

KLEIO

UIT DE INHOUD:

- 1 Het Bestuur over het rapport-Valkhoff
- 2 Het rapport-Valkhoff:
Verslag van de Werkgroep
Athenaeum A van de Gemeente Amsterdam
- 3 Conferenties en Seminarium
- 4 Wijziging vrijstelling van militaire dienst als gewoon
dienstplichtige voor leraren
- 5 'Maatschappijleer' een vak of vakken complex
- 6 Doelstelling en didactiek
- 7 Autoriteit en Vrijheid (1800-1914)
- 8 De prentbriefkaart als Historisch Document

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

DR. MR. C. W. VAN VOORST VAN BEEST, *voorzitter*; Spoorsingel 35, Rotterdam 4, tel. 010 - 28 20 46

H. DE RUYTER, *1e secretaris*; Koningin Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761 - 36 57

S. P. M. VERHEIJ, *2e secretaris*; Jacob Mosselstraat 65, 's-Gravenhage, tel. 070-83 87 25

W. PABST, *penningmeester*; Bovenkruierlaan 17, Rotterdam 12, tel. 010 - 18 48 84, postrekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N., Rotterdam

A. J. V. M. ADANG, Waalwijk

DRS. A. H. VAN DEN BERG, Purmerend

DR. P. A. M. GEURTS, Leiden

DR. G. VAN ROON, Rijswijk

G. S. SCHAAFSMA, Breda

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 - 83 87 25. 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; DRS. J. HAM; A. C. E. JANSE; MEJ. A. V. M. KAMP; O. POLETIEK; DRS. D. T. STEENIS; H. E. DE WOLFF

Secr.-penn.: MEJ. M. A. AALDERS, De Laat de Kanterstraat 22, Leiden, tel. 01710 - 3 21 69

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

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

COMMISSIE PUBLICITEIT

DR. F. DROST, *voorzitter*; A. J. V. M. ADANG

Secr.: W. F. KALKWIEK, Hommelseweg 486, Arnhem, tel. 08300 - 3 21 49

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

Secr.: DRS. A. C. H. J. VAN NOORT, Oranjelaan 101, Lisse, tel. 02530 - 45 27

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 - 83 87 25

KLEIO-DIDACTICA

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

Correspondentie over deze bestellingen: S. P. M. VERHEIJ, Jacob Mosselstraat 65, 's-Gravenhage, tel. 070 - 83 87 25

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

KLEIO

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

ACHTSTE JAARGANG - NUMMER 8 en 9 - OKTOBER/NOVEMBER 1967.

MEDEDELINGEN COMMISSIES

"DOELSTELLING EN DIDACTIEK"

De Didactiek Commissie maakt bekend, dat er nog gelegenheid bestaat om aan de 2e conferentie "Doelstelling en Didactiek" deel te nemen.

Deze herhaling vindt plaats op 15 en 16 december 1967 op Woudschoten te Zeist. Hopenlijk zal het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen ook deze conferentie subsidiëren.

Opgaven zo spoedig mogelijk aan mejuffrouw M. A. Aalders.

De Laat de Kanterstraat 22,
Leiden. Tel. : 01710-32169.

MEDEDELING VAN HET BESTUUR OVER HET RAPPORT-VALKHOFF

In dit nummer van Kleio treft u gedeelten aan van het rapport van een werkgroep die o.l.v. prof. mr. J. Valkhoff aan de wethouder van onderwijs van de gemeente Amsterdam advies heeft uitgebracht over vorm en inhoud van het toekomstige gemeentelijke Atheneum A.

Het bestuur meent dat het van belang is zijn leden in kennis te stellen van zijn standpunt t. a. v. wat in het rapport-Valkhoff over het vak geschiedenis te berde is gebracht.

Voor de lagere klassen van het havo en het vwo lijkt ons voorshands een nadere omschrijving van de leerstof onnodig. De leerstof voor de hogere klassen dient te bestaan uit een behandeling van enige onderwerpen uit de geschiedenis en een inleiding tot de geschiedenis van de laatste 50 jaar. Nadere precisering dient ook hier voorshands vermeden te worden om leraar en leerlingen in vrijheid gelegenheid te geven hun onderwerpen te kiezen.

De leerstofomschrijving van het vak geschiedenis voor de hogere klassen in het genoemde rapport achten wij schadelijk voor ons onderwijs. In de klassen 4 en 5 wordt een chronologische behandeling gevraagd van de algemene geschiedenis van ca. 1870 tot heden (alsmede de behandeling van 2 onderwerpen, waarvan één uit de periode voor 1870); voor klasse 6 staat op het programma: een uitvoerige behande-

ling van de geschiedenis van de laatste 50 jaren, behandeling van de bijzondere onderwerpen en een plaatsbepaling van de geschiedenis in het geheel der wetenschappen.

Wij stellen vast dat drie malen de laatste 50 jaar aan de orde komen:

in klasse 3 (het rapport staat een semi-concentrische behandeling van de geschiedenis in de onderbouw voor), in klasse 5 en in klasse 6. De overmatige aandacht voor de recente geschiedenis moet leiden tot veronachtzaming van de behandeling van de overige geschiedenis. De precisering van de leerstof (1870 tot heden) leidt ertoe dat in plaats van de laatste 50 jaar de geschiedenis vanaf 1870 het vaste onderdeel van het geschiedenisonderwijs in de hogere klassen wordt. De keuze van het jaartal 1870 wordt overigens nergens in het rapport gemotiveerd.

Het bevoegd gezag (hier: de gemeente Amsterdam) stelt het leerplan op. Men zou zich derhalve een grote variëteit aan leerplannen in Nederland kunnen voorstellen: hier kiest men 1870, daar 1789, ginds 1900. Men denke zich de gevolgen in van de benoeming van een geschiedenisleraar aan een nieuwe school met weer een nieuw programma'.

Wij achten dit alles voor het geschiedenisonderwijs verwerpelijk. Uitdrukkelijk bepleiten wij een formulering van de leerstofomschrijving die overeenkomstig de geest van het eindexamenprogramma en het doelstellingenrapport is. Wij verzoeken dan ook alle leden, die in de gelegenheid zijn hun invloed aan te wenden bij de vaststelling van een leerplan, de eenheid van dat leerplan in Nederland te bevorderen. Het bestuur is gaarne bereid u daarover te adviseren. Wij raden u overigens aan erop toe te zien dat door u verstrekte adviezen inderdaad tot uitdrukking worden gebracht in de formulering van een rapport.

Met zorg vragen wij ons tenslotte af of niet bij navolging van het voorbeeld als hierboven gegeven in de toekomst het eindexamenprogramma opnieuw gewijzigd zou kunnen worden, met daarin een eenzijdige aandacht voor de recente geschiedenis.

Van de adviseurs die voor het vak geschiedenis zijn geraadpleegd hebben ons de heren dr. J. A. J. Jousma, en A. J. J. Mulder bericht dat zij de inhoud van de historische paragraaf van het rapport niet voor hun rekening wensen te nemen.

VERSLAG VAN DE WERKGROEP ATHENEUM A VAN DE GEMEENTE AMSTERDAM (Rapport-Valkhoff)

Van de wethouder van Onderwijs van Amsterdam ontving de Didactiekcommissie een exemplaar van bovengenoemd verslag. Uit dat verslag volgen hieronder die gedeelten, die voor de lezers van Kleio van belang kunnen zijn. De Didactiekcommissie hoopt dat publicatie van deze bijdrage tot het denken over de vulling van een leerplan voor het Atheneum A er toe zal bijdragen dat de discussie daarover ook onder de geschiedenisleraren en in Kleio op gang komt.

ALGEMEEN GEDEELTE

De Werkgroep Atheneum A werd op 17 november 1964 door de Wethouder voor het Onderwijs, Dr. P. J. Koets, geïnstalleerd. Aan de Commissie werd verzocht een voorstel voor te bereiden over de toekomstige vorm en inhoud van het onderwijs aan en de functionering van een Atheneum, speciaal van een Atheneum A, in verband met de verwachte inwerkingtreding van de Wet op het Voortgezet Onderwijs in 1968.

Als voorzitter van de Commissie trad op Prof. Mr. J. Valkhoff. Als leden werden aangewezen Drs G. W. Bolkestein, Drs A. J. S. van Dam, Dr M. Goudekot, Prof. Dr J. Koning, J. van Manen en Drs D. Woudhuysen. Als secretaresse van de Commissie fungeerde Mevr. C. S. Krelage-Rink. Helaas heeft de heer Van Manen slechts één vergadering bijgewoond. De door zijn overlijden ontstane vacature werd niet aangevuld.

DE COMMISSIE HEEFT GERAADPLEEGD:

Voor Geschiedenis en Staatsinrichting:

Dr J. A. J. Jousma

A. J. J. Mulder

Drs. J. J. A. van Straten

DOELSTELLINGEN

De doelstellingen van het onderwijs van het Atheneum A moeten de doelstellingen zijn van onderwijs, dat voorbereidt op universitaire studies. De Commissie is uitgegaan van de doelstellingen, zoals die indertijd door de zgn. tweede commissie Bolkestein (1938) zijn geformuleerd. Een abiturient, die het wetenschappelijk onderwijs met vrucht zal kunnen volgen, moet in zijn ontwikkeling zo ver zijn voortschreden, dat hij zelfstandig kan studeren en zich mondeling en schriftelijk behoorlijk kan uitdrukken in zijn moedertaal.

Tevens zal hij in enkele moderne talen zowel mondeling als schriftelijk een passieve en in mindere mate ook een actieve taalbeheersing moeten vertonen. Tenslotte zal zijn kennisniveau moeten beantwoorden aan de eisen, die de universiteit stelt (dit houdt niet in, dat de universiteit de hoeveelheid examineerbare kennis zou moeten bepalen).

De Commissie is ervan overtuigd dat er nog diepgaande studies op het terrein van het doelstellingenonderzoek nodig zijn. Niettemin heeft de Commissie gepoogd de meer specifieke doelstellingen van de economische en de maatschappelijke vakken in de toelichtingen bij de leerstofomschrijvingen te formuleren. De eerder genoemde doelstellingen kunnen als algemene richtlijnen dienen bij de nadere uitwerkingen van de plannen door het bevoegd gezag.

De Commissie heeft zich beraden over de meer specifieke doelstellingen van het Atheneum A. Zij kwam tot de conclusie dat het Atheneum A niet alleen een goede voorbereiding moet geven voor de studie in de economische en de sociale wetenschappen, maar dat daarnaast ook rekening moet worden gehouden met een studiekeuze in de rechten en in de letteren, met uitzondering van de klassieke letteren.

De Commissie heeft de vraag onder ogen gezien of de differentiatiemogelijkheden in de hogere klassen en op het eindexamen beter tot hun recht zouden komen, als de splitsing in categoriale schooltypen (Gymnasium A en B, Atheneum A en B) gedeeltelijk werd opgeheven, waardoor de voorbereiding voor de studie in de rechten en in de letteren voor leerlingen, die niet dadelijk de klassieke talen in hun leerstofpakket kiezen, wellicht beter geregeld zou kunnen worden. Nu dit echter niet het geval is, wil de Commissie de mogelijkheid van een richtingkeuze naar de faculteiten van de rechten en de letteren openlaten.

Aan de leerlingen moet dan ook gelegenheid worden geboden binnen een vakgebied zelf een beperkte keuze te doen uit verschillende onderwerpen.

Voor ieder daartoe in aanmerking komend vakgebied dient derhalve naast de verplichte leerstof, die iedere leerling zich eigen moet maken, een lijst van keuzeonderwerpen te worden gemaakt, welke ter bestudering kunnen worden aanbevolen, terwijl tenslotte in bepaalde gevallen ook nog de mogelijkheid moet bestaan, dat een leerling een onderwerp kan kiezen, waarvoor hij bijzondere belangstelling heeft, maar dat niet op de zojuist genoemde lijst voorkomt.

Bovendien moet de leerlingen ook samenwerking worden geleerd. Dit is niet mogelijk in een systeem, waarbij vrijwel alle samenwerking op school negatief wordt gewaardeerd.

De leraar in het nieuwe Atheneum A zal een veel grotere variatie in zijn didactiek moeten hebben dan tot nu toe meestal gebruikelijk is. Hij zal de leerlingen o. a. moeten leren:

- a) zelf informatie te vinden in verschillende leerboeken en mogelijk ook bronnenboeken;
- b) deze informatie kritisch te schiften;
- c) de relevante informatie voor de oplossing van een te behandelen probleem uit de massamedia (krant, televisie en radio) te distilleren;
- d) aantekening te maken van een voordracht;
- e) een samenvatting te geven van een beluisterd betoog;
- f) een boek met het oog op een bepaalde vraagstelling door te nemen;
- g) een schema van de inhoud van een boek te maken;
- h) de juiste vorm van een rapport, een werkstuk, een scriptie, een voordracht te vinden;
- i) aan een discussie in groepsverband deel te nemen als deelnemer of gespreks-leider;
- j) de schriftelijke of mondelinge bijdragen van andere leerlingen kritisch te waarderen;
- k) feiten van meningen te onderscheiden;
- l) verband te leggen tussen uitspraken, feiten en theorieën in verschillende, verwante vakgebieden.

Het gaat dus veel meer om het verwerven van een bepaalde houding ten opzichte van een beperkte hoeveelheid leerstof dan om het aanleren van een hoeveelheid kennis, die de Universiteit somtijds meent te moeten eisen.

Het v. w. o. beoogt niet specialisten te kweken, maar de opleiding tot specialist voor te bereiden.

De hierboven ontwikkelde algemene gezichtspunten hebben de volgende praktische consequenties voor de organisatie van het toekomstige Atheneum A.

De leerling zal veel meer dan tot nu toe gelegenheid moeten hebben proeven van zelfstandig werk af te leggen in de vorm van spreekbeurten of het maken van werkstukken of scripties.

Vanaf de derde klasse dient in ieder jaar één lesuur voor verbale expressie te worden bestemd in speciale lessen, hoewel deze vorm van expressie bij ieder vak beoefend moet worden. Ten minste eenmaal per week dient voorts een groepsdiscussie plaats te vinden onder leiding van verschillende leraren.

Het streven naar een integratie van verschillende vakken vereist een grotere samenwerking tussen de leraren dan thans het geval is. Het is daarom gewenst dat een bepaald aantal lesuren als speciale "integratie -uren" wordt aangewezen. De behandeling van bijvoorbeeld een actueel onderwerp, gezien vanuit verschillende vakgebieden kan op deze wijze geschieden.

