot voor het rhetorisch geschoolde oor der toehoorders, ook al stelde zij zwaarwichtige zaken als het bestuursbeleid inzake het medewerken aan de programmakommissie en gemakkelijk tot cijfermatige opsomming verleidende gegevens over de groei van het ledental (773) en de activiteiten der diverse commissies aan de orde. Is het de ook nu weer gelukkige keus van de gelegenheidspreker in de persoon van Anton van Duinkerken? Men kan hoogstens van mening verschillen over de vraag, wat in dit bestuursbeleid meer te bewonderen viel: het aanvoelingsvermogen voor de behoeften van het leraarspubliek op de laatste vakantiedag óf het zakelijk inzicht, waarmee men één spreker tegen - naar wij aannemen - één honorarium had weten te werven voor het uitspreken van zowel requisitoir, pleidooi als vonnis, een en ander met de Nederlandse letteren in het beklaagdenbankje. Van Duinkerken kweet zich voortreffelijk van zijn taak en liet zich daarbij door het geloei der Rotterdamse sirenes nauwelijks hinderen, laat staan overstemmen.

Is het misschien de verzorging van de inwendige mens, waarvoor het bestuur ons ruimschoots de gelegenheid laat, ditmaal op onvolprezen wijze geassisteerd door de commères van zuster Alix?

Kan het de toewijding zijn, waarmee het huishoudelijke deel der vergadering wordt afgehandeld? Zowel bestuur als leden, de laatsten met de heer van Kooten in voorste linie, betoonden zich attent en strijdbaar voor de belangen van ons vak en zijn beoefenaren, hetgeen resulteerde in een tweetal moties, waar U elders in dit blad kennis van kunt nemen.

Is het tenslotte de sfeer van kollegialiteit, die van het bestuur uitstraalt en zich meedeelt aan de vergadering? De ter vergadering tot ereleden benoemde heren Maarsen en Nannen memoreerden deze in ieder geval als de dankbaarste herinnering aan hun activiteiten voor de V.G.N. en de woorden van het scheidende bestuurslid Drost spraken dezelfde taal.

Hoe onmeetbaar de bovengenoemde factoren ook mogen zijn, zij gaven de heren Adang, v. d. Berg en Schaafsma de moed de door het vertrek van zuster Alix en de heren van Caspel en Drost opengevallen plaatsen achter de bestuurstafel voor drie jaar te gaan bezetten en lieten de overige leden rond 18.00 uur huiswaarts gaan met het bevredigende gevoel dat de zorg voor de belangen van onze vereniging bij dit bestuur in goede handen is.

G. Giezeman.

AAN DE VOORAVOND VAN DE KRACHTPROEF

Een reactie op Van der Meulen's artikelen.
(in Kleio jrg. VIII, nr. 1, 2 en 3.)

Met een zekere bezorgdheid zie ik de krachtproef naderen, waaraan ons werk weldra onderworpen zal worden. Men behoeft maar een ogenblik te kijken naar de toekomstige roosterpositie van ons vak, bijvoorbeeld op de gymnasia, en tal van optimistische toekomstverwachtingen ten aanzien van het geschiedenisonderwijs, die men thans nog hoort spuien, worden op slag uitingen van een beangstigend-onverantwoorde naieveteit. Het zou wel eens kunnen gebeuren, dat collega's die zich nu nog met zulk gedroom inlaten, straks weerd uit de dommel worden gewekt.

Gezien die op handen zijnde krachtproef is bezinning op een gezamenlijke reactie nodig, opdat men zich straks schrap zal kunnen zetten om de slagen op te vangen. Dat is in ieder geval beter dan dagdromen, ook beter dan de verzuchtingen in de geest van: "We zien het wel als het zover is."

Wij zullen, ruw gezegd, in ons werk moeten streven naar grotere efficiency, om de tijd die men ons laat zo goed mogelijk te gebruiken. En laat ik daarbij voorop stellen dat grotere efficiency niet zal mogen neerkomen op grotere haast. Daar zou het op neerkomen als wij ons werk zouden gaan samenpersen in plaats van veranderen. Tot dusverre streefde het gebruikelijkste geschiedenisonderwijs naar een soort volledigheid, aan de hand van leerboeken die doorgaans, wat ze ook voor verdiensten mochten hebben, nog te veel leken op een uittreksel uit de handboeken. Juist om der wille van de verandering, die geen jachtige samenperserij mag worden, heb ik grote waardering voor Van der Meulens passages over Inselbildung en voor zijn pleidooi voor de "Mut zur Lücke". Men zal in de onderbouw van de school én aan de paragraaf van het boek, én aan de lespraktijk duidelijker dan tot dusverre een thema moeten meegeven, en men zal de moed moeten hebben weg te laten wat te weinig verband houdt met dat thema. Men zal het boek en het werk zo moeten inrichten dat men nu en dan eens van het ene eiland naar het andere springt via een kleinere stapsteen ertussen, een onderwerp dus dat men slechts summier behandelt, naar eigen keuze en voor eigen verantwoording. Maar toch, die eilanden en stapstenen blijven in de onderbouw liggen aan een route door de tijd. Het deed mij dus goed bij Van der Meulen te lezen hoe men in Duitsland na heel wat geëxperimenteer voor de onderbouw toch weer tot een "Durchgang" van chronologische opzet is teruggekeerd (vgl. Kleio VIII nr. 1 p. 10 en nr. 2, p. 7). Ik vind dit heel belangrijk.

Het nieuwe eindexamenprogramma en de komende krachtproef hebben er beide -terecht toe geleid dat de geschiedenisleraar vrijheid vraagt om de stof naar eigen inzicht en keuze te verdelen over de hem toegemeten tijd. Het zou een ramp zijn wanneer de overheid na een drastische beperking van die tijd, de docenten ook nog zou gaan betuttelen met een uitgewerkt leerplan,

compleet met de jaartallen, die men aan het eind van iedere klas zou moeten "bereiken".

De vrijheid die wij vragen, de vrijheid om ons werk zonder dergelijke bedillering naar eigen inzicht en geweten zo goed mogelijk in te richten, is een kostbaar goed. Men zal haar, is ze eenmaal verworven, op verantwoorde wijze moeten gebruiken. Ik ben er niet helemaal gerust op dat dat overal zal gebeuren. Sommigen zouden er een vrijbrief in kunnen zien voor een eigenzinnig behandelen van niet anders dan onderwerpen van té persoonlijke voorkeur, té eenzijdig of chaotisch door de tijden gestrooid. En er is nog een ander gevaar ook. Als ik mij niet vergis ziet een handvol collega's -ik durf niet schatten hoeveel het er zijn- in die nog maar amper verworven vrijheid ook een kans voor het overboord gooien van heel wat chronologie. Er zijn docenten die hun onderwijs vorm willen geven zonder zich daarbij te bekreunen om chronologische samenhangen. Zij gebruiken daarvoor vaak een argument dat op zich zelf zeer respectabel is. Ze willen zich bij de opbouw van hun werk primair laten leiden door de eisen die voortvloeien uit de geestelijke ontwikkeling die het kind doormaakt bij zijn weg naar volwassenheid. Men verlieze evenwel bij experimenten op dit doel gericht, de bedachtzaamheid niet uit het oog. Er wordt geen winst geboekt wanneer een onderwijs dat bedoelt "phasengemäsz" te zijn, tezelfdertijd minder "sachgerecht" wordt. Van der Meulens betoog houdt ten volle rekening met deze beide polen, die men voor een verantwoorde inrichting van ons werk geen van beide uit het oog mag verliezen. Ook blijkt in de reeds genoemde passages dat de Duitse ontwikkeling allerm minst rechtlijnig was. Men heeft ook onvoldoend doordachte experimenten uitgevoerd, waarbij docenten en leerlingen, op dwaalwegen terecht zijn gekomen. Wij kunnen ons, straks in de krachtproef, de luxe niet permitteren op onze beurt dezelfde dwaalwegen in te slaan.

Het hoeft ons, na dit alles, niet te verbazen dat men juist in één van de meest recente Duitse werken over geschiedenisdidaktiek argumenten vinden kan voor de stelling dat geschiedenisonderwijs dat geen recht doet aan de meest elementaire eisen van chronologie en samenhang, in wezen geen "phasengemäsz" opgebouwd geschiedenisonderwijs is. Ik denk aan de wijze waarop H. Ebeling in zijn Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts (Hannover 1965, p. 50 en 54) op beknopte wijze de conclusies van W. Küppers' Psychologie des Geschichtsunterrichts weergeeft en toepast. Het bleek namelijk dat er geen duidelijk verband was tussen de historische kennis van de bij Küppers' onderzoek betrokken Duitse kinderen en datgene wat behandeld was in het geschiedenisonderwijs dat deze kinderen hadden genoten. Ze hadden buiten de school (in gezin, door boek en krant, film, radio en T.V.) heel wat informatie over geschiedenis gekregen, maar het geschiedenisonderwijs had zich te weinig aan die reeds aanwezige doch ongeordende kennis gelegen laten liggen. De docenten verkeerden te veel in de waan dat alle - dus: zo volledig mogelijke - informatie uit hun lessen komen moest. Ze waren er onvoldoende van doordrongen dat hun taak niet in de eerste plaats bestaat in het verstrekken van volledige informatie, maar veeleer in het aanbrenge n van orde, helderheid en structuur in een reeds aanwezige maar nog ongestructureerde, onsa menhangende

en onnauwkeurige kennis.