Indien de twee bovengenoemde punten worden gecombineerd zou hieruit voor deze "integratie -uren" een afwisseling van uitleg en voordracht van de betrokken leraren, spreekbeurten van leerlingen, groepsdiscussie en zelfstandige vrije studie kunnen voortvloeien. Dit kan uitlopen op een aantal werkstukken of een gezamenlijk werkstuk over het behandelde onderwerp. Het mag echter niet aan de toevallige voorkeur van de betrokken leraren worden overgelaten of de "integratie -uren" al of niet gegeven zullen worden. Ze zullen een verplicht bestanddeel van het lesrooster moeten uitmaken. In dit verband dient een zgn. veertien-dagen-rooster te worden overwogen.

Dit rooster heeft het voordeel, dat meer vakken aan de integratie-uren zullen kunnen bijdragen (men zie voorts blz. 15 e.v.).

Het eindexamen zal zo moeten worden ingericht, dat de bovengenoemde doelstellingen en werkwijzen kunnen worden getoetst. Naast de in te stellen landelijke exameninstituten, die de centrale schriftelijke examens zullen samenstellen, is in verband met het voorgaande ook een commissie van leraren van de school nodig, die richtlijnen geeft voor de samenstelling en evaluatie van de werkstukken en de scripties, die bij het examen door de kandidaten worden overgelegd.

Behalve schriftelijke examens zijn ook mondelinge examens nodig.

EINDEXAMENS

De Commissie acht het voorstel in de bijlage bij de Memorie van Toelichting van het ontwerp Overgangswet W. V. O. (Tweede Kamer) om het aantal vakken waarin op het Atheneum A examen moet worden afgelegd te beperken tot zeven, waarvan vijf verplicht en twee ter keuze van de kandidaat, een grote verbetering ten opzichte van de bestaande eindexamenregelingen voor het v. h. m. o.

Voorts is de Commissie het in beginsel eens met de voorstellen terzake van de wijze van examineren.

Overzicht van de examenvakken op het
Atheneum A en de wijze van examineren

		<u>Wijze van examineren</u>
Voor alle leerlingen verplichte vakken	1. Nederlands	schriftelijk en mon- deling
	2 en 3. twee moderne talen	idem
	4. aardrijkskunde of geschiedenis	mondeling
	5. economische wetenschappen I	idem
Twee vakken ter keuze uit	moderne taal	schriftelijk en mon- deling
	economische we- tenschappen II	schriftelijk
	wiskunde I	schriftelijk
	geschiedenis of aardrijkskunde	mondeling

Onder verwijzing naar hetgeen reeds is opgemerkt over het vak Latijn (blz. 4) zou de Commissie leerlingen, die daartoe de wens te kennen geven, in de gelegenheid willen stellen tevens examen te doen in dit vak. Te overwegen valt of Latijn in de plaats kan komen van een van de keuzevakken.

Naar het oordeel van de Commissie dient de duur van de mondelinge examens op een half uur te worden gesteld. De bestaande regelingen van het v. h. m. o. voor de duur van de schriftelijke examens in de talen, kunnen haars inziens vooralsnog onveranderd worden overgenomen.

De Commissie acht voor het schriftelijk examen in Wiskunde I één zitting van drie uur gewenst. Gelet op het tijdrovende karakter van comptabele en calculatorische vraagstukken acht de Commissie twee zittingen, ieder van drie uur, gewenst voor Economische wetenschappen II.

Omdat de structuur van de leerplannen, met name als daarin keuze-onderwerpen staan vermeld, van belang is voor de inrichting van de examens en omgekeerd de inrichting van de examens weer van belang is voor de structuur van de leerplannen zijn nadere voorschriften te dezen gewenst, die te zijner tijd in de Algemene Maatregel van Bestuur ex artikel 29, vijfde lid, van de wet op het Voortgezet Onderwijs zullen moeten worden gegeven.

Leraren kunnen ten aanzien van de behandeling van keuze-onderwerpen geheel vrij worden gelaten. De Commissie geeft te dezen, met name in de aanloopperiode van het Atheneum A, echter de voorkeur aan een zekere binding van de leraren. De Commissie meent dat hier een taak kan liggen voor de in te stellen permanente

centrale exameninstituten voor het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs en andere vormen van onderwijs (Bijlage van de Memorie van Toelichting bij het ontwerp Overgangsrecht W. V. O. , blz. 27, Tweede Kamer).

Zij acht het gewenst dat deze instituten twee jaar voor een examen bekendmaken welke keuze-onderwerpen dienen te worden behandeld en daarbij niet volstaan met de uitsluitende vermelding van de onderwerpen, maar tevens in de vorm van een syllabus, een inhoudsbeschrijving daarvan geven. Op deze wijze ontvangen de leraren tijdig de informatie, waarover zij moeten beschikken, evenals de gecommitteerden.

De voorgestelde procedure kan op verschillende manieren nader worden uitgewerkt. Zo kan het aantal keuze-onderwerpen dwingend worden voorgeschreven, bijvoorbeeld twee. Ook is het denkbaar dat bijvoorbeeld een viertal onderwerpen wordt genoemd, waaruit de leraren twee moeten kiezen. In dit geval dienen de leraren verplicht te worden hun keuze tijdig aan de gecommitteerden te melden.

De Commissie is voorts van oordeel dat op mondelinge examens ongeveer de helft van de tijd besteed moet worden aan een of meer keuze-onderwerpen en dat eventuele werkstukken ter inzage moeten worden gelegd, die op het examen ter sprake moeten kunnen komen.

Voorbeeld van een lessentabel voor het Atheneum A

	brugkl.	Atheneum A - B		Atheneum - A			totalen		Basistabel
	1	2	3	4	5	6			
Geschiedenis en Staatsinrichting	2	3	3	3	4	(3)	15	(18)	13
Aardrijkskunde	2	2	2	2	3	(3)	11	(14)	8
Econ. wet. I	-	-	-	-	4	4	}	12	(20)
Econ. wet. II	-	-	-	4	(4)	(4)			
Maatschappijleer	-	-	-	-	-	2	2	2	2

() = keuzevak in de kolommen voor de klassen; de tussen haakjes geplaatste getallen in de kolom voor de totalen vermelden de lesuren voor een vak dat gekozen is.

} = groep van vakken, waaruit een keuze kan of moet worden gemaakt.

TOELICHTING BIJ DE VOORGESTELDE LESSENTABEL

De Commissie is van oordeel dat gestreefd moet worden naar een niet te hoog aantal wekelijkse lesuren in elk leerjaar. Zij acht dit van belang om overlading van het programma te voorkomen.

Ook acht zij het gewenst rekening te houden met een eventuele invoering van de

vrije zaterdag voor scholen voor voortgezet onderwijs.

In klasse 6 moeten de leerlingen twee vakken kiezen uit Geschiedenis, Aardrijkskunde en Wiskunde I. Zij kunnen eventueel ook deze drie vakken kiezen, in welk geval zij één vak, dat zij in de vijfde klas hebben gekozen, moeten laten vallen. Bij invoering van Latijn als keuzevak in de klassen 5 en 6 dient de mogelijkheid overwogen te worden, dat Latijn in plaats van een der andere keuzevakken gekozen zal kunnen worden. In dat geval zouden de leerlingen in klasse 5 drie vakken kunnen kiezen uit Latijn, Frans, Duits, Engels en Economische wetenschappen II. Deze mogelijkheid zou inhouden, dat één van de zeven examenvakken vervangen zou mogen worden door Latijn.

Een alternatief zou kunnen zijn in de 5e klasse een keuze mogelijk te maken tussen Latijn enerzijds en Aardrijkskunde of Geschiedenis anderzijds. In dat geval zou in de 6e klasse Latijn naast de zeven examenvakken gevolgd moeten worden. Hierdoor zou het totaal aantal uren in de 6e klasse met 4 vermeerderd worden.

GEÏNTEGREERDE LESSEN EN INTEGRATIE-UREN

De Commissie heeft overwogen in hoeverre men door het invoeren van een veertiendaags lesrooster een evenredige verdeling der voor geïntegreerde lessen "afgestane" lesuren over de leervakken mogelijk kan maken.

Een voorbeeld volgt hier, waarbij is uitgegaan van het principe dat van een vak dat in een leerjaar begint geen integratie-uren worden genomen (uitzondering maatschappijleer in 6).

Per periode van twee weken worden beschikbaar gesteld;

in klasse 2: van Nederlands 2, van Frans, Engels, Aardrijkskunde, Geschiedenis, Wiskunde en Biologie elk 1, dat is 8 lesuren.

in klasse 3: van Nederlands 2, Frans, Duits, Geschiedenis, Aardrijkskunde, Wiskunde, Natuurkunde elk 1, dat is 8 lesuren per twee weken.

in klasse 4: van Nederlands 2, Frans, Duits, Engels, Geschiedenis, Aardrijkskunde, Natuurwetenschappen elk 1, wederom 8 lesuren.

in klasse 5: van Nederlands 2, van de moderne talen 3, geschiedenis 2, Aardrijkskunde 2, van de econ. wet 2, wiskunde 1, dat is 12 lesuren.

in klasse 6: van Nederlands 2, van de moderne talen 3, geschiedenis of aardrijkskunde 2, econ. wetenschappen 2, van maatschappijleer 1, dat is 10 lesuren.

Het verdient aanbeveling de geïntegreerde lessen als "koppeluren", dus twee lesuren na elkaar, in de lesrooster te plaatsen. Wanneer een vak in bovenstaande lijst ontbreekt, bijv. Engels in klasse 3, wil dit niet zeggen dat het in die klas geen rol speelt in de geïntegreerde lessen.

Een combinatie van dit systeem met voor het maken van individuele taken beschikbaar te stellen lesuren is eveneens mogelijk.

Mede ten behoeve van de integratielessen heeft de Commissie in de voorgestelde

leerstofomschrijvingen voor de economische en de maatschappelijke vakken object en methoden van deze vakken, hun onderlinge verhouding, alsmede hun verhouding tot verwante vakken opgenomen. De aan deze onderwerpen te besteden lessen kunnen, naar het oordeel van de Commissie, mede een verantwoorde studiekeuze door de leerlingen helpen bevorderen.

De Commissie heeft uitgaande van de uren, vermeld in de lessentabel, leerstofomschrijvingen voor Latijn, Geschiedenis en Staatsinrichting, Aardrijkskunde, Economische wetenschappen en Recht en Maatschappijleer opgesteld. Zij heeft daarbij mede rekening gehouden met de lesuren, die leraren feitelijk te hunner beschikking hebben.

GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING

Geschiedenis en Staatsinrichting

klasse 4: 3 uur per week

klasse 5: 3 uur per week

klasse 6: 3 uur per week

Staatinrichting

klasse 5: 1 uur per week

Op het Atheneum A dienen de economische en de maatschappelijke vakken op de voorgrond te staan (art. 7, lid 3, van de Wet op het Voortgezet Onderwijs).

Dit voorschrift doet van het maatschappelijk vak Geschiedenis en Staatsinrichting een andere benadering verwachten op het Atheneum A dan op het Atheneum B, namelijk een grotere nadruk op de sociale en economische achtergronden.

Voor een verdere uiteenzetting van de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs moge de Commissie verwijzen naar een op 20 januari 1966 gepubliceerde samenvatting van de voorlopige conclusies van de doelstellingcommissie van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland van de hand van Dr M. B. van der Hoeven. Bij het opstellen van de leerstofomschrijvingen voor de hogere klassen heeft de Commissie aangenomen dat het vak Geschiedenis en Staatsinrichting als een afgerond geheel is behandeld in de laagste drie klassen.

Daartoe dient in deze klassen, uitgaande van een semi-concentrische behandeling van de stof, een chronologisch overzicht van de geschiedenis te worden gegeven vanaf de prehistorie tot nu. Hierbij dient te worden aangesloten op het heden door het doortrekken van lijnen en door het maken van vergelijkingen. De stof van de klassen 1, 2 en 3 moet de basis vormen voor het onderwijs in de hogere klassen. Naar het oordeel van de Commissie dient als opvatting van de leraar te gelden dat het wekken van belangstelling belangrijker is dan het bijbrengen van feitenkennis. In de klassen 4 en 5 kan de geschiedenis van na 1870 op een bredere en meer diepgaande wijze worden behandeld dan in de laagste drie klassen.

De Commissie heeft met opzet de leerstof voor de klassen 4 en 5 als één geheel opgesteld, terwille van een grotere vrijheid in behandeling van de stof door de leraar.

Bij de behandeling van de onder I t/m IV vermelde onderwerpen dient de leraar

voortdurend te wijzen op het onderlinge verband van de onderdelen. Het is van-zelfsprekend niet de bedoeling dat de leraar een volledige behandeling van elk onderwerp nastreeft.

De leerstof van klasse 6 biedt de leraar de mogelijkheid aan de hand van een behandeling van enkele onderwerpen begrip bij te brengen voor de wetenschap der geschiedenis, waarbij onderdeel III geïntegreerd kan worden behandeld. (Men zie ook hetgeen hierover is opgemerkt bij de integratie-uren).

De Commissie is voorts van oordeel dat belangrijke actuele gebeurtenissen worden behandeld aan de hand van persberichten.

In het Algemeen gedeelte heeft de Commissie reeds gewezen op de waarde, die zij hecht aan het schrijven van één of meer scripties door leerlingen.

In het kader van de voorgestelde leerstofomschrijving kan in de klassen 4 en 5 aandacht worden besteed aan het maken van bijv. twee scripties, individueel door de leerling te verzorgen, onder leiding van de leraar of geheel zelfstandig, aan de hand van enige literatuur. Gedacht is aan één onderwerp uit de tijd van 1870 tot heden (1918) en aan één onderwerp uit de tijd vóór 1870. Ook voor hen die Geschiedenis en Staatsinrichting niet als examenvak kiezen in klasse 6 is het goed zelfstandig te leren werken, terwijl zij die dit wel zullen doen reeds twee onderwerpen gereed hebben.

Het uitwerken kan voor sommige door de docent gegroepende onderwerpen klassikaal geschieden. Andere onderwerpen zullen door een paar leerlingen met de docent besproken moeten worden.