Het behoeft nauwelijks betoog dat ook Ebeling op deze argumenten een pleidooi baseert voor "Inselbildung" die de chronologie alle recht doet weder-
varen, en het zou wel eens kunnen zijn dat ook Nederlandse geschiedenisleraren uit die argumenten niet alleen een les kunnen leren, maar ook troost kunnen putten. Onze wetgever heeft door een maximum-urental het kind willen beschermen tegen zijn opvoeders. Wij kunnen trachten van de nood, die mede daaruit voor ons vak is ontstaan, een deugd te maken. Want er zit potentiële winst voor ons werk in het feit dat het kind zich zelf kan gaan ontwikkelen in zijn vrije tijd. Het zou wel eens kunnen zijn dat we minder garen spinnen met claims op de resturen die het bevoegd gezag ons eventueel nog kan toestoppen, dan met een verstandig appèl op en een verantwoorde vormgeving aan de historische noties die de leerling opdoet als hij zich uitleeft in zijn eigen inter-
ressensfeer.

D. J. Roorda.

EXEMPLARISCH!

Een reactie op de artikelen van Dr. P. van der Meulen (Kleio, 8, nr. 1, 2 en 3) en Dr. D. J. Roorda (Kleio, 8, nr. 4).

In zijn reactie op de artikelen van Van der Meulen lijdt Roorda aan een kwaal, waarmee Van der Meulen bij nauwkeurige lezing van zijn artikelen ook behept blijkt te zijn. Die kwaal is er een, die aan het hele historisch-didactisch bedrijf en geschrijf in Nederland wel eigen lijkt te zijn. Hij bestaat hierin, dat historici die over de didactiek spreken weigeren om de vooronderstellingen, van waaruit ze hun vak bedrijven, ten behoeve van dat didactisch spreken ter discussie te stellen. De artikelen van Van der Meulen en Roorda lijken mij in dit opzicht exemplarisch.

Het zij mij daarom vergund in deze bijdrage enkele vragen te noteren, die bij mij rezen toen ik bepaalde begrippen en zinsneden in hun artikelen, betrekking hebbend op de bovengenoemde vooronderstellingen, onder ogen kreeg.

De beide artikelen van Van der Meulen in Kleio 8, nr. 1 leveren t.a.v. de door mij genoemde problematiek nog geen moeilijkheden, omdat de schrijver daarin voornamelijk refererend te werk gaat. En we kunnen er Van der Meulen toch niet hard om vallen, dat Duitse auteurs zoals Barthel, die hij citeert (blz. 5) met zulke vage begripsomschrijvingen als "meeromvat-
tende fenomenen", "complexen", "het historische factum", dat "a. h. w. een gelijkenis en een symbool" is, "algemene historische categorieën en structuurprincipes", menen te werk te kunnen gaan.

Het probleem gaat zich echter wel voordoen, als Van der Meulen in zijn derde artikel in Kleio 8, nr. 2, blz. 4 het bijvoeglijk naamwoord "gehele"

in het begrip de "gehele" geschiedenis, waarmee de auteurs en voorstanders van een semi-concentrische methode opereren, (zij niet alléén natuurlijk!) wél tussen aanhalingstekens zet, maar niet nader analyseert. Graag vraag ik hem bij deze om een dergelijke analyse, omdat zijn hele betoog over de besnoeiing van "de stof" - alweer zo'n begrip dat een analyse verdient - en de formulering van de "wet van het behoud van de stofoverlading" in de lucht blijft hangen, als dat niet eerst de vooronderstellingen t. a. v. deze begrippen expliciet gemaakt zijn. Uit het feit dat Van der Meulen een "wet van het behoud van de stofoverlading" formuleert - en ik veronderstel dat hij door het gebruik van het woord "wet" dit verschijnsel ook in de toekomst ziet blijven optreden - kan men wel fets zeggen over zijn vooronderstellingen t. a. v. het begrip "de gehele geschiedenis", maar verstandiger dan dat ik die vooronderstellingen tracht te expliciteren, lijkt het me dat hij dat zelf doet. Ook in het vervolg van zijn artikel komt dit begrip namelijk telkens terug (zie b. v. blz. 6: "zij trekt een lijn van overal gelijke dikte door de hele geschiedenis" en "Maar heeft nu zo'n dunne leidraad door de hele historie enige vormende waarde?"). Nauw met de problemen rond het begrip "de hele geschiedenis", hangt natuurlijk samen het gebruik van de uitdrukking "het kennen der voornaamste feiten", gehanteerd door Van der Meulen als hij refereert aan wat de semi-concentrici over hun methode zeggen.

Welke vooronderstelling vervolgens ligt er ten grondslag aan de zinsnede "Wanneer we het de taak van de geschiedenisleraar achten enerzijds "zijn vak" (aanhalingstekens van mij) tot zijn recht te laten komen en anderzijds zich voortdurend reenschap te geven van". Valt de uitdrukking "zijn vak tot zijn recht laten komen" samen met "van de stof (wat is dat?) uit te denken" en "sachgerecht" zijn (blz. 6)? Zijn de auteurs van Fundamenten en Mijlpalen werkelijk "sachgerecht"? Op blz. 7 komt, nu Geurts citerend, de uitdrukking voor dat "de te behandelen onderwerpen van historisch belang dienen te zijn". Deze door Geurts gebruikte uitdrukking wordt door Van der Meulen genomen voor wat hij is en niet nader geanalyseerd. Ik zou daarom graag van hem horen wanneer hij een onderwerp "van historisch belang" acht.

Vanuit welke vooronderstelling - ik lijk me nu op didactisch terrein te gaan begeven, maar dat is toch niet de bedoeling - hanteert de schrijver op blz. 7 de uitdrukking, dat het succes van de semiconcentrische methode "een graadmeter (is) voor de bruikbaarheid" daarvan? In welk verband staat deze uitdrukking tot die over het tot zijn recht laten komen van het vak op blz. 6? Welk beeld van het vak geschiedenis ligt er ten grondslag aan de afwijzing van een exemplarische methode voor de lagere klassen door Van der Meulen en van de Duitse collegae, die "bijna unaniem" met de lagere klassen weer" een "Durchgang" (wat een heerlijke term!) door de hele geschiedenis" maken?

Deze zelfde vraag zou ik willen stellen t. a. v. de mededeling van Van der Meulen op blz. 8, dat hij het vertellen van geschiedenis door de leraar in de lagere klassen wenselijk acht. Men houde mij ten goede: het gaat mij hier niet om de vraag of dit vertellen didactisch en pedagogisch al of niet relevant is, maar om een explicitering van de vooronderstelling van waaruit Van der Meulen hier het vak geschie-

denis, bekijkt. Op blz. 10 van dit artikel gebruikt Van der Meulen, zoals hij in het voorgaande al werkte met beeld van de trein en de halteplaatsen, nu met een beeld, waar "Inselbildung" mogelijk is doordat gesproken wordt van "de stroom van de tijd". In hoeverre wordt dit beeld bepaald door een vooronderstelling t.a.v. de geschiedenis en welke is dan die vooronderstelling? In zijn vierde artikel, in Kleio 8, nr. 3, blz. 88, gebruikt Van der Meulen de term "historisch denken" i.v.m. een aan Barthel ontleend exemplum. Wordt dit "historisch denken" uitgelegd in de zin "Het zich verplaatsen in een situatie, die nog "open" is, waarin nog beslissingen kunnen worden genomen, maakt enerzijds hetgeen daaraan voorafgaat actueel en leidt anderzijds de blik altijd weer naar het heden"? Of wordt het uitgelegd in de zin "... probeert deze (handeling of uitspraak) te begrijpen door zich te vereenzelvigen met de in het zoeklicht verschenen persoonlijkheid".

Op blz. 89 staat dat het geen regel kan zijn, dat de leraar bij gebruik van de exemplarische methode echt mee exploreert, "omdat het speurwerk van middelbare scholieren iets anders is dan oorspronkelijk wetenschappelijk onderzoek, zoals dat bijvoorbeeld weleens door studenten in de geschiedenis tijdens een werkcollege kan worden verricht". Hoewel natuurlijk de didactische vraag naar het verschil tussen beiden ook heel belangrijk is, in het kader van deze bijdrage zou ik van Van der Meulen graag weten wat hij onder "oorspronkelijk wetenschappelijk onderzoek" door studenten verstaat.

Tenslotte laat ik nog enkele vragen volgen n.a.v. de reactie op de artikelenreeks van Van der Meulen van de hand van Roorda in dit nummer.

Afgezien van het feit, dat Roorda Van der Meulen's voortreffelijke bijdragen over het exemplarisch leren eigenlijk zonder meer weer teniet doet door toch weer - zonder nadere uitleg - over een "thema" te spreken, wil ik hier toch wel verzet aantekenen tegen de zin: "Maar toch, die eilanden en stapstenen blijven in de onderbouw liggen aan een route door de tijd." Roorda spreekt niet over de route, maar toch zou ik van hem graag een antwoord horen op de vraag, wat hij met deze uitdrukking nu eigenlijk bedoelt? Ook weet ik niet wat de tegenwoordige tijd in de werkwoordsvorm blijven in deze zin inhoudt. Bedoelt hij eigenlijk "moeten blijven" of "zullen blijven"? Een leerplan is er toch nog niet? Maar dat doet hier nu niet ter zake. Wel ter zake doet de vraag, waarom Roorda dit (dat de Duitsers naar de "Durchgang" zijn teruggekeerd, zie boven) heel belangrijk" vindt. Vindt hij dit zo belangrijk, omdat hij "Sachgerecht" of omdat hij "Phasengemäsz" wil denken?