Dit uitwerken vergt uiteraard geschikte literatuur, die dikwijls noch in de schoolbibliotheek, noch bij de docent thuis te vinden is. De vele Amsterdamse bibliotheken zullen hier uitkomst moeten bieden en hebben dat ook dikwijls reeds gedaan. Een groter onderling hulpbetoon tussen de verschillende richtingen van onderwijs zou hier, naar het oordeel van de Commissie, van belang zijn.

Opdat de juridische maatschappelijke vorming van de leerlingen zo goed mogelijk tot haar recht komt, dient, naar het oordeel van de Commissie, de leerstof voor Staatsinrichting in klasse 5 te worden onderwezen, althans de onderdelen van de leerstof, die op grond van hun geaardheid niet met vrucht in de lessen Geschiedenis kunnen worden gedoceerd.

In klasse 6 kan dan bij de lessen Maatschappijleer worden voortgebouwd op de reeds verworven kennis van onze Staatsinrichting, alsmede op de reeds verworven kennis in de lessen Recht (klasse 5). Op deze wijze wordt de mogelijkheid geschapen voor een onderwijskundig verantwoorde juridisch maatschappelijke vorming van de leerlingen, als onderdeel van een brede maatschappelijke vorming.

De leerstof voor Staatsinrichting dient, naar het oordeel van de Commissie, bij voorkeur behandeld te worden aan de hand van actuele gebeurtenissen uit het staatkundig leven.

LEERSTOFOMSCHRIJVING GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING

Klassen 4 en 5

Chronologische behandeling van de algemene geschiedenis (waarin de Nederlandse geschiedenis is geïntegreerd) van + 1870 tot heden, waarbij de volgende onder-

werpen behandeld dienen te worden:

- I. De buitenlandse betrekkingen der grote mogendheden.
Hierbij dienen in het bijzonder behandeld te worden:
 - a. spanningen die tot grotere en kleinere oorlogen hebben geleid;
 - b. opkomst van buiten-europese mogendheden (ook vóór 1870);
 - c. Europese- en wereldintegratie.
- II. De binnenlandse politiek van de belangrijkste staten.
Hierbij dient voor de staatsinrichting en de binnenlandse politiek van Nederland een ruime plaats te worden ingeruimd.
Aandacht moet worden gegeven aan overeenkomstige problemen in verschillende landen. Daarnaast ook aan belangrijke specifieke kwesties in bepaalde landen.
- III. De sociale en economische geschiedenis. Hierbij zal teruggrijpen naar de tijd vóór 1870 noodzakelijk zijn bijv. bij de behandeling van de voortzetting van de industriële revolutie. Het verband met de politieke geschiedenis dient duidelijk gelegd te worden. Aansluiting bij de sociale en economische aardrijkskunde is noodzakelijk.
- IV. De culturele geschiedenis (waarbij inbegrepen de kunstgeschiedenis). Behandeling van de belangrijke geestelijke stromingen, ook kerkelijke, en de weerslag hiervan in het menselijk denken en in de kunst.

Klasse 6

- I. Uitvoerige behandeling van de geschiedenis van de laatste 50 jaar.
Voor de onderwerpen; zie klassen 4 en 5.
- II. Behandeling van bijzondere onderwerpen (aangepast aan de eindexameneisen).
- III. De plaats van de geschiedenis in het geheel der wetenschappen; object en methoden; de verhouding tot de aardrijkskunde, de algemene economie en de sociologie.

LEERSTOFOMSCHRIJVING STAATSINRICHTING

Klasse 5

- I. Het staatsbegrip: elementen van dit begrip (het gebied, de volksgemeenschap, het gezag); de vorming van de Nederlandse staat.
- II. Het Koningschap: betekenis en herkomst van het Nederlandse koningschap.
- III. De grondwet: ontwikkeling van het grondwettelijk recht in Nederland; de grondwet als hogere regeling; wijziging van de Grondwet.
- IV. De belangrijkste organen van de Staat en hun functies: de Kroon en de ministers, de Raad van State, de Staten-Generaal, de rechterlijke macht.
- V. De lagere rechtsgemeenschappen en hun functies: de provincie, de gemeente en het waterschap.

- VI. Het Statuut van het Koninkrijk der Nederlanden: geschiedenis en totstandkoming van het Statuut; Rijksorganen en hun functies; totstandkoming van een Rijkswet; wijziging van het Statuut.
- VII. Hoofdzaken van de Staatsregelingen van Suriname en de Nederlandse Antillen: Gouverneur, Raad van Advies, Raad van Ministers en Staten.

CONFERENTIE VOOR GESCHIEDENISLERAREN

De jaarlijkse collegeconferentie, georganiseerd door de Commissie Postacademiale Vorming van de V. G. N., wordt gehouden in het Evert Kupersoord te Amersfoort op vrijdag 19 en zaterdag 20 januari 1968.

Onderwerp: Europa en de Arabieren (confrontatie- indoctrinatie)

Docenten:

Drs P. Smoor, relaties tussen 700 en 1914.

Dr J. C. J. Sanders, Israël-speerpunt van Europa.

Drs E. Bonsel, de Arabier en de totalitaire systemen.

Alle vermelde sprekers zijn wetenschappelijke medewerkers van het Instituut voor het Moderne Nabije Oosten (I. M. N. O.) te Amsterdam. Dit instituut verzorgt in samenwerking met het Instituut voor de Tropen ook de gebruikelijke tentoonstelling van boeken en andere publikaties. Tevens stelt het I. M. N. O. een bibliografie samen van de nieuwste literatuur m. b. t. het Nabije Oosten.

Aanmelding (uitsluitend door girostorting):

U wordt als deelnemer aan de conferentie beschouwd, als U een bedrag van f 12,50 gestort hebt op girorekening 527314 ten name van de Penningmeester van de Commissie Postacademiale Vorming der V. G. N. te Den Haag, met vermelding van het woord "collegeconferentie". Liefhebbers voor een zeer beperkt aantal eenpersoonskamers dienen zo spoedig mogelijk f 15, -- te gireren.

Reiskosten (trein 2e kl. en interlokale busdiensten) worden geheel vergoed.

Lakens, etc. zijn ter plaatse aanwezig. Spoedige aanmelding is gewenst.

Het "Evert Kupersoord" is te bereiken:

Vanaf station Amersfoort met bus 55 of 56 van de N. B. M.. Uitstappen halte Oude Lichtenberg, dan bent U vlak bij het Kupersoord.

Voor automobilisten: Bij de rotonde Amersfoortse Berg. Adres en tel. nr. Stichtse Rotonde 11, tel. 03490-12545.

De Commissie Postacademiale
Vorming der V. G. N.

WIJZIGING VRIJSTELLING VAN MILITAIRE DIENST ALS GEWOON DIENSTPLICHTIGE VOOR LERAREN.

De staatssecretaris van onderwijs en wetenschappen, mr J. H. Grosheide, heeft door middel van de circulaire dd 20 september 1967 (kenmerk AVO-337584) medegedeeld, dat de Minister van Defensie heeft besloten wijziging te brengen in de voor leraren bestaande regeling tot vrijstelling van dienst als gewoon dienstplichtige. Zoals bekend bestaat al geruime tijd de mogelijkheid, dat bevoegde leraren, die tijdens hun studietijd uitstel van opkomst als gewoon dienstplichtige hebben gehad, na hun afstuderen wederom - telkens voor een jaar - vrijstelling verkrijgen, nl. wanneer zij een vak doceren waarin nog een vrij groot tekort aan leraren bestaat en wanneer zij aan de school waar zij werkzaam zijn, onmisbaar en onvervangbaar moeten worden geacht. Voorwaarde is verder, dat zij met ten minste 20 wekelijkse lesuren zijn belast. De vrijstelling moet elk jaar opnieuw worden aangevraagd. In deze regeling is thans door de Minister van Defensie in overleg met het departement van onderwijs en wetenschappen wijziging gebracht, nl.:

- a. de regeling wordt ook van toepassing verklaard op leraren handelswetenschappen, staathuishoudkunde en opvoedkunde;
- b. de regeling geldt niet meer voor leraren geschiedenis.

Ter informatie van alle collega's voor wie dit van belang kan zijn, laten wij hieronder de officiële tekst van de regeling volgen, zoals die vanaf 1 augustus 1967 luidt.

Vrijstelling van dienst als gewoon dienstplichtige wegens aanwezigheid van een bijzonder geval zal worden verleend aan dienstplichtigen, die niet in werkelijke dienst verblijven en die een betrekking als leraar vervullen aan dagscholen voor voorbereidend hoger- en middelbaar onderwijs of aan een kweekschool voor onderwijzer/essen, mits aan de volgende voorwaarden wordt voldaan:

1. Zij moeten bevoegd zijn tot het geven van onderwijs aan bedoelde scholen in één of meer der vakken: Nederlands, Frans, Engels, Duits, Grieks, Latijn, Wiskunde, Natuurkunde, Scheikunde, Biologie, Aardrijkskunde, Tekenen, Handelswetenschappen, Staathuishoudkunde en Opvoedkunde.
2. Zij dienen ten minste 20 uren per week les te geven aan vorenbedoelde scholen.
3. Van de in punt 2 bedoelde lesuren dienen ten minste 14 lesuren te worden besteed aan de vakken genoemd in punt 1.
4. In hun functie aan een van bedoelde scholen zullen zij als onmisbaar moeten worden aangemerkt en tevens niet vervangbaar moeten zijn door een andere bevoegde leraar.
5. Tijdens het uitstel van eerste oefening, dat hun ten behoeve van hun studie is verleend, mogen zij het voor hun vak geldende studieschema in het algemeen slechts met ten hoogste een jaar hebben overschreden.

De vrijstelling zal niet eerder voor goed worden gegeven, dan nadat ten minste driemaal voor de duur van een jaar vrijstelling is verleend, met dien verstande echter dat de vrijstelling steeds tijdelijk zal blijven, totdat de dienstplichtige de leeftijd van 30 jaar zal hebben bereikt.

Ik vestig er Uw aandacht op, dat de Minister van Defensie om redenen, welke buiten het verband liggen van de functie bij het onderwijs, bezwaar kan hebben tegen het verlenen van vrijstelling aan een dienstplichtige en zich het recht voorbehoudt alsdan de op grond van deze regeling gevraagde vrijstelling te weigeren.

De aanvragen voor bedoelde vrijstelling moeten worden gericht aan de Minister van Defensie en ingediend door tussenkomst van de burgemeester, onder overlegging van een gewaarmerkt afschrift van de akte of het getuigschrift, krachtens welke men bevoegd is onderwijs te geven.

Ik verzoek U de Minister van Defensie onmiddellijk bericht te zenden, indien een leraar de betrekking verlaat, ten behoeve waarvan hem een tijdelijke vrijstelling is verleend, dan wel indien niet meer wordt voldaan aan een der overige hierboven genoemde voorwaarden.

Tot zover de tekst van bovengenoemde circulaire. Graag willen wij hierbij nog het volgende aantekenen.

De wijziging met betrekking tot de leraren geschiedenis is doorgevoerd, omdat de staatssecretaris blijkbaar van mening is - de nieuwe regeling is immers in overleg met hem tot stand gekomen - dat het onderwijsbelang zich er niet meer tegen verzet, dat een geschiedenisleraar onder dienst wordt geroepen. Het is thans mogelijk, dat een leraar die bv. op 24-jarige leeftijd is afgestudeerd, nu op 28- of 29-jarige leeftijd onder de wapenen wordt geroepen. Immers men moet 30 jaar zijn om voor goed vrijstelling te kunnen verkrijgen.

In verband met het bovenstaande willen wij toch graag opmerken, dat een leraar die al 4 of 5 jaar bevoegd in functie is, in praktisch alle gevallen de zorg heeft voor één of meer eindexamenklassen. Het onder dienst roepen benadeelt dan wel degelijk het onderwijs, zelfs al zou een bevoegde vervanger onmiddellijk beschikbaar zijn. Het heeft de schijn dat men ten departemente uitsluitend naar de statistieken heeft gekeken - het percentage onbevoegd gegeven lessen geschiedenis is inderdaad de laatste jaren gedaald - maar dat men zich er te weinig van op de hoogte heeft gesteld of de schoolbesturen bij voorkomende vacatures een keuze kunnen maken uit enkele bevoegde en geschikte sollicitanten. Wij hebben de indruk dat het aanbod van bevoegde geschiedenisleraren enkele jaren geleden groter was dan nu. Drie of vier jaar geleden werd herhaaldelijk gesproken van dreigende werkloosheid voor afstuderende historici, terwijl thans door een relatief geringer aanbod en wellicht ook door ruimere plaatsingsmogelijkheden, deze sombere geluiden toch nauwelijks meer worden gehoord.

Naar aanleiding van bovengenoemde wijziging met betrekking tot de geschiedenisleraren heeft de voorzitter van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland, Dr Mr C. W. van Voorst van Beest, met het departement van o. en w. contact opgenomen. Wij willen graag onder de aandacht van de lezers brengen wat hem werd medegedeeld:

1. het is inderdaad mogelijk dat leraren geschiedenis die al enkele jaren vrijstelling hebben gehad, thans worden opgeroepen;
2. wordt door het schoolbestuur tot de Minister van Defensie een verzoek om vrijstelling ingediend, dan is het raadzaam een afschrift van dit verzoek te zenden aan het departement van o. en w., afdeling A. V. O.; het verzoek tot vrijstelling

zal dan door laatstgenoemd departement worden gesteund.

In verband hiermede adviseren wij:

- a. steeds een verzoek tot vrijstelling in te dienen indien een leraar geschiedenis als gewoon dienstplichtige wordt opgeroepen en tevens om gebruik te maken van de door het departement van o. en w. aangeboden bemiddeling;
- b. er op te wijzen in dit rekest, dat het onderwijs-belang in ernstige mate wordt benadeeld, zeker als de betreffende leraar les geeft in eindexamenklassen of in de op één na hoogste klas; alleen al de wisseling van docent werkt voor de leerlingen nadelig;
- c. in de ontstane tijdelijke vacature alleen maar een bevoegde en tevens geschikte opvolger te benoemen. Is deze niet beschikbaar dan late men de vacature onvervuld en berichte men dit onmiddellijk aan departement en inspectie. In geen enkel geval kan een schoolbestuur nl. gedwongen worden een onbevoegde of een bevoegde leraar die niet geschikt wordt geacht, aan te stellen;
- d. in gevallen dat het onderwijsbelang wordt geschaad door het oproepen van een geschiedenisleraar, ook de Raad van leraren hiervan in kennis te stellen. Defensie is wellicht belangrijk, onderwijs echter niet minder.

P. van Bommel.

COORDINATIE EN INTEGRATIE SOCIALE VAKKEN

In Kleio wordt al geruime tijd een discussie gevoerd over de plaats en de inhoud van het vak maatschappijleer in het voortgezet onderwijs. De Didactiekcommissie, die van plan is op basis van het werk van een binnen korte tijd in samenwerking met de Pedagogische Centra en hopelijk ook met andere belanghebbende lerarenverenigingen dan de V. G. N. in te richten werkgroep, de didactiekconferentie 1968 te wijden aan de vraag naar mogelijkheden en moeilijkheden bij coördinatie en integratie van de sociale vakken in mavo, havo en vwo, ontving onderstaand artikel van Drs W. W. de Jong, didactiekdocent aardrijkskunde aan de Rijksuniversiteit te Utrecht. Ze meent dat dit artikel een waardevolle bijdrage kan zijn tot de discussie in Kleio en heeft de redactie daarom verzocht het op te nemen. Het artikel verscheen eerder in het "Geografisch Tijdschrift", 19e jaargang, nr. 6, dec. 1966, blz. 262-275.

A. H. van den Berg.

"MAATSCHAPPIJLEER" EEN VAK OF EEN VAKKEN-COMPLEX?

(het negatieve en positieve voorbeeld van de Westduitse "Gemeinschaftskunde")

Sinds, in september 1960, officieel werd besloten tot de invoering van het "Unterrichtsgebiet Gemeinschaftskunde" op de Westduitse "Gymnasien", heeft met name de "Geographische Rundschau" getrouw de levendige, althans langademige, geografische reactie op dit besluit weerspiegeld, terwijl dank zij regelmatige mede-

delingen over regionale "Tagungen" en leerplannen het tevens mogelijk was in grote lijnen het wel en wee van het prille "Unterrichtsgebiet" in verschillende Länder te volgen. Na enige rust op dit gebied in de jaargang 1965, heeft het in het februari- en maartnummer van de Rundschau opnieuw geweerlicht van de nog steeds voortdurende beraadslaging en discussie.

Het zou zijn nut kunnen hebben naar aanleiding van deze laatste bijdragen¹⁾ een samenvattende toelichting op de hoofdlijnen van de thans zes jaar in ontwikkeling zijnde situatie te geven en wel omdat de uiteenlopende verwezenlijking door de Westduitse deelstaten van het besluit tot invoering van "Gemeinschaftskunde", voor de katalysatoren van het groeiproces der Nederlandse "Maatschappijleer" instructieve voorbeelden zou kunnen inhouden.

Negatieve, zowel als positieve.

Deze bijdrage zij daarom, zo nog nodig tot "leringe", toegewijd aan allen die belangstellenden dachten te zijn in wat hier te lande "Maatschappijleer" genoemd zal worden.

Ter algemene oriëntering moge worden uitgegaan van enige Duits-gedegen basisbegrippen, te weten de "Saarbrücker Rahmenvereinbarung", ook wel het "Saarbrücker Abkommen" genoemd; de "Stuttgarter Empfehlungen"; de "Rahmenrichtlinien" en de "Tutzinger Gespräche". Deze codewoorden, die als verbale slagschepen door nagenoeg iedere publikatie over de Westduitse onderwijssituatie drijven, staan nl. voor even zo vele mijlpalen in de Gemeinschaftskunde-discussie. Bij een besluit van een der regelmatige conferenties der "Kultusminister" cum annexis der verschillende Westduitse deelstaten, getiteld: "Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien", werd op 29-9-1960 te Saarbrücken in het kader van een onderwijshervorming de Gemeinschaftskunde voor de beide hoogste klassen verplicht gesteld. Dit "Unterrichtsgebiet", zoals het wordt aangeduid, wordt in het besluit als volgt omschreven:

"... Verbindliche Unterrichtsfächer in den Klassen 12 und 13 aller Schultypen sind weiterhin: Gemeinschaftskunde (insbesondere Geschichte, Geographie, Sozialkunde; es geht hier nicht um den Anteil der Fächer an den Stundenzahlen, sondern um übergreifende geistige Gehalte), ausserdem Religion, Leibesübungen und ein musisches Fach". Vermeld wordt ook dat als "Wahlpflichtfach", al naar het schooltype, een vreemde taal, natuurskunde, scheikunde, biologie en aardrijkskunde ter keuze staan²⁾.

Nationaal, noch internationaal kan het een precedent genoemd worden, dat de officiële afkondiging die de Rahmenvereinbarung is, discutabel, te vaag, voor meer dan één uitleg vatbaar werd geacht. Nadere toelichting en richtlijnen bleken dan ook gewenst.

In september 1961 volgden "Empfehlungen an die Unterrichtsverwaltungen der Länder zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien, im Sinne der Saarbrücker Rahmenvereinbarung" (sindsdien kortweg de "Stuttgarter Empfehlungen" genoemd). Deze waardevolle didaktische en methodische adviezen spraken zich echter niet uit over de structuur van het nieuwe "Unterrichtsgebiet". Wel deden dit de "Rahmenrichtlinien für die Gemeinschaftskunde in den Klassen 12 und 13 der Gymnasien", opgesteld door een werkgroep vanwege de Kultus-

ministerkonferenz, en op 5 juli 1962 uitgevaardigd. Deze richtlijnen geven o. a. de volgende duidelijke doelstelling van en toelichting op de Gemeinschaftskunde: "... Sie hat in höherem Masse als andere Gebiete die Aufgaben der politischen Bildung und Erziehung zu erfüllen. In der Gemeinschaftskunde soll der junge Mensch in einem angemessenen Umfang lernen unsere gegenwärtige Welt in ihrer historischen Verwurzelung, mit ihrem sozialen, wirtschaftlichen und geographischen Bedingungen, ihren politischen Ordnungen und Tendenzen zu verstehen und kritisch zu beurteilen. Hierzu sind sichere Kenntnisse ebenso notwendig wie tiefere Einsichten in Wirkungszusammenhänge und Strukturen menschlicher Lebensformen und in das Wesen politischen Entscheidens und Handels (...). Für ihre Behandlung liefern Geschichte, Geographie und Sozialkunde facheigene Beiträge.

Sie beachten dabei Ordnung und Fragestellung der übergreifenden Aufgaben. Die Geographie trägt zum politischen Verständnis der Welt bei und lässt den jungen Menschen die Bindungen des menschlichen Gemeinschaftslebens an die Erdräume und die Wechselbeziehungen von Mensch und Natur anerkennen (...). Die Aufteilung des Unterrichts in Gemeinschaftskunde auf die Fachlehrer für Geschichte, Geographie oder Sozialkunde ist in verschiedener Weise möglich, man kann dabei je nach den Schwerpunkten der Themen auch Epochenunterricht und Kolloquien durchführen (...)" 3). Deze Richtlijnen gaven als voorbeeld bovendien een serie overkoepelende onderwerpen ter behandeling door de deelnemende vakken, de zgn.

"Themenkatalogi". Eén en ander lijkt, zou men zo zeggen, toch verre van vaag en, voor de waardering der aardrijkskunde als toeleverend vak, verontrustend. Bovendien was het geen verrassing meer: reeds een jaar eerder, had de toenmalige president "der Ständigen Konferenz der Kultusminister", als gastspreker aanwezig op de Keulse Geografendag, geruststellende en stimulerende woorden gegoten op veront-ruste geografengemoederen. O. a. "... Vor allem aber werden ihre (d. i. van de aardrijkskunde) Gehalte und Fachprinzipien in der Gemeinschaftskunde als unent-behrlicher Faktor bewahrt. Insofern trägt die Rahmenvereinbarung durchaus der Erdkunde Rechnung (...)" 4).

Niet de onmiskenbaar en duidelijk tot uiting gebrachte bedoeling der Rahmenver-einbarung en Richtlijnen, wat betreft de structuur van het "Unterrichtsgebiet Ge-meinschaftskunde" echter, noch de vrij omvangrijke private en coöperatieve be-spreking en onderstropping hiervan op verschillende geografische "Tagungen" en in diverse artikelen in de Rundschau en elders 5), hebben kunnen voorkomen dat de opzet van de Gemeinschaftskunde in diverse deelstaten vrij sterk ging uiteenlopen. Meer dan dit: in minstens één geval blijkt deze opzet een eenzijdige vertekening van wat Rahmenvereinbarung en Richtlijnen op dit stuk inhouden. Tijdens de half officiële studiedagen voor de bij Gemeinschaftskunde betrokken vakken, die door-gaans de "Tutzingen Gespräche" 6) worden genoemd, is behalve aan didactische en methodische ervaringen met het nieuwe "Unterrichtsgebiet", ook aan deze ver-schillende interpretaties aandacht besteed 7).

1. Zo zijn er deelstaten waar de Gemeinschaftskunde als een vak, een zelfstandig geheel wordt beschouwd, dat in de plaats treedt van de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en (indien onderwezen!) de Sozialkunde, en dat een integratie vormt van geografische, historische en sociologische aspecten. Het wordt in deze

gevallen onderwezen door 1 of 2 leraren, (in enkele gevallen steeds gezamenlijk aanwezig) met verschillende lesbevoegdheid.

2. Daartegenover staat dan de opvatting van andere deelstaten, nl. dat de Gemeinschaftskunde als vakkencomplex dient te worden opgevat. De deelnemende vakken blijven daarbij als zodanig ook in de beide hoogste klassen optreden, doch zij werken nauw samen. Hier dus geen integratie, maar coördinatie. De "toeleverende" vakken leveren "facheigene" bijdragen tot de overkoepelende themata waarin het "Unterrichtsgebiet Gemeinschaftskunde" gestalte krijgt.

Het vereist geen hineininterpretatie om te kunnen konstateren dat de laatstvermelde opvatting overeenkomstig het in de Rahmenvereinbarung bedoelde en in de Rahmenrichtlinien toegelichte is. Lijkt reeds de opvatting van de Länder aanvechtbaar, die het Unterrichtsgebiet Gemeinschaftskunde als een zelfstandig vak opvatten, met name als alle "aspecten" daarvan door één leraar moeten worden gegeven⁸⁾, zonder meer in strijd met deze bedoeling en toelichting is de regeling die Nordrhein-Westfalen zijn "Gymnasien" heeft opgelegd. Het typerende van het programma Gemeinschaftskunde in deze deelstaat (die als eerste der Länder, reeds in 1961 de Rahmenvereinbarung ten uitvoer bracht⁹⁾), lag niet alleen in de bepaling van het Kultusministerium aldaar dat het hoofdbestanddeel der Gemeinschaftskunde de Geschichte zou zijn, doch ook dat het onderwijs in het "vak" slechts aan geschiedenisleraren kon worden opgedragen. Weliswaar werd het aanbevelenswaardig genoemd als deze leraren ook de lesbevoegdheid aardrijkskunde zouden bezitten, doch strikt nodig werd dit niet geacht. Wel werd vermeld: "Bei der Behandlung der Geschichte sollen geographische und soziale Aspekte nicht unberührt bleiben" (N.B. Let op de hardnekkige oud-Duits-geografische opvatting die uit deze tegenoverelkaarstelling spreekt!).

Daar echter de aanbevolen combinatie van lesbevoegdheden slechts gevonden wordt bij leraren die vóór 1945 hun afsluitend examen deden¹⁰⁾, was het gevolg dat meer dan 90% van het Gemeinschaftskunde-onderwijs in deze deelstaat in handen kwam van leraren die uitsluitend voor geschiedenis bevoegd waren. Een andere discriminatie ondervond de aardrijkskunde doordat het vak niet onder de keuzevakken voor het examen werd opgenomen.

De kritiek die deze bepaling opriep nam in kracht toe toen Nordrhein-Westfalen zijn extreme interpretatie van Gemeinschaftskunde in 1963 ad absurdum voerde door de uitvaardiging van nieuwe richtlijnen waarbij geschiedenis en Gemeinschaftskunde tot een eenheid werden samengevat.

Gemeinschaftskunde werd hierdoor de direkte voortzetting en bekroning van het geschiedenisonderwijs. De grondslag voor Gemeinschaftskunde-onderwijs wordt dan "die Geschichte der letzten 200 Jahre, und die Gegenwart", waarbij van de voorgeschreven zes à zeven "Themenkreise" er overigens slechts één: "Die Eine Welt als Phänomen und Aufgabe", de problematiek van het heden tot onderwerp heeft. Een verdergaande uitholling en onderschikking van het onderwijs in Gemeinschaftskunde, die als "Gegenwartskunde" toch per definitie zijn object in de huidige situatie diende te vinden, leek moeilijk te bedenken (Niet onwaarschijnlijk kwam Nordrhein-Westfalen met een dergelijk programma dicht in de buurt van het ideaal van de Duitse historicus, die - fraaie paradox! -, ten bate van de geschiedenis een

"Historische Gegenwartskunde" heeft ontworpen!).

Geen wonder, dat voor de geografie, zoal tot de bevoegdheid van de geschiedenis-leraar behorende, maar weinig bij te dragen bleef aan deze historische opzet.

Daarbij kan nog de vraag worden gesteld in hoeverre de typische geografische beschouwingswijze der regionale struktuuranalyse door een alléén-historicus kan worden opgebracht. Het lijkt immers vrij sterk voor de hand te liggen, dat óók de eventueel ter sprake gebrachte geografische aspecten veelal met behulp van de historische methode, nl. in hun ontwikkelingsgang zullen worden benaderd. Te meer, daar helaas óók de nodige geografen aan dit, geografisch gezien m. i. barre euvel plegen te lijden. (Zie b. v. Knübel's eigen opzet van een lessenserie over Kameroen in 1965 ¹¹⁾, al behoeft men voor voorbeelden van geografie als ontwikkelingsbeschouwing waarlijk niet de grens over te gaan!).