Naar aanleiding, vervolgens, van schrijvers boutade tegen "een handvol collega's - ik durf niet (waarom niet?) schatten hoeveel het er zijn - (die) in die nog maar amper verworven vrijheid ook een kans voor het overboord gooien van heel wat chronologie" zien, wil ik graag de vraag stellen wat Roorda bedoelt met de "chronologische samenhangen", waarom men zich zou moeten "bekreunen". Bedoelt hij hier macro- of micro-samenhangen, wereldhistorische concepties Europese periodisering en samenhangen binnen één "factum". Weer stel ik dus eigenlijk de vraag, wat Roorda onder "Sach-

gerecht" verstaat. In dit verband zou ik graag ook horen welke volgens Roorda "de elementaire eisen van chronologie en samenhang", zijn, die hij vanuit zijn vakbeoefening aan het geschiedenisonderwijs meent te moeten stellen. Waarom heb ik in deze bijdrage al die vragen bijgeschreven? Mijns inziens heeft het geen zin om over de didactiek van het geschiedenisonderwijs, dus over de didactiek van een schoolvak geschiedenis, te denken als men zich niet tracht te realiseren vanuit welke vooronderstellingen men die geschiedenis als wetenschap wenst te bedrijven. Sterker nog: het doordenken van deze vooronderstellingen is voorwaarde voor het tot stand komen van zo'n didactiek. En juist de verslechterde roosterpositie van het schoolvak geschiedenis maakt het ontwikkelen van zo'n didactiek broodnodig, als we tenminste willen voorkomen, dat die positie in de toekomst nog verder verslechtert. Graag zal ik me in een volgend artikel daarover nader uitspreken.

A.H. van den Berg.

DERDE CONFERENTIE VAN WESTDUITSE EN NEDERLANDSE HISTORICI IN HET "INTERNATIONALE SCHULBUCHINSTITUT" TE BRAUNSCHWEIG.

Van 7 tot en met 10 maart vond voor de derde maal tussen Westduitse en Nederlandse historici een gedachtenwisseling plaats over de inhoud der wederzijdse geschiedenisboeken. De vorige conferenties werden in 1956 en 1966 gehouden. Het thema van deze conferentie was de periode 1933-1945. De Nederlandse delegatie werd geleid door drs. J.R. van der Leeuw van het Internationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis te Amsterdam. Verder maakten van haar deel uit drs. E.G. Groeneveld en drs. A.H. Paape van het Rijksinstituut voor Oorlogsdocumentatie, drs. R.L. Schuurisma van de Rijksuniversiteit te Utrecht en ondergetekende. De Westduitse delegatie bestond uit 11 personen en werd ook ditmaal geleid door de directeur van het "Internationales Schulbuchinstitut", Prof. Dr. G. Eckert. Tot deze delegatie behoorden vertegenwoordigers van de geschiedwetenschap en het geschiedenisonderwijs en stafleden van het "Schulbuchinstitut". Markante figuren waren de bekende publicist en historicus Walter Görlitz, medewerker van "Die Welt" en - als een zekere tegenpool - Konrad Kwiet, assistent aan de Universiteit van West-Berlijn, die een zeer gedetailleerde kennis bleek te hebben van de Nederlandse geschiedenis in de jaren 1940-1945. Binnen de Westduitse delegatie bestonden aanzienlijke meningsverschillen en nuances.

De deelnemers waren als gewoonlijk op vorstelijke wijze in hotel "Deutsches Haus" ondergebracht, waar zij in de loop van 6 maart arriveerden. Dinsdagmorgen werd de conferentie officieel geopend met korte toespraken door de beide delegatieleiders, gevolgd door een algemene gedachtenwisseling, en met een ontvangst door het gemeentebestuur. Daarna kwam eerst aan de orde wat de Westduitse geschiedenisboeken over Nederland schrijven, wat zich

voor de genoemde periode tot enkele terloopse opmerkingen over de oorlogsjaren beperkt. Kwiet had daarvan een overzicht samengesteld en er aan de hand van recente Nederlandse publikaties het een en ander aan toegevoegd. Om de Duitse delegatie enig inzicht te geven in de Nederlandse achtergrond gaf Schuursma eerst een exposé over de dertiger jaren. Daarop ontspon zich een discussie omtrent de vergelijkbaarheid en de onvergelijkbaarheid van de Duitse en de Nederlandse situatie. Voor- en nadelen van zulke vergelijkingen werden duidelijk.

De Nederlandse kritiek spitste zich, afgezien van een aantal details, op twee punten toe: In de Westduitse leerboeken krijgen de zuiver-militaire gebeurtenissen te grote nadruk ten koste van de politieke ontwikkeling in zijn verschillende aspecten. Verder wordt er bij de behandeling der bezette gebieden te weinig genuanceerd gesproken over de verschillende vormen van verzet en herinneren bepaalde termen nog sterk aan militaire rapporten uit de Tweede Wereldoorlog. Om duidelijk te maken, dat zich in Nederland onder invloed van geografische en historische factoren bepaalde vormen van verzet (o.a. partisanenoorlog) niet en andere (stakingsbewegingen, geestelijk verzet) wel ontwikkelden, gaf Groeneveld een uiteenzetting van de voornaamste aspecten van het Nederlandse verzet. Later in de week werd dit nog door Paape aan de hand van dia's en van affiches en dokumenten uit de bekende (?) onderwijscassette van Oorlogsdocumentaire toegelicht.

Er werd uitvoerig en soms bijzonder fel gediscussieerd, waarbij de persoonlijke herinneringen nog vaak een belangrijke rol speelden, anderzijds zich op de duur toch een algemeen aanvaarde voorstelling begon te vormen. In tegenstelling tot vorige jaren werden tijdens deze conferentie door daartoe gevormde commissies reeds aanbevelingen opgesteld, waarvan het formuleren vaak geruime tijd in beslag nam. Hierbij kwamen de wezenlijke problemen echter aan de orde en verzandde de plenaire discussie niet in algemeenheden, waar ieder zich toch wel mee kon verenigen.

Na de Westduitse visie op de Nederlandse geschiedenis werd de Nederlandse behandeling van de Duitse geschiedenis besproken. Daartoe had ondergetekende een overzicht samengesteld van citaten uit de acht meestgebruikte schoolboeken. Bij de discussie werd het de Nederlandse delegatie al spoedig duidelijk, dat we ons in vele opzichten voor de inhoud van onze schoolboeken dienden te schamen. In nog sterkere mate dan vorig jaar bij de behandeling van de "Weimarer" tijd, bleek hoe gebrekkig, onjuist en onvolledig de voorstelling is, die de Nederlandse boeken van de Duitse geschiedenis van de jaren 1933 - 1945 geven. Naar aanleiding van de gegeven citaten werden ook van Duitse zijde uitvoerige aanbevelingen opgesteld en we prijzen ons gelukkig deze aanbevelingen reeds nu, als bijlage bij dit verslag, te kunnen publiceren. Om te voorkomen, dat er tengevolge van het vertalen interpretatieverschillen ontstaan, zijn ze onvertaald gelaten. Ieder geschiedenisdocent, maar ook de schrijvers van schoolboeken, kunnen er hun voordeel mee doen. (Het is een punt van overweging het schoolboek aan te vullen met de citaten

red.). Het zou wellicht op de weg van de VGN kunnen liggen, niet alleen inzake dit thema, maar ook in het algemeen de contactmogelijkheden tussen specialisten en schoolboekenschrijvers te vergemakkelijken. Op een persconferentie waar ook een journalist van het "Algemeen Handelsblad" aanwezig was, werden de globale resultaten van de conferentie bekend gemaakt. De Nederlandse deelnemers kunnen op een geslaagde werkconferentie terugzien.

Dank zij de goede zorgen van het "Schulbuchinstitut" werd ook de aangename zijde niet vergeten. Er vond een excursie plaats naar Goslar en de Harz, er waren gemeenschappelijke maaltijden in of buiten het hotel. Nog steeds is de wijn in Duitsland voortreffelijk en de politieke moppen zijn er nog uitgestorven. Bovendien was het weer er goed. Mocht het ooit tot een vierde conferentie komen, dan mag Nederland toch wel eens herinnerd worden aan de plicht, ook eens als gastheer op te treden.

Dr. G. van Roon.

EMPFEHLUNGEN DER 3. NIEDERLÄNDISCH-DEUTSCHEN HISTORIKERTAGUNG
BRAUNSCHWEIG, 7. - 11. MÄRZ 1967

WEIMARER REPUBLIK

1. Bei der Behandlung der Weimarer Republik und ihres Zusammenbruchs darf nicht der Eindruck entstehen, dass das deutsche Volk seinem Wesen nach antidemokratisch sei. In der geschichtlichen Entwicklung sind jedoch mehrere wichtige Ansätze zur Demokratie nicht zu einer vollständigen Entfaltung gelangt.

Die kritische Einstellung weiterer Kreise des deutschen Volkes zum Weimarer Staat hat verschiedene Ursachen:

- a) Der konservativ gesonnene Teil der Bevölkerung hing weiterhin an der Monarchie und wünschte ihre Wiederherstellung.
- b) Die extreme Linke erstrebte - zunächst über den Spartakus-Bund, später über die KPD - ein Räteystem nach sowjetischem Muster.
- c) Die Parteien der "Weimarer Koalition" (SPD, Deutsche Demokratische Partei und Zentrum), auf die die Weimarer Verfassung zurückgeht, bejahten die seit 1918 eingeleitete Umwandlung und Neuordnung des Reiches; sie bedauerten jedoch die Belastung der Weimarer Republik durch die als hart und ungerecht empfundenen Bedingungen des Versailler Vertrages. Sie standen durchaus loyal zur Reichsverfassung, waren aber in ihrer Haltung nüchtern und kritisch gegenüber Einzelheiten.
- d) In allen politischen Lagern wurde das Zusammenfallen von politischer

Neuordnung und militärischer Niederlage als Belastung empfunden.