De kritiek op de Nordrhein-Westphaalse regeling kwam van vele zijden. Het aardrijkskundeonderwijs wees beschuldigend op de zeer eenzijdige historische opzet van wat "Gegenwartskunde", "Politische Weltkunde" diende te zijn, en op het in strijd zijn daarvan met letter en geest van Rahmenvereinbarung en Richtlinien. (Het verwaarlozen van actuele politieke, economische en sociale problemen, mede als gevolg van de eenzijdige keuze (ca 1/3) uit de officiële "Themenkatalog"; het uitgesproken Duits en Europees gerichte programma; de gemiste aansluiting bij die aspecten van Gemeinschaftskunde, die de aardrijkskunde al sinds jaar en dag in de voorafgaande klassen brengt). Men achtte het noodzakelijk dat tenminste de helft van de beschikbare tijd aan de analyse van de naoorlogse situatie zou worden gewijd met een redelijk aandeel daarin voor geografische bijdragen. Van universitaire zijde werd erop gewezen dat voor Gemeinschaftskunde (geen "wetenschap", maar conglomeraat van vakken zijnde, zonder eigen terrein of methode) géén universitaire studie voor lesbevoegdheid mogelijk is of zal zijn.

Teneinde dilettantisme te voorkomen, ware daarom het Gemeinschaftskunde-onderwijs niet in één hand te leggen, maar ware het te verzorgen door alle bij dit conglomeraat betrokken vakken gezamenlijk.

Ook de "Politologen" en "Sozialkundler" meldden zich en eisten zowel een aandeel in het Gemeinschaftskunde-onderwijs in deze deelstaat, als plaats voor de Sozialkunde met zijn deelwetenschappen als zelfstandig studievak aan alle universiteiten en middelbare scholen.

Eveneens "weite Kreise, besonders aus der Wirtschaft und Technik" protesteerden, in deze gevallen tegen het gehele pakket van regelingen t. a. v. de beide hoogste klassen dat, met name in Nordrhein-Westphalen de mogelijkheid schiep bij de keuze der examenvakken alle natuurwetenschappelijke vakken te vermijden. Men sprak in dit verband van een "reaktionären Rückfall um 100 Jahre".

Zelfs zij van wie men zou denken dat zij, tevreden, zich muisstil zouden houden, de leraren geschiedenis, protesteerden; en wel tegen de bij deze regeling blijkende noodzaak zich vrij diepgaand op het terrein van andere wetenschappen te oriënteren. Naast geografische en sociologische aspecten die bij de behandeling der geschiedenis-Gemeinschaftskunde "nicht unberücksichtigt bleiben (sollten)", behoren in Nordrhein-Westphalen nl. ook de "Philosophische Anthropologie" en de "philosophische Staatslehre" tot de Gemeinschaftskunde.

Een en ander heeft tenslotte enige principiële wijzigingen in de besproken opzet van het "vak" tengevolge gehad. In maart 1965 nl. werden naast geschiedenis, ook andere vakken metterdaad bij het onderwijs in de Gemeinschaftskunde betrokken. Nauwelijks ten kóste van het aandeel der geschiedenis overigens, maar voornamelijk door middel van uitbreiding van het aantal lessen, dat nu van 4 op 6 werd gebracht. Naast de bestaande 4 uur voor geschiedenis in klas 12, kwam nu voor aardrijkskunde en filosofie elk 1 uur, terwijl de verdeling in klas 13 op 3-1-2 werd gesteld. De Sozialkunde diende door alle drie de optredende leraren als "massgebend Unterrichtsprinzip" recht te worden gedaan. (Ook de natuurwetenschappen kregen enige genoegdoening o. a. door de bepaling dat één der exacte vakken deel van de examenvakken diende uit te maken). De taak der wekelijkse geografische bijdrage aan de Gemeinschaftskunde bestaat nu in klasse 12 in het behandelen van het vrij gedetailleerd aangegeven grote thema "Probleme der Entwicklungsländer und der Weltwirtschaft", terwijl daarnaast nog de behandeling van een aantal themata naar keuze wordt aangeraden. In klasse 13, de "Oberprima", dient de aardrijkskundeleraar het evenzeer veelzijdig onderverdeelde thema "Lebensfragen Deutschlands und die Integration Europas" te behandelen, waarnaast nog vier keuzethemata worden geadviseerd. Als voorbeelden van de meer dan 10 zeer gedegen onderverdelingen van het thema "Lebensfragen etc." mogen ter kenschetsing worden genoemd (in willekeurige keuze): "Die Stadt als "zentraler Ort" und die Stadtumlandbeziehungen" en "Die soziale Marktwirtschaft und die zentral gelenkte Planwirtschaft der sowjetische Besatzungszone Deutschlands" (waarmede, zoals bekend, Oost-Duitsland wordt bedoeld). Met respect voor alle aangegeven onderwerpen, lijkt het overigens wél de vraag in hoeverre hieraan, met daarnaast nog enkele keuzeonderwerpen, in één wekelijks lesuur werkelijk recht kan worden gedaan.

Ook deze thans geldende regeling (die ondanks onmiskenbare verbetering, de Gemeinschaftskunde nog steeds voornamelijk als een historische aangelegenheid opvat), blijkt de betrokkenen niet geheel tevreden gesteld te hebben. Historici mokken over het verlies der alleenheerschappij, geografen vinden 1 wekelijks uur te weinig, filosofen voelen zich beknot in hun, thans voorgeschreven, stof en "Sozialkundler" die geen afzonderlijke uren kregen toegewezen, spraken van "der Schritt zurück". Hans Knübel daarentegen, wiens overzicht van de situatie in Nordrhein-Westfalen hier in enige omvang werd weergegeven, gewaagt van een eerste schrede voorwaarts. Hij pleit, m. i. terecht, voor meer nadruk op "Phänomene, Kräfte und Strukturen der 2. Hälfte des 20. Jh.". En wel door alle 6 uren van de Oberprima hieraan te wijden met, voor geschiedenis, aardrijkskunde en filosofie, elk 2 lessen.

Als voorbeeld van de andere opvatting van Gemeinschaftskunde onder de Westduitse Länder moge het programma van de deelstaat Beieren ten tonele gevoerd worden. Aanleiding hiertoe is de in voetnoot 1 vermelde publikatie van het nieuwe "Koordinierungsplan" voor de vakken die hier bij de Gemeinschaftskunde betrokken zijn, te weten geschiedenis, Sozialkunde en aardrijkskunde. Zoals eerder aangegeven, behoort Beieren tot de staten die de Gemeinschaftskunde niet als een zelfstandig vak willen zien, maar als een complex van vakken die in onderlinge

samenwerking hun "thematisch und zeitlich" op elkaar afgestemde bijdragen aan het "Unterrichtsgebiet" leveren.

Genoemd "Koördinerungsplan" is een gehoorzame maar interessante uitwerking van het in Rahmenvereinbarung en Richtlinien over de Gemeinschaftskunde vermeldte: het kan zich dan ook veroorloven aan te vangen met het omstandig citeren van de betreffende tekst ¹²⁾. Vervolgens brengt het, zonder daarvan een verdeling over de beide klassen (12 en 13) voor te schrijven, acht stofeenheden onder een overkoepelend thema, elke eenheid gesplitst in verder onderverdeelde bijdragen voor de drie toeleverende vakken, welke bijdragen in een afzonderlijk leerplan-per-vak voor deze klasse, dan weer vrij omstandig worden uitgewerkt. Als vrijwel alle Duitse leerplannen, valt ook dit plan op door zijn gedetailleerdheid en verbaale en inhoudelijke gedegenheid. Zulks is aantrekkelijk zowel met het oog op de zekerheid welke een dergelijk plan de leraar verschaft, als gezien de eruit resulterende uniformiteit van het vakonderwijs (en in iets mindere mate van het niveau daarvan) aan de scholen die door het leerplan worden bestreken. De wat bandelozer Nederlandse leraar, gewoon aan met opzet algemeen en dus veel vager gehouden leerplannen, zou zich wellicht wat beknot en kribelig kunnen gaan gevoelen bij het kennismaken van deze gedetailleerde voorschriften. Het is echter zeer de vraag of de aantrekkelijke, doorgaans dankbaar ge (en wel eens mis-)bruikte vrijheid die inherent is aan onze leerplannen-in-grote-lijnen, wel opweegt tegen deze onmiskenbare voordelen van het gedetailleerde, weinig vrijheid latende leerplan. Anderzijds moet opgemerkt worden, dat het voordeel van een dergelijk zeer uitgewerkt plan m.i. toch wel sterk afhangt van zijn vak-kundige en didaktische waarde en uitvoerbaarheid, d.w.z. óók ervan afhangt, welke instantie(s) een zodanig plan op welke wijze tot stand bracht(en). Immers, zou een zeer gedetailleerd plan zonder veel overleg met vertegenwoordigingen der vakleraren, dus op autoritaire wijze, zijn tot stand gekomen en daarenboven (dan wel: dientengevolge) aan enige twijfel onderhevig zijn wat deze waarde en/of uitvoerbaarheid betreft, dan ontbreekt goeddeels de reddende mogelijkheid die het algemeen gehouden plan in dergelijke gevallen steeds biedt. De mogelijkheid nl. tot "interpretatie" op basis van het vak en van de praktijk.

Wat nu het Beierse leerplan betreft, een en ander lijkt daarbij wel op bevredigende wijze te zijn verlopen: het thans door het Beierse "Staatsministerium für Unterricht und Kultus" gepubliceerde leerplan is niet een uit hogerhand zonder meer omlaaggetuimd voorschrift; het is voorafgegaan door minstens één ontwerp (zie G.R. 1964, p. 78 ev.) waarover ruime gelegenheid tot gedachtewisseling heeft bestaan. Daar het leerplan te groot is om hier zonder meer over te nemen, worden, teneinde toch enig idee van deze opzet te geven, een drietal stofeenheden vermeld, waarvan dan de keuze nog ten dele door hun relatief geringe tekstomvang beïnvloed is.

"III. Abschnitt. Übergreifendes Thema:

Das aus vielfältigen politischen, geistigen und räumlich bedingten Triebkräften erwachsende Streben nach Zusammenschlüssen zu grossen Gruppen und Räumen findet im Gedanken der Nation und im Nationalstaat seine kulturelle und machts-

politische Erfüllung.

Geschichte:

(Bijdrage:) Die Nation als Ordnungsgedanke in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts

(Uitwerking:) 1. Nationalstaatliche Entwicklung: Frankreich, Italien, Deutschland, Donaumonarchie, U. S. A.

2. Liberale und Konservative Innenpolitik in England, Frankreich, Deutschland und Österreich/Ungarn.

3. Die Bündnispolitik der europ. Nationalstaaten im Zeitalter Bismarcks.

Sozialkunde:

(Bijdrage:) Grundmodelle modernen politischen Denkens

(Uitwerking:) 1. Konservatismus.

2. Liberalismus.

3. Nationale Ordnungsgedanke.

4. Sozialismus.

Erdkunde:

(Bijdrage:) Der Staat als geographische Erscheinung

(Uitwerking:) 1. Naturräumliche Grundlagen.

2. Das Problem der Grenzen.

3. Der Staat als raumgestaltender Faktor".

Uit het eerdergenoemde afzonderlijke leerplan voor de aardrijkskunde voor klas 12 en 13 dat het Koordinierungsplan vergezelt, volgt hierbij de toelichting op Abschnitt III:

"Der Staat als geogr. Erscheinung., Einige Staaten werden nach Lage, naturräumlicher Ausstattung (Klima, Oberflächenformen, Boden, Bodenschätze) und in ihren Anthro-po-geographischen Gegebenheiten (Kulturstufe, Siedlungsdichte, Leistung und Herrschaftsstreben des Menschen) in ihrem Typus gekennzeichnet. Vergleichende Betrachtung bietet sich an, z. B. Deutschland/Frankreich; Österreich/Schweiz. Beschaffenheit und Funktion der Grenzen werden untersucht (natürlich-künstliche, stabile- labile Grenzen, Grenzräume, Wandlung der Grenzfunktion). An Beispielen wird aufgezeigt, wie Räume durch staatliche Planung gestaltet werden (Agrar-, und Forstwirtschaft, Veränderung des Wasserhaushalts, Verkehrserschließung, Raumordnungsprogramm)".

"IV. Abschnitt. Übergreifendes Thema:

Europäische Wissenschaft und ihre Umsetzung in Technik schafft neue Möglichkeiten materieller Daseinbewältigung und erweitert die Lebensgrundlagen einer rasch zunehmenden Bevölkerung. Die entstehende industrielle Massengesellschaft bringt völlig neue Ordnungsaufgaben.

Geschichte: Industrie- und Massengesellschaft.

1. Die industrielle Revolution in England und Deutschland.
2. Die Entwicklung der Gesellschaft im Industriezeitalter.
3. Die soziale Frage und ihre Lösungsversuche.
4. Kulturelle Entwicklung im kaiserlichen Deutschland.

Sozialkunde: Die Wirtschaft in der Industriegesellschaft.

1. Die Einordnung der einzelwirtschaftlichen Vorgänge in den Wirtschaftskreislauf.
2. Volkseinkommen und Sozialprodukt.
3. Wirtschaftsordnungen unserer Zeit.

Erdkunde: Erweiterung der Lebensgrundlagen durch Industrialisierung.

1. Die Grundlagen der Industrie und Industrialisierung.
 2. Struktur der Industrielandschaft.
 3. Auswirkung der Industrialisierung auf die Landschaft".
- De bij de aardrijkskunde behorende toelichting op het afzonderlijke aandr. leerplan luidt: "An Beispielen (etwa England, USA) werden die Standortfaktoren und die verschiedenen Stufen der Industrialisierung als typische allgemeingültige Erscheinungen dargestellt; auf spezielle Probleme kann bei der Behandlung der Abschnitt VI und VII eingegangen werden" (deze betr. resp. de "Sowjet Union" en "Deutschland im europäischen Zusammenhang"). "Der Blick richtet sich besonders auf die Auswirkungen der Industrialisierung (Ballung der Bevölkerung an die Industrieanlagen, Verkehrsdichte, Verunreinigung von Wasser und Luft. Trink- und Brauchwasserbeschaffung, Pendler, Sozialbrache, Verstädterung der Dörfer) und die sich daraus ergebenden Ausgaben".

"V. Abschnitt. Übergreifendes Thema:

Nationalstaatliches Machtsstreben und Expansionsdrang hochindustrialisierter Volkswirtschaften verlangen nach Ausweitung ihrer Einflussphären und Märkte und führen zu weltwirtschaftlicher Verflechtung und weltweiten Spannungen und Aufgaben.

Geschichte: Imperialismus als Weltherrschaft europäischer Nationen

1. Triebkräfte des Imperialismus.
2. Kolonialreiche und Einflusszonen.
3. Auswirkungen auf Kolonialvölker.
4. Der Weg der Mächte in den I. Weltkrieg und Kriegsverlauf.
5. Das Epochenjahr 1917.
Kriegsende und Pariser Vorortverträge.
6. Auflösung der bisherigen innen- und aussenpolitischen Ordnungssysteme in Europa.

Sozialkunde: Grundfragen der Wirtschafts- und Sozialpolitik.

1. Ziele der Wirtschaftspolitik.
2. Soziale Sicherheit.
3. Wechselwirkungen zwischen Wirtschaft und internationaler Politik.

Erdkunde: Ausweitung der Lebensräume

1. Natürliche, wirtschaftliche und politische Voraussetzungen für die Erschließung kolonialer Räume.
2. Die Entwicklungsländer, ihre Strukturen und Probleme; naturräumliche, völkische und sozialgeographische Grundlagen, darzustellen an ausgewählten Beispielen "

En de daarbij behorende toelichting in het aardr. leerplan: "An einigen Beispielen (etwa aus Asien, Afrika und Lateinamerika) sind die Wesensmerkmale typischer Entwicklungsländer und die Problematik der Entwicklungshilfe aufzuzeigen. Diese Fragen werden aus der Sicht des Entwicklungslandes und der Hilfeleistenden Industrieländer behandelt. Folgende Gesichtspunkte können herangezogen werden: Naturräumliche Grundlagen, Stämme, Völker und religiöse Bindungen, koloniale Vergangenheit, unzulängliche Infrastruktur und wirtschaftlich-technische Rückständigkeit, Schwierigkeiten im Aufbau einer modernen Wirtschaft, soziale Gegensätze, Probleme der nationalen Integration, Arten und Motive der Entwicklungshilfe".

Bij het bezien van dit respectabele Koordinierungsplan, dat een lofwaardige en zeer nuttige samenwerking der drie vakken realiseert, valt m. i. op dat weliswaar de onderscheidene themata zo veel mogelijk op elkaar zijn afgestemd, maar dat met name de geschiedenis en de aardrijkskunde in verscheidene gevallen toch wel de indruk geven in deze nieuwe coöperatieve gedaante hun oude leven zo veel mogelijk op dezelfde voet voort te zetten. De geschiedenis is, in het kader van de "Gegenwartskunde" wel weer uitermate "historisch". Maar liefst 5 à 5½ van de 8 stoffeenheden hebben van doen met situaties van vóór het nationaal-socialisme; men begint zelfs vóór de Franse Revolutie. De aardrijkskunde op zijn beurt lijkt mij in sommige aspecten opmerkelijk "Duits": "naturräumliche Voraussetzungen, -Gegebenheiten, -Grundlagen" (op zijn best één der verscheidene, en lang niet steeds de voornaamste structurerende factoren in een geografische situatie) paraderen bij herhaling en onverbeterlijk voorop; soms lijken ze er met de Hettneriaanse schema-haren bijgesleept. Dit is vooral opvallend, wanneer men bedenkt dat wij hier van doen hebben met een programma voor de topklassen van de "Gymnasien": de Unterprima en de Oberprima; gezien de programma's der voorafgaande schooljaren zou men toch mogen verwachten dat de aardrijkskunde hier de gestelde problematiek in zijn integrale situatie bij de horens zou vatten i. p. v. te werken met een belegen Länderkundliche inslag¹³⁾. Weliswaar zijn deze kritische opmerkingen wellicht wat voorbarig; de gestelde themata zijn als zodanig gegeven, ze impliceren, ondanks hun volgorde wellicht geen werkmethode. Niettemin ware het m. i. realistischer geweest te doen uitkomen dat situatie en probleem het objekt diende

te zijn en als uitgangspunt van analyse waren aan te vatten. Zulks wordt inderdaad nu en dan gesuggereerd in de toelichting op de themata in het afzonderlijke leerplan aardrijkskunde, doch even vaak weer schijnbaar teniet gedaan in de daar gegeven opsomming van "Gesichtspunkte" (zie b.v. toelichting op Abschnitt V). Andere toelichting daarentegen (bv. die van Abschnitt III en die van VI: "Die Sowjet Union") toont zonder meer de saaie familietrekken van het aloude, ook onze schoolboekjes veelal kenmerkende, inventariserende schema. (zie eerste zin toelichting III; bij VI heet het o. a. : "Lage, Landesnatur, Landschaftsgliederung, wirtschaftliche Möglichkeiten und staatsräumliche Entwicklung der Sowjet Union werden in grossen Zügen dargestellt"). Nemen wij echter aan dat de methode van stofbehandeling, althans in theorie, tenslotte ter keuze staat - een principiële vraag zou zijn of alle aardrijkskundige themata zoals zij hier in hun geografische "volheid" opgevoerd worden, eigenlijk wel zo bij uitstek passen in het kader van Gemeinschaftskundeonderwijs. Vóór nu hierop te antwoorden dat zij in de meeste gevallen weliswaar goeddeels hierin uitmonden maar dat verscheidene themata toch eigenlijk méér afgeronde stukken uit min of meer belendend aardrijkskundig gebied zijn, - dient men aan de structuur en de doelstelling van de Gemeinschaftskunde te denken. Naast de bijdrage aan dit "Unterrichtsgebiet" dat in hun plaats is gekomen, bestaat er in klas 12 en 13 géén geschiedenis en géén aardrijkskunde meer: de toeleverende vakken der Gemeinschaftskunde brengen hun stof zodanig gericht, dat hun gezamenlijke bijdrage "die gegenwärtige Welt in ihrer geographischen Bedingtheit, ihrer historischen Verwurzelung und mit ihren gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Ordnungen und Tendenzen" voor de leerlingen te begrijpen en te beoordelen maakt. Aangezien deze doelstelling tenslotte niets meer (maar ook niet minder!) dan een weloverwogen en gerichte vakken-coördinatie inhoudt, mag men niet verbaasd zijn in de gecoördineerde praktijk de verschillende vakken onverbloemd terug te vinden. M.i. is daarom eigenlijk alleen de opmerking gerechtvaardigd dat, zoals eerder vermeld, de geschiedenis te weinig van-deze-tijd en de aardrijkskunde veelal te "länderkundlich" lijkt. Met enig voorbehoud t. a. v. de realisatiemogelijkheid van het programma in de daarvoor ter beschikking staande uren ¹⁴⁾ dacht ik overigens dat in het kader van het in Rahmenvereinbarung en Richtlinien gestelde, de Beierse uitwerking (evenals de Hamburgse, de Berlijnse en enkele andere) in hoge mate toe te juichen en voor de andere deelstaten navolgenswaardig is.

In hoeverre tenslotte kan nu de doelstelling en de uiteenlopende uitwerking van de Westduitse Gemeinschaftskunde voor de Nederlandse "Maatschappijleer" van enige betekenis zijn?

In eerste instantie zijn de verschillen opvallend:

- de Gemeinschaftskunde is van officiële zijde bij herhaling naar doelstelling en gewenste opzet omschreven en toegelicht en vervolgens gedetailleerd uitgewerkt in officiële leerplannen waarbij eveneens de lesbevoegdheden zijn vastgesteld.
- een dergelijke omschrijving van en toelichting op gewenst doel, inhoud en organisatie van de maatschappijleer is vooralsnog van officiële zijde bewust nagelaten ¹⁵⁾. Een en ander wordt tot dusverre overgelaten aan een ieder die zich

geroepen voelt de kneedbare term "Maatschappijleer" te interpreteren. Een-zelfde vrijblijvendheid geldt tot dusverre voor de kwestie der onderwijsbevoegdheden voor het vak ¹⁶⁾.

- de Gemeenschapskunde is in de beide hoogste leerjaren der "Gymnasien" in de plaats gekomen van de daar vroeger onderwezen vakken geschiedenis en aardrijkskunde; er zijn in beide klassen 4 tot 6 uren voor beschikbaar. Aardrijkskunde en geschiedenis kunnen daarnaast eventueel in het pakket examenkeuzevakken optreden.
- de maatschappijleer zal in de hoogste klasse van het V.W.O., het HAVO en het MAVO onderwezen worden als toegevoegd vak. Uitgezonderd in Gymnasium B, blijven de aardrijkskunde en de geschiedenis fungeren, hetzij als verplicht, hetzij als keuzevak. Zowel voor het Gymnasium als voor het Atheneum heeft de basistabel een tweetal uren voor de maatschappijleer beschikbaar.

Uit de beperking die de maatschappijleer vanwege de Mammoetwet is medegegeven: a in zijn optreden (in vrijwel alle gevallen) náást de aardrijkskunde, de geschiedenis, de staatsinrichting, de economie, b in het gering aantal uren, - lijkt als vanzelfsprekend te volgen, dat dit vak òf een aanvullende òf een coördinerende functie zal moeten uitoefenen (immers de meeste aspecten van de te bestrijken terreinen maken in een of ander verband reeds deel uit van de vermelde vakken)¹⁵⁾, terwijl het tweetal uren gedurende één jaar het volledig objekt "Maatschappij", dwz. bv. "Verschijningsvormen, functies en activiteiten van "maatschappij" in de huidige wereld, met aandacht voor de factoren die daarop van invloed zijn" tot een volstrekte illusie maken. Mede daarom ligt het voor de hand dat verschillende bestaande onderwijsbevoegdheden zullen worden ingeschakeld.

Teneinde echter dit inschakelen van uiteenlopende bevoegdheden niet te doen resulteren in uiteenlopende eenzijdige vakbenaderingen, ware het m.i. noodzakelijk dat de leraren van alle betrokken vakgebieden hun zorgvuldig geselecteerde bijdragen tot het onderwerp "Maatschappijleer" in nauw overleg tot een weloverwogen eenheid opbouwden.

Deze voor een goede, objektieve gang van zaken m.i. onmisbare aanbeveling nu, die bij de invoering van de Gemeenschapskunde van overheidswege zo duidelijk is gedaan, ontbreekt in het al te vage geboortebewijs dat de maatschappijleer door de Nederlandse minister is medegegeven. Een triest gevolg hiervan is dan ook, behalve een scala van min of meer eenzijdige, soms imperialistische interpretaties van de inhoud van het "vak", een soms wat kinderachtig touwtrekken achter en voor de schermen om twee zielige lesuren.

Dezen onder de leraren menen in alle vakcyclopische oprechtheid, dat de maatschappijleer "historisch" gegeven moet worden; genen achten zich, gezien hun "samenleving-in-woongebied" objekt en het doctorale keuzevak (of M.O. -bijvak) sociologie, dat zij als enige onder de fungerende lerarengroepen veelal bezitten, "bij-uitstek-geschikt" tot het onderwijzen van maatschappijleer. "Geschikt" zijn deze sociaal-geografen zonder enige twijfel - zij kunnen een onmisbaar te achten bijdrage leveren - doch het "bij uitstek" getuigt m.i. van een bewapening met hetzelfde soort oogkleppen dat bv. menig historicus in deze materie ontsiert. Als éniq soort onderwijs "actueel" moet zijn is het (behalve de sociale geografie) toch

wel de maatschappijleer; aan een hineininterpretatie als "Historische Gegenwarts-kunde" is waarlijk geen behoefte. Het ware een ontkenning van een van de weinige duidelijke richtlijnen voor de maatschappijleer dit "vak" historisch" op te vatten. ("Het voordeel van de ruime keuze is echter dat het onderwerp actueel kan zijn")¹⁶⁾ Het misbruik der Gemeinschaftskunde in Nordrhein-Westfalen in afgelopen jaren moge als waarschuwend voorbeeld dienen!

De geschiedenis heeft m. i. de zeer belangrijke bijdrage om, uitgaande van de huidige situaties van Maatschappij en Gemeenschap, de historische wortels daarvan te belichten, niet om een ontwikkelingsgang en opvolging van maatschappelijke stelsels in de loop der laatste eeuwen te leveren. (Men zie de geciteerde West-duitsse leerplannen). En "bij uitstek geschikt" is geen of zijn velen - alle maatschappelijke vakken kunnen en moesten hun bijdragen leveren tot begrip van huidige maatschappijvormen en situaties. Maar onderwijl wordt er hier en daar gewerkt op basis van reeds bestaande leerboekjes die voor het ideale doel m. i., althans ten dele, vaak vrij eenzijdig Nederlands-maatschappelijk, staatsinrichterig of algemeen-sociologisch zijn.

Wat de verschillende opvattingen over inhoud en vorm van maatschappijleer betreft, men vindt daarvan een overzicht in bv. het verslag van de "Conferentie Maatschappijleer bij het VO", georganiseerd door de "Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs"¹⁷⁾ Van de bijdragen daarin, die op het V. W. O. betrekking hebben, is die van dr. E. Pelosi ("Maatschappijleer bij het V. W. O.") naar mijn smaak een van de waardevolste, gezien de objectiviteit en de zin voor realiteit die deze bijdrage m. i. meer dan sommige andere kenmerkt. Hetzelfde geldt voor het hoofdstuk "Maatschappijleer" dat drs W. de Hey o. a. schreef in het instructieve boekje "De Mammoetwet" van Crijns, De Hey, Joosten en Pelosi (Roosendaal, z. j.).

Het kennismaken van de uiteenlopende opvattingen en strevingen die nu reeds sedert geruime tijd in geschrift en woord worden geuit doet de wens opkomen dat de vaak al te onderwijs-vreemde en de vakcyclopische zienswijzen eens gingen wijken voor objectief, gezamenlijk overleg: hoe kan de maatschappijleer in gezamenlijke krachtsinspanning de vorm krijgen die het "vak" een werkelijke aanwinst kan doen worden in het nieuwe scholentelsel?

M. i. kan zulks alleen in de gedaante van weloverwogen integratie van daartoe in aanmerking komende aspecten van alle betrokken vakken; alle, d. m. v. het belichten van verschillende, maar samenhangende facetten, werkend aan een beeld van de onderscheiden belangrijkste vormen waarin de menselijke samenleving zich in deze dagen op aarde voordoet en van de wijze waarop deze samenlevingen functioneren. En met als zeer voornaam doel te pogen om de leerlingen, met oog voor de betrekkelijkheid van eigen maatschappelijke vorm en -waarden, bewuste, kritische deelhebbers aan eigen, huidige maatschappij te doen zijn - hetgeen tevens een voorbereiding kan betekenen om de problemen van die van "morgen" (enigszins) de baas te kunnen.