2. Grundsätzlich ist zu wünschen, dass die Zeit der Weimarer Republik nicht nur als Vorgeschichte zum Nationalsozialismus und deswegen negativ gesehen, sondern als eigene Epoche der deutschen Geschichte gewürdigt wird. Trotz des Scheiterns der Weimarer Republik sollten ihre Leistungen berichtet und gewürdigt werden (Sozialpolitik, Wirtschaftspolitik 1923 - 1929, Kulturpolitik, Aussenpolitik, Innere Konsolidierung gegen Rechts- und Linksradikalismus).
3. Bei der Behandlung der Wirtschaftskrise ab 1929 sollte berücksichtigt werden, dass sie sich in Deutschland aus speziellen Gründen besonders stark auswirken musste.

a) Nachwirkung der Inflation, b) Kapitalmangel, c) Reparationszahlungen, d) kurzfristige Auslandsverschuldung). Infolgedessen trug die Krise zur politischen Radikalisierung entscheidend bei. Nicht zu bestreiten ist, dass davon der kommunistisch gesonnene Teil der Arbeiterschaft und das verarmte Kleinbürgertum vornehmlich betroffen wurden. Der Rechtsradikalismus, der sich in der aufkommenden NSDAP sammelte, erfuhr Förderung und Unterstützung durch Teile der Grossindustrie und der Landwirtschaft.

DER ZUSAMMENBRUCH UND DIE NATIONALSOZIALISTISCHE MACHT-ÜBERNAHME

1. Bei der Charakterisierung Hitlers sollte man sich vor vagen, wenig aussagekräftigen Formulierungen hüten. Die Person Hitlers und seine geschichtliche Wirkung ist nicht zu begreifen, wenn man ihn etwa nur als "massig begabt" und "Ausserordentlich schlecht gebildet" charakterisiert oder im Gegensatz dazu seine Person übertrieben dämonisiert. Es bleibt ein schwer erklärbares Phänomen, das eine nach damaligen bürgerlichen Massstäben gescheiterte Existenz wie Hitler eine derartige Faszination auf Deutsche, aber auch auf Ausländer ausstrahlen vermochte.
Als die NSDAP mit der Reichstagswahl vom September 1930 zu politischer Bedeutung gelangte, war sie bereits völlig zum Instrument in der Hand Hitlers geworden.
Die Wirkung des Buches von Hitler "Mein Kampf" darf nicht übertrieben werden. Der Einfluss des Nationalsozialismus beruhte nicht auf seinem formulierten Programm, sondern vorwiegend auf ausserrationalen Motiven.
2. Bei der Behandlung der Jahre 1932/33 sollte unter anderem auch auf folgende Tatsachen hingewiesen werden:

a) Neben den nationalsozialistischen und kommunistischen Kampfver-

bänden bestand eine zahlenmässig starke Organisation der demokratischen Linken, das Reichsbanner Schwarz-Rot-Gold.

b) Die Verteidigung der Demokratie wurde nicht nur durch die Arbeitslosigkeit, sondern auch durch den Gegensatz innerhalb der Arbeiterbewegung erschwert. Die Kommunisten wandten sich in erster Linie gegen die Sozialdemokraten, die sie unter stalinistischem Einfluss als Sozialfaschisten charakterisierten.

c) Der Staatsstreich Papens in Preussen sollte nicht unerwähnt bleiben. Die demokratischen Kräfte verloren mit der preussischen Polizei eine ihrer realen Machtpositionen.

d) Der Sieg der Nationalsozialisten war keine historische Notwendigkeit. In der zweiten Hälfte des Jahres 1932 befand sich die NSDAP in einer schweren Krise, in der sie zu zerbrechen drohte. Bei den Reichstagswahlen im November 1932 verlor sie erheblich an Stimmen und damit auch den Nimbus der Unbesiegbarkeit.

e) Bei der Darstellung der Jahre 1932/33 sollte man Klischeevorstellungen wie "Die Grossindustrie", "Die Junkerpartei" etc. vermeiden. Die Fronten waren nicht ausschliesslich soziologisch bedingt.

f) Die Macht Hitlers nach der Übernahme des Kanzleramtes sollte nicht unterschätzt werden. Die Vorstellung vieler Konservativer, sie könnten den Führer der grossten Partei als Marionette gebrauchen, erwies sich bald als Illusion. Hitler benutzte vor allem den Reichstagsbrand, dessen Ursache noch kontrovers ist, um die KPD zu zerschlagen und damit die Machtverhältnisse im Reichstag zu seinen Gunsten zu verändern.

g) Trotz des brutalen Terrors gegen die Linke im Frühjahr 1933 gewann die NSDAP bei den Reichstagswahlen vom 5. März 1933 keine absolute Mehrheit. Erst das Ermächtigungsgesetz, gegen das nur die SPD ihre Stimme erhob, ermöglichte eine "Legalistische Revolution".

h) 1933 machten sich grosse Teile der deutschen Gesellschaft über den Charakter des neuen Regimes Illusionen. Hitler verstand es mit grossem Geschick, sich als der Wahrer und Erneuerer deutscher Traditionen hinzustellen. Der "Tag von Potsdam", das Reichskonkordat - der erste grosse aussenpolitische Erfolg des Regimes - der Freundschaftspakt mit Polen u.a.m. liessen den Judenboykott und die Bücherverbrennungen, die Zerschlagung der Gewerkschaften und politischen Parteien zunächst in den Hintergrund treten.

i) Beim Röhm-Putsch ging es im wesentlichen um das Waffenmonopol. Hitler verband sich mit der Reichswehr und SS gegen die SA und bahnte damit der SS den Weg. Die Armee geriet seit diesem Blutbad in eine Art Komplizenschaft.

k) Es ist abwegig, von linksgerichteten Kreisen in der SA-Führung zu sprechen. Die Wirtschaftspolitik der NSDAP war in keiner Weise sozial fortschrittlich,

obwohl das Regime es verstand, der Arbeiterschaft zu schmeicheln.

ZUR BEHANDLUNG DES NATIONALSOZIALISMUS

1. Begünstigt durch die Rückläufigkeit der Weltwirtschaftskrise, gelang es Hitler in einer für das In- und Ausland erstaunlichen Weise die Zahl der Arbeitslosen in relativ kurzer Zeit erheblich zu verringern und dadurch zu einer psychologisch bedeutsamen Beruhigung der Öffentlichkeit beizutragen.

Das war möglich durch eine direkt nach der Machtübernahme forciert einsetzende Wiederaufrüstung, mit der der Bau der Reichsautobahnen eng zusammenhängt.

Der wichtigste Helfer Hitlers war hierbei Schacht, der diese Wirtschaftspolitik zunächst finanziert hat. Neben der Wiederaufrüstungspolitik ist das wirtschaftliche Autarkiestreben ein wesentlicher Bestandteil der nationalsozialistischen Wirtschaftspolitik. Nur wenigen in Deutschland war zunächst bewusst, dass dies über kurz oder lang zu einer kriegesischen Eroberungspolitik führen musste.

2. Die nationalsozialistische Ideologie ("Weltanschauung") ist eine Mischung aus verschiedensten Bestandteilen, wobei der Antisemitismus, das Führerprinzip, ein vulgärer Darwinismus, ein verschwommener Sozialismus (Volksgemeinschaft) und ein im Endziel uferloser Imperialismus (Gross-deutsches Reich), ("Grossgermanisches Reich") die Hauptkomponenten bilden. Durch diese schillernden und vagen Halbwahrheiten und auf Emotionen gegründeten Forderungen, die in einer taktischen Meisterschaft und Demagogie propagiert wurden, gelang es den National-sozialisten, die meisten Deutschen zunächst zu gewinnen.

3. In den ersten Jahren seiner Herrschaft konnte Hitler seine tatsächlichen Vorhaben und Ziele durch eine vorgegebene Friedenspolitik nach innen und aussen völlig verschleiern und sich durch aussenpolitische Gefahren lavieren. Die ausbleibenden Abwehrreaktionen des Auslandes, besonders Englands und Frankreichs, liessen ihn seine aussenpolitischen Möglichkeiten weit überschätzen. Dies zeigte sich zuerst bei der Rheinlandbesetzung. Im gleichen Jahre 1936 führte ihn seine Verbindung mit dem faschistischen Italien ("Achse Berlin-Rom"), das Abessinien angriff und annektierte, aus seiner aussenpolitischen Isolierung heraus; die Zusammenarbeit mit Mussolini verstärkte sich im spanischen Bürgerkrieg von 1936 - 1939. Bereits 1937 war Hitler bereit, die Politik eines kriegesischen Imperialismus zu führen, wie es vor allem aus dem sog.

Hossbach-Protokoll zu ersehen ist. Die wichtigsten Etappen sind der Anschluss Österreichs (Frühjahr 1938), die Sudetenkrise (Münchener Abkommen, Herbst 1938) und die Überwältigung der "Resttschechei"

(Reichsprotektorat Böhmen und Mähren, Frühjahr 1939); die nächste Etappe seiner Expansionspolitik, die militärische Offensive gegen Polen, erleichtert durch den Hitler-Stalin-Pakt, entfesselte den 2. Weltkrieg.