Deze integratie betekent tevens het vervullen van de ter beschikking komende uren door verschillende, samenwerkende leraren; wanneer gewenst en mogelijk,

bovendien nog afgewisseld door een enkele voordracht van een ter zake kundige buitenstaander uit de "praktijk".

Roostertechnische complicaties als gevolg van elkaar afwisselende leraren voor één "vak" zijn, met enige goede wil, zonder onoverkomelijke moeilijkheden op te lossen. Men zou daarbij kunnen denken aan het "Epochenunterricht" dat o. a. door de "Stuttgarter Empfehlungen" en door de "Rahmenrichtlinien" wordt gesuggereerd en dat o. a. bij de Gemeinschaftskunde in verscheidene Westduitse deelstaten wordt toegepast ¹⁸⁾.

Welke de verschillende gezamenlijk aan te vatten themata voor het maatschappij-leeronderwijs zouden kunnen zijn en welke de op elkaar afgestemde bijdragen daartoe van de Samenwerkende Leraren Der Maatschappelijke Vakken (te-wonderlijk visioen?), en, of het leerplan Gemeinschaftskunde van Beieren hiervoor enigszins model zou kunnen staan, zijn vragen voor een tweede fase. De eerste fase, de zonder twijfel belangrijkste, is die van de gezindheid van waaruit het terrein, het Vakkencomplex Maatschappijleer thans wordt benaderd. Begerenswaardige prooi, waarvan een zo groot mogelijk deel voor eigen vak moet worden veroverd met alle nette organisatorische middelen en alle strategie die daarvoor ten dienste kunnen staan, of didaktische opgave, die tot heil van het resultaat en van de maatschappelijke vorming der leerlingen en bovendien als nieuwe mogelijkheid voor elk der samenwerkende vakgebieden moet worden aangevat?

"Gemeinschaftskunde ist kein neues Fach, sondern ein Bildungsfeld (...) kein fachwissenschaftliches Problem, sondern ein didaktischer Auftrag".

Zo luidt de officiële mening in (o. a.) de deelstaat Hessen.

En zó zij het.

W. W. de Jong

(De tekst werd afgesloten in september 1966).

Voor de noten wordt verwezen naar Geografisch Tijdschrift 19e jaargang -6-'66. overdruk Geografisch Tijdschrift 19e jrg. -6-'66.

Red.

DOELSTELLINGEN EN DIDACTIEK

De eerste Pietersbergconferentie vroeg om vrijheid.

Anders als de post-academiale conferenties vertonen onze didactiek-dagen steeds enkele emotionele hoogtepunten en ook meer pittoreske details. Tot die laatste behoort ongetwijfeld het tafereeltje van "onze" inspecteur dr J. L. P. Brants naast de even "onze" dr M. B. van der Hoeven onderaan de trap zo maar op een trede gezeten, omringd door een twintigtal prominenten en door lieden, die naar boven wilden omdat ze daar sliepen. Uit hun gedachtewisseling wil ik slechts releveren, dat één-uur-per-week voor een vak een onding is; hierover waren allen, die het hoorden, het eens.

Verder waren we het niet over zo heel veel dingen helemaal eens, al was er in de plenaire slotdiscussie wel een flinke meerderheid voor algehele vrijheid van

leerstof en methode, óók in de brugklas, zonder uniforme reglementering van bovenaf. Voordat de conferentie echter aan zo'n uitspraak toe is, is er vrijdagavond en zaterdagochtend al weer heel wat afgepraat. Het begon met een inleiding van dr. E. Pelosi, de directeur van het Wetenschappelijk Bureau voor Onderwijs en Volksontwikkeling te Rotterdam, over "de doelstelling en de didactiek", een pleidooi voor scherp geformuleerde doelstellingen en een weloverwogen leerplan. Zoals boven reeds vermeld, bleek men 's anderendaags over het algemeen daar weinig voor te voelen, maar toen was dr. Pelosi er niet meer om tegen zijn opponenten in het krijt te treden. Dat was wel jammer, natuurlijk, want na het luisteren naar de voordracht en de groepsdiscussies naar aanleiding van vragen daaromtrent is de inleider de meest aangewezen man om de op- en aanmerkingen der groepen te evalueren; al gaf de voorzitter der didactiek-commissie, drs A. H. van den Berg, een samenvatting, men mist dan toch node de inleider voor het wederhoor. Misschien zou het bijwonen der hele conferentie als *conditio sine qua non* moeten worden gesteld, al zal het moeilijk zijn om op die voorwaarde een inleider te strikken. De belangrijkheid van het thema vraagt er echter wel om.

Overigens komen de geesten toch pas goed in beroering en raken de tongen eerst recht los als het om de meer specifieke vakproblemen gaat, in de beoordeling waarvan we ons immers allemaal echte meesters weten of wanen. Dat was dan deze keer op zaterdagochtend, bij de inleidingen van de collega's dr mr C. W. van Voorst van Beest en drs P. H. F. Gieles S. J. en de daarop volgende groepsdiscussies. Als de V. G. N. -voorzitter een pleidooi houdt voor de weleer zo hoog aangeschreven, thans zo vaak verguisde "algemene ontwikkeling" dan denkt en zegt later ieder daar het zijne van; als hij, in tegenstelling met Pelosi pleitend voor een zekere vaagheid van programma, de kreet "overheid, hands off" aanheft, roepen we dat in stilte met hem mee - of niet; hele methoden, reeds jarenlang verdedigd en toegepast en hoe langer hoe minder aangevallen, verwijst hij naar de vaalt, door zijn waarschuwing tegen het anticiperen op universitaire studiemethoden en het infantiliseren toe te lichten met: "infantiliseren zal onherroepelijk gebeuren, als iemand ons dwingt, de hele geschiedenis in drie jaar te behandelen"; en als men hem hoort roepen: "U moet niet zo slap zijn, dat U gebruik maakt van audio-visuele middelen", gaat er toch wat in ons om, wanneer we pas van het eigen "bevoegd gezag" de middelen tot aanschaffing van projector, platenspeler e. d. hebben weten los te krijgen. Wat vermag Gieles nog na zo'n geëmotioneerd pleidooi? Hij krijgt zijn kansen pas later, bij rustiger reflectie op zijn door hem uiteengezette methode; we zitten ook bij hem op lachertjes te wachten en een collega fluistert me toe, dat zijn luistergrens al bereikt is. Maar die opmerking doet Gieles' betoog geen recht wedervaren: stofkeuze en didactiek moeten gericht zijn op het bijbrengen van historisch besef, betoogt hij. Waarom het ene onderwerp daartoe wel en een ander niet geschikt is, is mij niet geheel duidelijk geworden; ook niet, hoe ik met een hele klas van een man of dertig moet gaan "snuffelen", maar dit zal wel aan mij liggen, al dachten er zo meer. Tenslotte wil ook pater Gieles geen starre programmering, zeker niet naar tijdperken of onderwerpen. Ook geen bindende eindexamenprogramma's, geen vastgelegde leerstof per klas, maar: laten we programmeren naar de niveaus van historisch besef en vaardigheid; een gedachte, die bij de groepsdiscussies en in de

slotzitting niet helemaal uit de verf is gekomen en in de toekomst m. i. nadere toelichting en uitwerking behoeft.

Die slotzitting of plenaire discussie heeft al eens eerder tot een climax geleid, wanneer de vergaderden het nodig vonden zich in een stemming over bepaalde punten uit te spreken - om dan direct daarop tot de ontnuchterende conclusie te komen, dat een didactiekconferentie met haar toevallige deelnemers niet het forum vormt, dat tot representatieve uitspraken bevoegd is. Zo ook nu weer. Aanleiding waren de mededelingen van collega H. E. de Wolff over het zg. Rijksleerplan, dat uniform zal zijn voor alle rijksscholen voor voortgezet onderwijs. In de onderbouw (d. w. z. tot 4 Havo, tot 5 Atheneum en Gymnasium) zal de hele geschiedenis worden behandeld. Volledige vrijheid blijft wat betreft de keuze der methode. Alleen in de brugklas moeten de onderwerpen gekozen worden uit prehistorie, oudheid en middeleeuwen. Dit ging de vertegenwoordiger der V. G. N. nog te ver, mede in verband met het eindexamenprogramma, doch de inspectie wilde nadere omschrijving. In de bovenbouw worden dan de onderwerpen en de laatste halve eeuw behandeld. Er zal een nieuw, aangepast eindexamenreglement komen, waarin het aantal onderwerpen niet meer zal worden voorgeschreven. (Dus niet langer de verplichte minimale zes). Naar aanleiding van deze mededelingen zou de vergadering een keuze maken uit drie mogelijkheden: de V. G. N. spreekt zich uit tegen elke programmering; de V. G. N. verzoekt in het rijksleerplan dispensatiemogelijkheden voor de brugklas op te nemen; de V. G. N. wenst mogelijkheid van uitzondering voor scholengemeenschappen. Nauwelijks had men zich met grote meerderheid vóór algehele vrijheid, ook in de brugklas, uitgesproken, of men kwam tot de ontdekking, eigenlijk niet tot een uitspraak bevoegd te zijn. De V. G. N. zal nu over de onderhavige kwestie een enquête onder haar leden houden. Nog een ander goed voornemen, dit van de didactiekcommissie, bij monde van haar voorzitter: de commissie zal proberen, een aantal op deze conferentie aan de orde gestelde zaken aan te pakken. Maar moet er - hier kan verwezen worden naar de discussievragen n. a. v. het betoog van de heer Gieles - niet gezocht worden naar andere organisatorische vormen die problemen als leermiddelen en leerplanontwikkeling aanpakken?

Voorzitter van Voorst van Beest had ons bij de opening van de conferentie al nieuwsgierig gemaakt naar de onplezierige mededeling, die hij zeide aan het slot te zullen moeten doen. Deze gold dan zijn bijzonder grote zorg over het rapport-Valkhof, uitgebracht aan de gemeente Amsterdam. Daarin wordt geadviseerd in de 1ste, 2de en 3de klas de stof te behandelen vanaf de prehistorie tot heden; in de 4de en 5de klas van 1870 tot heden benevens twee speciale onderwerpen, een uit genoemde periode en een daarbuiten. In de zesde klas: de anderen onderwerpen benevens de laatste halve eeuw. (Zie hierover in dit nummer van

Kleio). Een dergelijk gedetailleerd voorschrift moet verwerpelijk worden geacht; nochtans hebben leraren, leden van de V. G. N., hieraan medegewerkt. "Pas op, als U in zo'n situatie komt; verloochen dan het standpunt der vereniging niet! De vereniging is moeizaam tot haar standpunten gekomen (cf. het eindexamenreglement); als leden daar dwars tegenin gaan, komen we nergens. Houdt in zo'n geval tenminste contact met het bestuur". Aldus de voorzitter. Jammer, dat er

op zo korte termijn op het spel staat, de jaarvergadering toch niet aan het eind der Kerstvacantie kon worden gehouden, doch op een naar mij dunkt ongunstiger vallende datum in april.

Tenslotte zij nog één stem uit de plenaire discussie aan de vergetelheid ontruikt, en wel de stem die zeide dat, evenmin als vorig jaar het geschiedenisonderwijs in de brugklas, thans het onderwerp der conferentie aan de orde was gekomen, nl. het rapport van de Doelstellingencommissie. Daarop kon wel worden geriposteerd, dat het conferentiethema luidde: Doelstellingen en didactiek, het moet ook mij van het hart dat het doelstellingenrapport niet die bespreking heeft gekregen, die het gezien alle eraan bestede arbeid en de belangrijkheid ervan, had verdiend. Hetgeen niets afdoet aan de waardering, die ongetwijfeld alle conferentiegangers de organiserende didactiekcommissie toedragen.

C. L. A. Daniëls.

J. W. Oerlemans,
Autoriteit en vrijheid 1800-1914

Een cultuurhistorisch onderzoek naar de weerstanden
tegen de industriële maatschappij.
Assen (Van Gorcum & Comp. N. V.) 1966.

Deze ongetwijfeld belangrijke studie, waarmee de schrijver zich in oktober 1966 aan de universiteit van Amsterdam de doctorstitel verwierf, heeft tot doel een beschrijving en analyse te geven van bepaalde vormen van reacties op de industriële maatschappij zoals deze zich in het 19e eeuwse Westeuropa ontwikkelde. Drie veronderstellingen hebben aan het onderzoek richting gegeven: in de eerste plaats de veronderstelling, dat de mede als gevolg van de industriële revolutie optredende veranderingen op economisch, sociaal en cultureel terrein wel emotionele spanningen moesten oproepen; in de tweede plaats dat deze spanningen en onevenwichtigheden wel eens van invloed zouden kunnen zijn op bepaalde voorstellingen en doelstellingen; en tenslotte, dat de weerstanden tegen de voortgaande individualisering wel eens extreem collectivistische trekken zouden kunnen krijgen en de basis kunnen zijn voor daadwerkelijk optreden tegen de individuele burgerlijke vrijheid. Met deze hypothesen als uitgangspunt heeft de schrijver zijn bronnen gekozen: essays over politieke, sociale en godsdienstige onderwerpen en vooral bekentenis- en getuigenisliteratuur, bronnenmateriaal dat voldoet aan bepaalde normen van representativiteit en subjectiviteit. Ten aanzien van de omvang van dit materiaal verdient vermelding, dat de schrijver zich beperkt heeft tot Frankrijk, Engeland en Duitsland, omdat deze landen toonaangevend waren in het West-europese cultuurbeeld van de 19e eeuw.

Het door Dr Oerlemans vooral op basis van literaire bronnen verrichte onderzoek, waarvoor de hierboven geresumeerde veronderstellingen duidelijk richting en begrenzing bepaalden, toont aan dat het verzet tegen de industriële maatschappij ertoe leidde, "dat men bij gebrek aan werkelijke mogelijkheden zijn toevlucht

nam tot onmogelijke wensvoorstellingen". De ontplooiing van wat hij in de inleiding omschrijft als "een illusionisme dat zich bij voorkeur hechtte aan pre-industriële samenlevingsvormen en dat de nadruk legde op bovenpersoonlijke zekerheid (autoriteit) en sociale saamhorigheid" is daarom te beschouwen als de centrale thematiek van het boek. De problematiek van de afstand tussen werkelijkheid en illusie wordt het meest indringend en uitvoerig behandeld in de hoofdstukken II t/m IV, gewijd aan Maurice Barrès en het nationalisme, J. K. Huysmans en het katholicisme, en August Strindberg en het socialisme. Het zwaartepunt van het boek ligt dus heel duidelijk in de periode na 1870. Het immanente illusionisme zoals dat bij deze en andere auteurs rond het "breukvlak" van de 19e en 20e eeuw naar voren komt had echter - naar Dr Oerlemans overtuigend aantoonde - een romantische voorgeschiedenis, die ons in het eerste hoofdstuk wordt geschetst.