ZUR BEHANDLUNG DES DEUTSCHEN WIDERSTANDES

Bei der Behandlung der deutschen Widerstandsbewegung sollte ein ausgewogeneres Bild vermittelt werden, das den vielfältigen Strömungen und Entwicklungsphasen gerecht wird. Zu bedauern ist die völlige Vernachlässigung des Arbeiterwiderstandes, der zumindest zahlenmässig die grösste Bedeutung besass. Für den katholischen Widerstand dürfte Graf Galen und Pater Delp charakteristischer sein als Kardinal Faulhaber, der wiederholt erwähnt wird.

Die deutschen Teilnehmer empfehlen, folgende Gesichtspunkte zu berücksichtigen:

1. Der deutsche Widerstand erstreckte sich über einen Zeitraum von insgesamt 12 Jahren.
2. Es handelte sich um einen Widerstand gegen die eigene Regierung die formaljuristisch legal an die Macht gelangt war.
3. Die Widerstandsbewegung verfügte über keine effektiven Basen im Ausland, wenn man von den Kommunisten absieht.
4. Der deutsche Widerstand begann 1933. In den ersten Jahren des nationalsozialistischen Regimes waren es vor allem Gruppen, die aus der Arbeiterbewegung hervorgegangen waren, insbesondere Sozialdemokraten und Kommunisten. In den Jahren 1933/37 fielen Zehntausende von Arbeiterfunktionären der Gestapo zum Opfer. In der gleichen Periode gelang es dem Regime, die meisten organisierten Widerstandsgruppen zu zerschlagen. Zehntausende von Haftlingen füllten die ersten Konzentrationslager Dachau, Oranienburg, Eschwege, Buchenwald usw.
5. Seit dem Winter 1933/34 wandten sich zunehmend bürgerliche Kreise, vor allem Christen beider Konfessionen, Intellektuelle und dann auch Offiziere gegen das Regime bzw. gegen einzelne Massnahmen der nationalsozialistischen Herrschaft. Besondere Opposition erregten der Kirchenkampf, das Euthanasie-Programm, die Gängelung der Künste und Wissenschaften, vor allem aber die Judenverfolgung, die seit der Reichskristallnacht offenkundig war.

Nach 1938 opponierte ein Teil der Wehrmachtführung gegen die drohende Kriegspolitik Hitlers. Interventionen einflussreicher Offiziere und Diplomaten in Grossbritannien blieben ohne Ergebnis. Der geplante "Halder-Putsch" wurde durch den unerwarteten Besuch von Chamberlain in Berchtesgaden gegenstandslos.

7. Im Spanischen Bürgerkrieg kämpften deutsche Nazigegner auf seiten der Republik. Bei der Verteidigung von Madrid, in den Schlachten von Guadalajara und Brunetem, war die Teilnahme von deutschen Verbänden von Bedeutung. Von ca. 5000 deutschen Freiwilligen fanden etwa 3000 den Tod.
8. Im 2. Weltkrieg bildete sich eine breite Front von Gegnern des Regimes, die vor allem seit 1942 grössere Bedeutung gewann. Zu dieser locker organisierten Widerstandsbewegung zählten Offiziere, Diplomaten, Intellektuelle, evangelische und katholische Geistliche, Gewerkschaftler und Sozialisten. Daneben bildeten sich besonders seit 1943 grössere Organisationen, die unter kommunistischem Einfluss standen. Es bestanden zudem gewisse Beziehungen zu Widerstandsbewegungen in den besetzten Gebieten, und es gab Kontakte über das neutrale Ausland. Der Kern der deutschen Widerstandsbewegung handelte aus Empörung über die Unrechts- und Gewaltmassnahmen des Regimes. Er war geistig ein Teil des europäischen Widerstandes gegen die Entwürdigung des Menschen.
Zu ihm gehörten neben den traditionell demokratischen Kreisen junge Menschen wie die Studenten der "Weissen Rose", die Angehörigen des Kreisauer Kreises und im wachsenden Masse konservative Angehörige der Wehrmacht. Der 20 Juli stellt nur den letzten, dramatischen Höhepunkt dieser Bewegung dar.

THEMATA

Dr. P. A. M. Geurts "De coninck van Hispaegnien",
serie Cahiers voor Geschiedenis, Amsterdam,
J. M. Meulenhoff, 1966

In de reeks Cahiers voor Geschiedenis, die Meulenhoff uitgeeft, heeft Dr P. A. M. Geurts Philips II, "De coninck van Hispaegnien" "voor de rechterstoel van de geschiedenis" gedaagd. De bekende voorstander van de thematische behandeling der historie brengt hiermee het thema van de historische zekerheid, of juist van de historische onzekerheid onder de aandacht van de leerlingen. Hij aanvaardt van ganser harte Geyls uitspraak dat de geschiedschrijving een discussie zonder einde is. Hij geeft als het ware een kijkje "in de keuken" van de geschiedschrijver en heeft in de zo controversiële figuur van de Spaanse koning een dankbaar object gevonden.

Als uitgangspunt neemt Geurts de beschouwing van Berkelbach van der Sprenkel in zijn "Oranje en de vestiging van de Nederlandse staat" (naar welk boek ook in de verantwoording voor een verdere verdieping in dit tijdperk verwezen wordt), waarop logischerwijze - zij worden immers in deze aanhaling genoemd - het slot van Schillers "Don Carlos" en Motley's

"al te donkere" voorstelling aansluiten. Als "bron van foutieve opvattingen", ook als zodanig door Berkelbach gesignaleerd, is een fragment van de Apologie afgedrukt, met daarop aansluitend het bezonnen oordeel van miss Wedgwood. Ook van de bezwaren der Staten-Generaal tegen Philips'tirannie kunnen de lezers kennisnemen uit het Plakkaat van Verlatinge. De al te donkere voorstelling van Motley wordt weer in evenwicht gebracht door de "al te rooskleurige" van Ludwig Pfandl. De vraag wordt gesteld of de religie dan wel het staatsbelang het laatste doel van Philips'politiek was, met aanhalingen resp. van Fruin en R. T. Davies. Een citaat over de verhouding tussen politiek en moraal uit Cadoux'biografie vormt de overgang naar een nieuwe tegenstelling; de eenvoudige vorst (volgens Merriman) tegenover de hoogverheven monarch (Davies). Motley krijgt opnieuw het woord met zijn schildering van Philips' wereldrijk en een samenvatting van Prof. Rogier sluit de rij van de veertien welgekozen fragmenten, waarbij men node een Spaanse visie mist. Toch heeft pater Geurts stellig zijn doel bereikt, twijfel aan de historische zekerheid te wekken.

Men kan zich afvragen, of dit het doel van ons geschiedenisonderwijs moet zijn. Wie deze vraag bevestigend beantwoordt omdat hij "de beoordeling van personen, gebeurtenissen en verschijnselen uit het verleden tegen de achtergrond van processen" (bijv. reformatie en contra-reformatie) een der doelstellingen acht en dit beeld vergruizen niet wil uitstellen tot de universiteit, vindt in dit cahier een goede gids.

Een tweede vraag kan gesteld worden: is dit cahier bedoeld als een bijzonder onderwerp volgens de nieuwe examenregeling? Maar gaat het dan alleen om dit "twijfel wekken" of ook om Philips II en zijn tijd? In het laatste geval zal de docent er toch nog veel bij moeten behandelen, wil de betekenis van alle fragmenten goed tot de leerlingen doordringen, opdat zij zich een beeld kunnen vormen van een veelbewogen tijd.

Voor de zelfwerkzaamheid der leerlingen waren enkele verklarende noten bij de 16de-eeuwse teksten wel gewenst.

De slotzin van het citaat uit Cadoux' "Philips of Spain and the Netherlands" over de beweerde dubbelhartigheid van Willem van Oranje had beter wegge laten kunnen worden, omdat hierop later niet wordt teruggekomen, in strijd met de belofte in het citaat.

Voor de keuze der illustraties, die aansluiten bij de tekst (op één na, de bladzijde uit Motley, die toch wel vervangen had kunnen worden door de oorspronkelijke tekst van het in vertaling opgenomen fragment) niets dan lof. Maar waren de opsommingen van voorouders ('n "slip of the pen" is hier de vermelding van Marie i. p. v. Isabella van Portugal als gemalin van Karel V), huwelijken en jaartallen wel nodig? Deze kunnen de leerlingen beter zelf maken.

C. J. de Voogd
J. C. T. Voogt
H. G. M. Wigman

WILHELMUS VAN NASSAUWE

Vroeger, toen ik nog Nederlandse letterkunde gaf, besteedde ik altijd aandacht aan het Wilhelmus. De tekst had men in het letterkundeboek, de problemen haalde men uit de lucht en de verklaringen dicteerde men. Men mocht natuurlijk niet teveel aandacht besteden aan één gedicht, al was dat dan ook het Wilhelmus.

Nu heb ik het als eindexamenthema genomen, in gymnasium en mms. De gymnasiale behandeling geschiedde als volgt. Eerst de tekst gelezen en commentaar op de overlevering. Een reproductie van de oudste overgeleverde tekst staat in de dissertatie van Drewes. Men krijgt problemen over de tekst, speciaal strofe XIII Seer christelijk... of Seer Princelick... Gekozen vóór het eerste, ondanks de verdediging van het laatste door Drewes, waarbij zelfs een Duitse tekst ter sprake kon komen, te vinden bij Van Duyse, Het Nederlandsche Lied II. (Daar vindt men ook een Franse tekst, maar die wordt genegeerd om redenen van economie) Het rijm blijkt hier en daar nogal vrij, waarom de oudste lezing XIII regel 8... doen bekant niet hoeft te worden vervangen door "oorkond", wat helaas in de meeste bloemlezingen staat. De maat blijkt veel antimetrieën te bevatten, maar we besluiten toch niet tot tekstemendaties, hoewel er een paar zeer verleidelijke zich bijna opdringen. Dan komt de verklaring, waarbij we ons wel geheel bij die van Drewes kunnen aansluiten. Daarmee zijn wel twee uren gemoeid. Vervolgens komt de auteurskwestie, die wordt omzeild door de noodzaak van plaatsing in de tijd. Ook hier geeft Drewes een aantal aanwijzingen, speciaal wat de calvinistische gedachtenwereld betreft. Twee vertalingen van Calvijns Institutie worden erbij gehaald. Opgave aan de klas: zoek plaatsen uit de Bijbel. Het resultaat is niet gek, maar ik heb nog een reeks, en geef een opgave, nu aan de niet zo zeer historisch geïnteresseerden: zoek bij al die Bijbelplaatsen de regels uit het Wilhelmus. Aan de historisch meer begaafden wordt ander studiemateriaal uitgedeeld: Bakhuizen van den Brink, Eerste vergadering der Staten van Holland, met de rede van Marnix van juli 1572 (wat door de bewerker als nogal teleurstellend werd beschouwd); de preek van Saravia van 1568 (die aanvankelijk verrassend werkte, maar bij nader beschouwen tegenviel als vergelijkingsmateriaal); de Bewegliche Demonstration van 1572 (die zonder aarzeling als verwant met het Wilhelmus werd erkend). Bij deze laatste hebben we de techniek toegepast, het artikel te laten fotocopiëren op de Universiteitsbibliotheek te Utrecht, zodat de jongelieden dat ook leren, naast het opvragen van werken via een openbare leeszaal.

Zelf heb ik wat citaten uit brieven van Willem van Oranje, uit zijn Justificatie en zijn Apologie bijeengezameld, waarop we de conclusie trokken, dat er overal vergelijkingsmateriaal te vinden was, en dat dit niet tot vaststelling van het auteurschap kan leiden. Vervolgens heb ik enige gegevens over Marnix meegedeeld, waaronder een facsimile van

omstreeks 1620; twee stukjes van zijn psalmen werkten overtuigend, waarop ik tot critische zin aanmaande: die psalmberijming is van later tijd en wat heeft er in oudere psalmberijmingen gestaan? Dit probleem hebben we verder maar laten rusten (bij Drewes alweer vindt men alle nodige citaten). Er zijn inmiddels drie verdere lesuren besteed, waarbij er één gedeeltelijk voor een klein dictaat is gebruikt.

Dan wijs ik op een argumentatie pro of contra Marnix: is het Wilhelmus werk van een "groot" of een "klein" dichter. Hier worden de citaten door mij gegeven en dan blijkt, dat grotere waardering van het gedicht gewoonlijk gepaard gaat met voorkeur voor Marnix, en omgekeerd. Hier kan men wijzen op het gevaar van redeneren naar een conclusie toe.

De bouw van het gedicht stelt teleur: de magistrale verhandeling van Meeuwesse is te zware kost, een vroegere verhandeling van dezelfde is wat bruikbaar. Het is nodig, een soort samenvatting te geven, maar de tijd eist, dat men dat in hoofdtrekken doet.

Aangezien er een muzikale leerling in het gezelschap is, wordt aan hem opgedragen, iets over de ontwikkeling van de melodie te zeggen, wat bij een vleugel geschiedt.

Aangezien toch het auteurschap een belangrijke rol speelt, worden de argumenten nog eens bijeengezet: er blijkt altijd vóór Marnix iets meer te zeggen dan voor ieder ander. De filosofische vraag wordt dan gesteld: wat verstaat men eigenlijk in de historie onder "bewijzen"? Als ik dan na een verwarde discussie voorstel om ons tot de term "aannemelijk maken" te beperken, lossen we dit vraagstuk op, eigenlijk door het niet op te lossen.

Bij dit alles is ook nog de datering ter sprake gekomen, en hier kunnen we toch wel twee exacte tijdstippen met zekerheid bepalen: na de veldtocht van 1568 en vóór april 1572. Als dan blijkt, dat Valerius 1572 noemt, is er aanvankelijk zekerheid in deze, maar de leraar gooit roet in het eten en wijst erop, dat Valerius zegt, dat in juli '72 het lied is gezongen, dus niets over de tijd van het dichten.

Tenslotte is er een stencil uitgekomen, dat op de mms als handleiding wordt gebruikt. Daar heb ik minder aangedrongen op zelfstandig onderzoek, behalve Bijbel, met inbegrip van psalmen. Dat wordt door de leerlingen enthousiast gedaan.

Litteratuur:

Dr. J. B. Drewes, Wilhelmus van Nassouwe, een proeve van synchronische interpretatie. Dis 1946 (Elsevier, Amsterdam).

Florimond van Duyse, Het oude Nederlandsche Lied II, blz. 1620-1663, Nijhoff, 's-Gravenhage 1905.

Calvijn's Institutie, vertaald door Paulus Aertz van Ravesteyn, herdrukt door Dr. A. Kuyper, Doesburg 1889. Nieuwe vertaling Dr. A. Sizoo, Delft 1949. Men kan natuurlijk zich beperken tot enkele citaten, door Drewes gegeven, blz. 23 e. v. Bekhuizen, Cartons Nederl. Vrijheidsoorlog, deel II, derde verhandeling.

Dra M.G. Schenk, Verantwoording enz. des Princen van Oraengien, Wereldbibl. 1933 (bevat o.a. de preek van Saravia).

P. J. Blok, Wilhelmus van N., Bijdr. Vad. Gesch. 4e reeks deel 8 (1910), blz. 433-447. F. Kossmann, Een "Bewegliche Demonstration" tot lof van Prins Willem van Oranje, Het Boek XXI (1933), blz. 113-130.

Apologie ofte Verantwoordinge van den Prince van Orangien, ed. Albert Verwey, Santpoort 1923.

Geschiedenis v.d. Letterkunde der Nederl. III, artikel van Dr. G.A. van Es, reproductie t/o blz. 176.

Salmen van Marnix het gemakkelijkst bij Drewes, blz. 189.

Brom, Het Wilhelmus, De Gids 1932 III, blz. 241-260.

K. Meeuwesse, De Gids 1951 (114), blz. 393 vlgg.

K. Meeuwesse, Wilhelmus van Nassouwe Rhetor, in: Hand. 28e Nederl. Filologencongres (1964), blz. 8-29. Men kan voor de leerlingen volstaan met overzicht op blz. 11-12.

Jan Poortenaar, Wilhelmus van Nassouwe, blz. 53-71: Casper Höweler, De melodie van het Wilhelmus (1940).

Dr. F. Noske, Wilhelmus van Nassouwe, Een bijdrage tot de geschiedenis der melodie, NRC 22 dec. 1956.

Adriaen Valerius, Nederlandtsche Gedenck-clanck, herdrukt 1947 (Wereldbibl.), blz. 59-62.

Dr. H. Bruch

POLEMICA

REACTIE OP "SCHOOL EN ARCHIEF"

Het derde nummer van de lopende jaargang van dit tijdschrift, Kleio nr. 3 jrg. 8'67 blz. 65-79, bevat o.m. een artikel van Dr. D.J. Roorda, getiteld "School en Archief. Verslag van een experiment ... en nog iets meer". Daarin wordt critiek geleverd op de door mij bij de opening van het cursusjaar 1966-1967 van de Vrije Leergangen te Amsterdam gehouden rede over "Geschiedenis als stuwmeer", waarvan de tekst gepubliceerd is in "Ad Fontes" (cultureel maandblad voor het Christelijk onderwijs) van oktober 1966 (14e jaargang, nr. 1, blz. 10-17). "Aanvechtbaar (schrijft Dr. Roorda) acht ik in dit verband de volgende uitspraak van Dr. K. de Vries: 'natuurlijk kan men de leerlingen in de hogere klassen van het V.H.M.O. ook wel eens aan een bron laten ruiken, maar dit is bijzaak; het doel van dit onderwijs is niet: opleiding (i.c. tot historicus), maar vorming; universiteitje spelen heeft geen zin.' Wat de Vries wel wil wordt duidelijk uit zijn idealisering van 'in die Schule verpflanzte und in den mündlichen Lehrervortrag verwandelte Geschichtsschreibung'" (blz. 69). Dr. Roorda zegt verder, "dat de heer De Vries, die blijkens zijn citaten voortreffelijk op de hoogte is van hetgeen er bij onze Duitse

collega's omgaat, voor de thematische benadering aan de hand van bronnen weinig waardering blijkt te hebben" (blz. 70). Hij rondt zijn critiek af met de opmerking: "Het lijdt echter geen twijfel dat juist de richting waarin methodiek en didaktiek van het geschiedenisonderwijs zich de laatste tijd ontwikkelen - het verzet van De Vries ten spijt - gefnuikt zou worden door een terugkeer naar de toestand waarbij de docent van ons vak niet veel meer zou hoeven te weten dan de verhalen die hij zou moeten vertellen" (blz. 71).

Graag enig commentaar. Om met het laatste citaat te beginnen: ik begrijp niet, waar Dr. Roorda dat "Verzet" vandaan haalt. In mijn "Geschiedenis als stuwmeer" gaat het niet over de methodiek en de didaktiek, maar over de waarde van de historische vorming. Ik heb er alleen bij wijze van inleiding op gewezen, dat het geschiedenisonderwijs geen kwestie is van objectivering van het verleden, maar van participatie en dat het middel, om deze participatie te bewerkstelligen, het verhaal is. In dit verband heb ik met instemming de volgende uitspraken van Prof. Dr. K. Heeroma in het "Wending"-nummer van mei 1963 aangehaald: "Zonder verhaal is geen echte geschiedenis mogelijk" (blz. 172) en: "Historische waarheid wordt pas een menselijke waarde en een kracht ten leven voor heden en toekomst, wanneer zij in een goed verhaal tot spreken is gebracht" (blz. 178).

Dat ik voor de thematische benadering aan de hand van bronnen weinig waardering blijf te hebben, is een bewering, die Dr. Roorda moeilijk staande zal kunnen houden, als hij kennis heeft genomen van mijn bijdrage tot de serie "Dichterij" (Kok, Kampen), een boekje over "De middeleeuwse Friese vrijheid", waarin een deel van de Oudfriese "Magnuskerren" is opgenomen. Hier komt nog bij, dat ik lid ben van een commissie van de Fryske Akademy, die bezig is met een educatief archiefplan voor leerlingen van V. H. M. O. - en Kweekscholen in Friesland, een commissie, waarvan Mr. S. J. Fockema Andreae voorzitter is en waarin ook Prof. Dr. E. H. Waterbolk zitting heeft. Vandaar, dat ik het verslag van het Leidse experiment, waaraan Dr. Roorda heeft meegewerkt, met grote belangstelling heb gelezen. Als laatstgenoemde stelt, dat mijn betoog in "Ad Fontes" "gericht (is) tegen de docent die de bovenbeschreven cursus heeft helpen org." (blz. 70) slaat hij de plank dus wel heel ver mis!

Eigenlijk dekt de titel "School en Archief" de ondertitel van het artikel van Dr. Roorda slechts voor de (tweede) helft: het experiment, waaraan slechts 20 leerlingen van twee Leidse V. H. M. O. -scholen deelnamen, had "veel meer buiten schoolverband" (blz. 70) plaats. De zoeven genoemde Friese commissie rekent eveneens op een zeer beperkt aantal deelnemers. Haar educatief archiefplan, dat betrekking heeft op de Franse tijd, gaat er van uit, dat activiteiten als deze niet "vooralsnog" maar altijd buiten schoolverband moeten plaatsvinden. Ook voor het aanstaande V. W. O. geldt: universiteitje spelen heeft geen zin! Leeuwarden

Dr. K. de Vries

NOG EENS MAATSCHAPPIJLEER.

Nu één van de grootste propagandisten voor het vak maatschappijleer zijn opinie heeft gegeven in Kleio nr. 3 jrg. 8'67 blz. 81-87, lijkt het me van het grootste belang, dat er reacties opkomen. Collega Nannen heeft wel een weerwoord gegeven. Maar ik geloof, dat hij te vriendelijk is om drs. Langeveld van antwoord te dienen. Drs. Langeveld schrijft namelijk in zijn artikel veel meer tegenstrijdigs, dan collega Nannen heeft willen aantonen. Het is in de eerste plaats al heel vreemd, dat drs. Langeveld pas nu een artikel over maatschappijleer schrijft in Kleio. En dan nog als een reactie op andere artikelen. Zoals zijn eigen literatuurlijst aangeeft, heeft hij al in heel wat tijdschriften geschreven over de noodzaak van de invoering van het vak maatschappijleer. Hij is er o.m. nog Paedagogische Studiën bij vergeten. Het is in het oog lopend, dat het vrijwel steeds tijdschriften betreft buiten de directe vak- en leraarbladen. Drs. Langeveld heeft zich steeds gericht tot degenen, die de mogelijkheden bezitten het vak op het lesrooster te plaatsen. Hij is thans docent voor maatschappijleer aan een HTS, geeft advies aan stichtingen, die aan vormingswerk doen voor werkende meisjes en stelt tv-programma's op over dit vak. Hij is dus wel één van de deskundigste mensen, die zich met het vak maatschappijleer bezig houden. Waarom moest er daarom zo lang worden gewacht tot er een bijdrage van hem verscheen in Kleio? Dit is geen verwijt aan de redactie. Drs. Langeveld had als propagandist in dit geval wel initiatief kunnen ontwikkelen. Nu enkele opmerkingen over het betoog van deze deskundige. Onder het kopje 'Geen afgeleide' verheugt hij er zich over, dat maatschappijleer geen vak is, dat aan de universiteit wordt gedoceerd. Maar als hij daarvoor bepleit, dat de ontwikkeling van het vak o.m. kan worden bijgestuurd door wetenschapsdienaren en daarna een commissie bepleit van docenten maatschappijleer en wetenschappers om applicatiecursussen samen te stellen, hoe kan drs. Langeveld er dan over verheugd zijn, dat maatschappijleer geen vak aan de universiteit is en toch een beroep doen op wetenschapsmensen? Wat voor wetenschap bedoelt hij dan? Hij kan niet afgestudeerde sociologen, economen, juristen, historici, geografen bedoelen, want die moeten juist aan die applicatiecursussen deelnemen.

"De doelstelling van het onderwijs in maatschappijleer is geen andere dan helpen opvoeden tot tolerante, kritische, bewust levende persoonlijkheden, in staat tot relativerend denken en in het bezit van een aantal fundamentele waarden." Zo wil drs. Langeveld het propageren. Maar is dit niet de bedoeling van de huidige onderwijshervorming hiervoor meer mogelijkheden te bieden in de hoogste klassen? Het geschiedenisonderwijs gaat in ieder geval al die kant uit. En moet daar dan zo nodig een nieuw vak bijkomen? Het is ook wel de moeite waard te weten wat drs. Langeveld bedoeld met 'fundamentele waarden'. Even verder in zijn artikel schrijft hij ook over houdingen, die

door dit vak moeten ontstaan, "die persoonlijk en sociaal gewenst zijn". Net zo goed als met de fundamentele waarden zou het prettig zijn te weten wat bedoeld wordt met dit soort houdingen. Er zit voor mij veel te veel een sfeer in van indoctrinatie, dat op zichzelf weer in strijd is met de 'doelstelling'. Maatschappijleer zou vervolgens een 'brugfunctie' moeten hebben. Maar is het niet veel beter aan de sociale vakken bij het middelbaar onderwijs de mogelijkheid te geven tot integratie, zoals dat bij het havo al op sommige scholen wordt gerealiseerd?

Op vele scholen, betoogt drs. Langeveld kan maatschappijleer "alleen als een dringend noodzakelijke aanvulling op een veel te lang eenzijdig gebleven opleiding worden beschouwd". Ten aanzien van het technisch onderwijs heeft hij daar wel gelijk in. Maar daar wordt er al weer van teruggekomen, zoals hij zelf triest constateert.

Aan maatschappijleer, zoals drs. Langeveld zich dat denkt en maar blijft propageren is volgens mij geen enkele behoefte. Het zou misschien wel aanbeveling verdienen het vak staatsinrichting te wijzigen in een vak 'sociaal bestel'. Dit vak zou dan de leerlingen inlichtingen kunnen geven over de huidige structuur van de samenleving en de werkwijze daarin van maatschappelijke groepen, bewegingen en organisaties. Alleen het overdragen van kennis daaromtrent is noodzakelijk. Wat de leerlingen daar mee willen doen is hun zaak. De docenten staatsinrichting en economie zouden zich daar heel best aan kunnen wagen. We zijn dan van alle indoctrinatiepogingen door middel van 'maatschappijleer' af.

Drs J. S. Wijne.

TIJDSCHRIFTEN RUBRIEK

THE WORLD AND THE SCHOOL - nr. 8, winter 1966-'67

In deze aflevering van het hier regelmatig aangekondigde tijdschrift "for teachers of current international affairs" 'n artikel over de invloed van communistisch China in Afrika en een, dat de Nato met het pact van Warschau vergelijkt. Geen van beide erg belangrijk, uitgezonderd de naast elkaar afgedrukte teksten van beide verdragen, in Engelse vertaling uiteraard, die materiaal bieden voor vergelijkend onderzoek. Verder de rubriek "History in the making", 'n chronologie van juni tot oktober 1966, en 'n artikel, dat de aandacht voor de gasvondsten in Nederlandse bodem vraagt. Doch dit is voor de aardrijkskunde-collega's bestemd, terwijl verder 'n groot deel van de inhoud van dit nummer over het onderwijs in de economie gaat. Mij trof in deze aflevering het meest 'n artikeltje, waarin de op Cyprus bij het onderwijs gebruikte geschiedenis boeken kritisch worden bekeken. Het onderzoek valt niet erg gunstig uit. Aporie onjuistheden staan er weinig in, maar twee geheel verschillende visies op wereld en verleden worden voorgehouden, al naar gelang de boeken uit Athene of uit Ankara komen. Als in 'n brandpunt richten de Griekse boeken heel de geschiedenis op Griekenland en het conflict met de Turken. In 'n boek voor 11 à 12-jarigen worden 17 bladzijden gewijd aan de

beide wereldoorlogen en 109 aan de Griekse Vrijheidsoorlog; in een ander boek worden aan die onafhankelijkheidsoorlog van Griekenland 172 van de 300 bladzijden besteed. De Turkse boeken zijn gematigder dan de Griekse, maar besteden toch ook overdreven ruimte aan de Grieks-Turkse betrekkingen, en stellen de Turkse positie daarbij in 'n gunstig daglicht. "De grond wordt voorbereid voor twist en tweedracht, meer dan voor harmonie en samenwerking".

C.L.A. Daniëls.

SPIEGEL HISTORIAEL

MAANDBLAD VOOR GESCHIEDENIS EN ARCHEOLOGIE.

Men kan zich in gemoede afvragen, of 'n tijdschrift als dit nog moet worden aangekondigd. Ieder van ons heeft, zo mag toch worden verondersteld, het eerste proefnummer zelf ontvangen of in de door hem gefrequenteerde leeszaal zien liggen, en heeft zijn eerste oordeel kunnen toetsen aan de tot dusver verschenen afleveringen. Ik voor mij ben blij met het verschijnen van "Spiegel Historiae!": het biedt, op mooi papier en in 'n kloek formaat, 'n groot aantal rijk geïllustreerde artikelen van meest zeer bekwame auteurs. Mij dunkt (maar de praktijk zal dat moeten uitmaken) dat verschillende bijdragen goed gebruikt kunnen worden bij de bestudering van 'n bijzonder onderwerp", of als basis daarvan. Om 'n greep te doen uit de hier voor mij liggende afleveringen: het Franse protestantisme na de opheffing van het Edict van Nantes (door dr. A. Th. van Deursan), de Moderne Devotie (prof. Dr. W. Joppe Alberts), de opkomst der Nederlandse democratie (dr. C.H.E. de Wit), in het eerste nummer (oktober 1966). De opsomming is vervelend en uiteraard willekeurig, maar in het novembernummer: het bedrijf van de Nederlandse schoolmeesters in de eerste helft van de 19de eeuw (dr. R. Reijnders), voeding en dienst in het ancien régime (prof. Dr. H. van der Wee) en 'n artikel over de slag bij Jutland (van drs. Ph. M. Bosschen), dat wordt voortgezet in het decembernummer. In die aflevering toont zich onze ambassadeur bij de NAVO, dr. H. N. Born, 'n kundig beschrijver van de opgravingen onder de St. Pieter. Verder zeer lezenswaard: de Duitse geschiedwetenschap in de ban van het verleden (dr. M. C. Brands), de slag van Hattin (prof. dr. R. C. van Caenegem) en nog zeer interessante historische lectuur. Dan voorlopig tenslotte: in het eerste nummer van dit jaar beantwoordt ir. H. K. Roessingh de vraag, hoe 'n dorp in het midden der 18de eeuw functioneerde, schrijft drs. M. P. H. Roessingh over de watervoorziening op de schepen van de V.O.C. en dr. Th. P. M. de Jong over Nederlanders in Centraal-Amerika, 1825-1832. Dit alles zeer uitdrukkelijk "onder andere", want er staat veel meer in en natuurlijk

niet alles op het zelfde peil of in dezelfde stijl. 'n gecombineerde bespreking van vier afleveringen kan niet veel anders dan 'n onvolledige opsomming worden, maar blijft het feit gehandhaafd dan zal straks ongetwijfeld 'n nummer van "Spiegel Historiae" aanleiding geven tot 'n gedetailleerder recensie van 'n bepaalde bijdrage. 'n Erg aantrekkelijke rubriek aan het slot van elke aflevering is "Van Soeter cokene", verzorgd door de redactrice jkvr. dr. J. M. van Winter; ik Aethaus watertand bij het lezen over roomtaartjes uit 'n Engels handschrift van omstreeks 1450, of kalfslever met druiven uit diezelfde tijd. De uitgever: Van Dishoeck, Van Hoekema en Warendorf N.V., Bussum.

C.L.A. Daniëls

RAAD VAN ADVIES

Prof. Dr. J. C. Boogman (Univ. Utrecht, Prof. Dr. A. E. Cohen (Univ. Leiden),
Prof. Dr. A. F. Manning (Nijmegen), Prof. Dr. A. B. Breebaart (Amsterdam),
Prof. Dr. M. C. Smit (V.U. A'dam), Prof. Dr. E. H. Waterbolk (Univ. Gron.),
Dr. J. L. P. Brants (Insp. VHMO), J. W. Fossen (Hfd. insp. Kweeksch.)

KERNCOMMISSIE

Dr. G. v. Roon, Burgemeester Elsenlaan 17, Rijswijk ZH. tel.: 070 - 984590
voorz.: algeh. leiding en univ. cursussen

Drs. G. A. J. Giezevan, Dirk v. Voorburglaan 16, Voorburg, tel.: 070 - 868123
vice-voorz.; roosters collegedagen en contact met sprekers.

P. Knoppers, Ten Hovestraat 52, Den Haag, tel.: 070 - 546133, 1e secr.

Drs. J. C. Visser, Antonie Duyckstraat 66, Den Haag, 2e secr.; kringenwerk

W. J. A. v. d. Berg, Teunisbloemplein 50, Den Haag, tel.: 070 - 672421
alg. adjunct; conferentie.

Penningmeester H. v. Unnik, Pomonaplein 21, Den Haag, tel.: 070 - 680355

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

De bijdrage voor de deelnemers aan de postacademiale colleges is f 6. --
(leden V. G. N.) of f 10. -- (niet-leden).

LEDEN MET ZELFSTANDIGE TAKEN CONTACTPERSONEN DER RAYONS

Drs. A. Plaatsman, Haydnlaan 18, Groningen, tel.: 05900 - 35119
(rayon 1: Groningen, Leeuwarden, Zwolle).

C. C. A. v. d. Wilde, Thorbeckestraat 28 III, Arnhem, tel.: 08300 - 37305
(rayon 2: Arnhem, Hengelo, Zutphen, Utrecht).

Dr. M. T. J. v. d. Vorst, Spotvogellaan 35, Den Haag, tel.: 070 - 685609
(rayon 3: Noord- en Zuid-Holland).

Dr. F. Vercauteren, Dr. Mollerlaan 1, Waalwijk, tel.: 04160 - 2902
(rayon 4: Zeeland en Noord-Brabant).

Drs. L. Nellissen, Kon. Emmaplein 16, Maastricht, tel.: 04400 - 15928
(rayon 5: Limburg).

PORTEFEUILLES

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

POSTACADEMICA: Drs. R. H. Cools, Herensteeg 15, Leiden

LERAAARREFLECTOR: Drs. P. J. van Zweeden, Liornostraat 119, Hoorn.

KRINGSECRETARIATEN:

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

Arnhem: Hommelseweg 486; Den Bosch: Moleneindstraat 16, Vught;

Breda: Biesdonkweg 65; Eindhoven: Hoogstraat 301 A;

Goes: Griffioenstraat 7, Middelburg; Groningen: Achter 't Hout 1, Roden;

Den Haag: Kijkduinsestraat 990; Haarlem: Saturnusstraat 72, IJmuiden;

Heerlen: Eykhagen college, Leenderkapelweg 27, Schaesberg;

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

Maastricht: Zeepziedersdreef 20-B; Rotterdam: Jan Evertsenplaats 229;

Utrecht: Boreelstraat 21, Hilversum; Venlo: Laaghuissingel 225;

Zutphen: v. d. Duin van Maasdamstraat 8; Zwolle: Stevinstraat 9, Kampen.

Over de oude beschavingsvolken weet

C. A. BURLAND

op bijzonder prettige en duidelijke wijze te vertellen.

Ton Oosterhuis bewerkte ieder deel voor de Nederlandse jeugd.

Ongeveer 60 tekeningen per boek, waarvan de helft in kleur, maken deze serie tot een waardevol bezit voor iedere jongen en ieder meisje.

Deze boeken kunnen aanleiding geven tot een jarenlange belangstelling voor boeiende onderwerpen.



De serie bestaat uit de volgende delen:

DE GRIEKEN	Geb. f 5,90
DE NOORMANNEN	Geb. f 5,90
DE ROMEINEN	Geb. f 5,90
DE EGYPTENAREN	Geb. f 5,90
DE INDIANEN	Geb. f 5,90
DE CHINEZEN	Geb. f 5,90

NIJGH & VAN DITMAR

's Gravenhage

Verkrijgbaar in de boekhandel

DE TWINTIGSTE EEUW

DR. M. B. VAN DER HOEVEN

Deze 'proeve van een moderne weergave der examenstof voor het vak geschiedenis' zal in mei a.s. verschijnen.

Overzicht van de inhoud:

I Politieke en sociaal-economische ontwikkeling na 1900

- 1 Overzicht 1870-1941
- 2 De eerste wereldoorlog
- 3 De verloren vrede 1919
- 4 Nederland tot 1919
- 5 Algemeen overzicht 1919-1939
- 6 De U.S.S.R. en de U.S.A. 1919-1939
- 7 Engeland en Frankrijk 1919-1939
- 8 Dictaturen overal 1919-1939
- 9 Nederland tussen de wereldoorlogen
- 10 Het Verre Oosten 1919-1939
- 11 Internationale betrekkingen 1919-1939
- 12 De tweede wereldoorlog 1939-1945
- 13 Nederland bezet gebied 1940-1945
- 14 De wereld na 1945
- 15 Nederland na de tweede wereldoorlog

II De beschaving in het geding

- A De beschaving in het geding
- B De West-Europese beschaving
- C Oost-Europa
- D De wereld van de Islam
- E Het Indiase juweel
- F Het raadsel China
- G Het land van de Rijzende Zon
- H Het ontwakende Afrika
- I Brandpunten achter het nieuws - hedendaagse problemen

*vele illustraties op kunstdruk - kaartjes in de tekst - een rijke keuze leesstukken -
hulpboek eveneens in voorbereiding*

J. M. MEULENHOF - ROKIN 44 - AMSTERDAM