In dat eerste hoofdstuk laat de schrijver aan de hand van een groot aantal voortreffelijk gekozen citaten zien, dat vele auteurs uit het tijdvak van de romantiek het economisch individualisme met zijn baatzucht en egoïstisch streven naar persoonlijke winst, met zijn overbeklemtoning van de utiliteitsmoraal niet alleen niet accepteerden, maar ook ondergingen als een bedreiging van het eigen ik en in vele gevallen van de samenleving. Omdat alle participatiemogelijkheden daarvoor werden afgesneden, raakten zij in een isolement, dat verhevigd werd door het al even desintegrerend werkende ideologisch individualisme. Dit diende zich aan als een grote veelheid van naast elkaar staande individuele waarden en opvattingen zonder absolute geldigheidskracht, met als gevolg: twijfel en onzekerheid, die evenzeer als onaanvaardbaar werden ondervonden. Van twee zijden aldus in het nauw gedreven zochten deze schrijvers hun toevlucht in een vaak geëxalteerd illusionisme, waarin zij zekerheid en participatie vonden, hun door de vijandige, door de bourgeoisie beheerste werkelijkheid ontzegd. Dit illusionisme kon gericht zijn op bijzondere objecten (bijv. indrukwekkende natuurverschijnselen, primitieve culturen, bijzondere vrouwen), doch kon ook kracht geven aan godsdienstige, politieke en sociale wensvoorstellingen. Dr Oerlemans formuleert dit op blz. 57 aldus: "Het romantisch katholicisme van Chateaubriand, het sociologisch katholicisme van De Lamennais, het mythisch nationalisme van Schlegel en Heine, het utopisch socialisme van Fourier en het romantisch sociologisme van Comte, keerden zich, bij alle verscheidenheid, tegen hetzelfde burgerlijk individualisme en waren, elk voor zich, doortrokken van eenzelfde hevig verlangen naar het tegendeel daarvan, naar bovenpersoonlijke zekerheid en saamhorigheid". Omstreeks 1850 liep dit illusionisme stuk op een om zich heen grijpende nuchterheid, die de onmogelijke dromerijen als zodanig doorzag en voor illusies geen plaats liet.

Met de tweede fase van de industriële revolutie raakte het individualiseringsproces dermate in versnelling, dat tegen het eind van de eeuw van een begin van vermassalisering kan worden gesproken. Ideologisch uitte zich deze ontwikkeling in "een totale geestelijke verwarring, waaraan alleen de natuurwetenschappen zich wisten te onttrekken" (blz. 213). Opnieuw nam men zijn toevlucht tot een illusionisme, dat echter niet meer zoals bij de romantici transcendent en openlijk, maar immanent was. De schrijvers van de generatie van 1880-1890 moesten hun illusies aanvaardbaar maken door ze als het ware "in te bouwen" in de werkelijk-

heid, hun illusies moesten het karakter krijgen van onaantastbare feiten. Deze auteurs schiepen dus een pseudorealiteit, waarbij zij zich bedienden van uitermate vage begrippen als "ras", "instinct", "bloed", "nationale energie" (nationalisten als Barrès, Maurras of H. S. Chamberlain) of "sociaal organisme" (organicistische sociologen als bijv. P. de Lilienfeld), begrippen die bovenpersoonlijke zekerheid en saamhorigheid suggereerden. Deze omtovering van illusies in pseudo-realiteiten, waardoor de oppositie vanuit de rede werd bedwongen, maakte volgens Dr Oerlemans deel uit van een rond 1880 algemeen verbreid egotisme, het streven naar bevrediging van de eigen emotionele behoeften: "Zoals de zakenman streefde naar economisch gewin, zo streefde de dichter in de eerste plaats naar psychische winst" (blz. 214). In zijn conclusie stelt de schrijver met betrekking tot dit cultuurverschijnsel vast: "Zoals er een Realpolitik ontstond en een Realökonomie, zo ontstond er ook een Realegotismus, dat met illusies manipuleerde of het verdovende of stimulerende middelen waren" (blz. 301). Deze illusies waren steeds het tegendeel van de werkelijkheid der burgerlijke maatschappij. "Het illusionisme leverde de brandstof of springstof die de werkelijkheid in de juiste richting moest drijven" (blz. 277). Bedrieglijk verstoopt vormde dit illusionisme de drijvende kracht in bepaalde soorten nationalisme, katholicisme, socialisme en sociologisme, zoals duidelijk blijkt in het laatste hoofdstuk van het boek, waarin de schrijver poogt de resultaten van het detailonderzoek betreffende Barrès, Huysmans en Strindberg en hun vlucht in collectivistische ideologieën te generaliseren. Met behulp van een analyse van het werk van een aantal nationalisten, neo-katholieken, socialisten benevens enkele sociologen toont Dr Oerlemans aan, dat tegen het eind van de eeuw de weerstand tegen de industriële maatschappij de vorm aannam van een gevaarlijke aanval op de burgerlijke vrijheid.

Dr Oerlemans benadert het probleem hoe vele auteurs zich trachtten los te rukken van het individualisme en op basis van die individualistische situatie steun poogden te vinden in collectivistische ideologieën op een originele wijze, en bovendien in een boeiende persoonlijke stijl. Daar de auteur de cultuursituatie aan het eind van de 19e eeuw verbindt met de ontwikkeling tijdens de romantiek, kan men dit werk in zekere zin beschouwen als een aanvulling op het posthuum verschenen magnum opus van zijn leermeester Romein, die reeds tijdens de oorlog het thema van het 19e eeuwse individualisme en zijn sociaal-culturele complicaties aansneed in zijn studie "De vereenzaming van de mens" (opgenomen in: In opdracht van de tijd, 1946).

In het onderstaande wil ik trachten enkele vragen en opmerkingen, waartoe de lezing van dit ongetwijfeld stimulerende boek mij aanleiding gaf, te formuleren met als uitgangspunt de vraag van de redactie naar de betekenis voor het onderwijs. In het eerste hoofdstuk heeft de schrijver naar mijn gevoel twee doelstellingen trachten te verwezenlijken: het geven van een theoretisch of althans inleidend fundament, en tevens behandeling van de problematiek van werkelijkheid en illusie bij de romantische auteurs. Dit laatste aspect heeft de schrijver waarschijnlijk doen besluiten in de titel het jaartal 1800 op te nemen, misschien om de scheiding tussen pre-romantici en de latere romantici te markeren - een duidelijke motivering heb ik echter niet gevonden. Omdat de nadruk toch vooral valt op de periode

1870-1914 ben ik geneigd er een vraagteken bij te zetten, te meer daar het jaartal in relatie wordt gebracht met weerstanden tegen de industriële maatschappij, welke term meer suggereert dan de werkelijke situatie in het begin van de 19e eeuw toelaat. In dat eerste hoofdstuk wordt het economisch individualisme - reeds op blz. 1 van het adjectief "agressief" voorzien, een qualificatie die te veel de schijn wekt ontleend te zijn aan de overdreven voorstellingen bij de onderzochte schrijvers - omschreven met behulp van termen als "streven naar winst", "persoonlijk economisch succes" en "economisch nut". Er wordt echter tevens gesproken van terreinwinst van "de burgerlijke levensstijl" omstreeks 1800, waarbij de schrijver dus een begrip hanteert, dat meer omvat dan alleen winststreven. Wat ik gemist heb is een duidelijker definiëring van centrale begrippen als economisch individualisme of burgerlijke levensstijl. Een nadrukkelijke behandeling van de veranderingen, waaraan deze begrippen in de lange periode tot 1914 onderhevig waren, zou - geplaatst in een dan werkelijk inleidend hoofdstuk - het boek ten goede gekomen zijn. Een weliswaar hier uit een bepaalde entourage gehaalde zinsnede als op blz. 212 "De individualistische burgerij ging domineren en met die burgerij groeide het egoïsme en het opportunisme" is m. i. als karakterisering van een ontwikkeling onvoldoende om de weerstanden tegen de industriële maatschappij voldoende reliëf te geven. - Eén vraag nog: waarom besteedt de schrijver wel aandacht aan De Lamennais, maar niet aan de invloed van De Bonald, De Maistre of Von Haller?

In de inleiding geeft Dr Oerlemans in het kort aan, waarom hij Barrès, Huysmans en Strindberg heeft gekozen om de omslag van ideologisch individualisme in bepaalde vormen van collectivisme nauwkeurig te volgen. Hij stelt aldaar (blz. III) vast, dat die keuze in de eerste plaats bepaald werd door het feit, dat deze drie figuren, "begonnen vanuit een hyperindividualistisch vertrekpunt, tenslotte aansluiting zochten bij collectivistische ideologieën". Daar het echter gaat om een analyse van de culturele situatie in een bepaald tijdvak sluit deze motivering het willekeurigheidselement niet uit. In wezen blijft dus als doorslaggevend over de representativiteit. In het geval van Strindberg wijst de auteur op diens Europese vermaardheid en roem vooral in Duitsland, waaruit hij de representativiteit m. b. t. zijn wending tot een toch wel heel persoonlijk socialisme met utopische inslag afleidt. Ik moet bekennen, dat het betoog van de schrijver - men leze blz. 152-153 - mij niet heeft overtuigd. Dit neemt overigens niet weg, dat ik de heldere analyse van Strindberg's werk geboeid heb gelezen. In dit verband wil ik graag wijzen op de knappe samenvatting op blz. 210-211. - Met de keuze van Barrès bevindt de schrijver zich ongetwijfeld op vastere grond. T. a. v. diens representativiteit "voor meer nationalisme dan alleen het Franse" moet echter wel opgemerkt worden, dat het nationalisme zoals dat zich in Frankrijk ontwikkelde niet beperkt was tot de volgelingen van Barrès, maar ook weerklank vond in de kringen van de "gehate" bourgeoisie. Het aan deze ontwikkeling ten grondslag liggende proces wordt uit het boek van Dr Oerlemans niet duidelijk. Dat een antwoord op in dit verband rijzende vragen voor de problematiek van het illusionisme van betekenis is, behoeft dacht ik geen nadere adstructie. Naar mijn gevoel hangt de geringe aandacht voor deze kant van het nationalisme in Frankrijk samen met het

feit, dat de auteur Barrès uitsluitend heeft beschouwd vanuit zijn literaire oeuvre - inclusief de enigszins apart staande "Mes Cahiers" - en te weinig gewicht heeft gegeven aan Barrès als politicus, handelend in de politieke en sociaal-economische werkelijkheid van de Derde Republiek. Die werkelijkheid bood aanknopingspunten te over voor het tot ontwikkeling komen van vormen van nationalisme, waarvoor het van belang is te weten of en in hoeverre zij hun inhoud ontleenden aan het tot primitivisme verstarde reactionaire nationalisme van een Barrès of Maurras. We zouden graag weten wat de betekenis is van het conflict tussen koloniale expansie en revanche - men denke aan het rumoer om Ferry - voor de ontwikkeling van het nationalisme. Kunnen we het feit, dat de meeste radicalen in de jaren vóór de wereldoorlog nationalistisch worden, wel voldoende verklaren met te wijzen op "de onvrede van het burgerdom met zich zelf, met zijn isolement en zijn onzekerheid" zonder de binnen- en buitenlandse crises in het betoog te betrekken?

Wanneer we samenvattend trachten te benaderen welke betekenis dit boek heeft voor het onderwijs, dan moet vooropgesteld worden, dat het hier gaat om een cultuurhistorisch onderzoek met eigen probleemstellingen en categorieën, voornamelijk gebaseerd op literaire bronnen. Het is een belangrijk boek geworden, dat via een originele aanpak en geïnspireerd door het werk van Romein een verhelderend licht werpt op de cultuursituatie rond de eeuwwisseling. Misschien zijn voor het onderwijs de gedeelten, waarin de schrijver zich bezig houdt met de omslag van het individualisme in het verstarde nationalisme van Barrès, Maurras, H. S. Chamberlain en Kipling het meest bruikbaar, omdat men van hier uit de verbinding kan leggen met fascisme en nationaal-socialisme. Voor de leerlingen is dit een wel heel moeilijke materie. Inpassing van de resultaten van dit onderzoek in het onderwijs is, lijkt mij, slechts op beperkte schaal mogelijk en zal ook dan niet eenvoudig zijn.

J. A. F. de Jongste

DE PRENTBRIEFKAART ALS HISTORISCH DOCUMENT

Ofschoon dit cultuurverschijnsel, meestal bekend als "ansichtkaart" (soms verderlandst tot: aangezichtkaart, of verkort tot "ansicht"), wel een enorme populariteit geniet, doch bij de "highbrows" niet in hoog aanzien staat, wil ik er toch enige regelen aan wijden. Het komt mij voor, dat de prentbriefkaart een tot dusverre sterk verwaarloosde geschiedbron is. Vooraf echter een en ander over de geschiedenis der prentbriefkaart. Zij kon pas ontstaan na de invoering van de briefkaart, die omstreeks 1870 te stellen is. Aanvankelijk waren slechts officiële, door de posterijen in omloop gebrachte briefkaarten toegestaan. Dit veranderde echter een twintigtal jaren later, toen ook aan particulieren, uitgevers en boekhandelaren, toegestaan werd zelf vervaardigde kaarten in omloop te brengen, mits van het voorgeschreven formaat en voorzien van de verschuldigde porto. Het is dan ook geen toeval, dat de eerste stroom van prentbriefkaarten omstreeks 1894 te stellen is. Overigens doen omtrent de uitvinding van de prentbriefkaart verschillende verhalen de ronde en als gewoonlijk eist meer dan een land de eer dezer inventie voor zich

op. Bij ons wijst de populairste naam "aanzicht", naar onze Oosterburen en inderdaad leeft daar een legende. In een Duitse garnizoensplaats waren de jonge recruta's geen al te vlijtige correspondenten. Om aan dit euvel tegemoet te komen zou toen een ondernemend boekhandelaar briefkaarten in de handel hebben gebracht, waarop onder meer de kazerne, het exercitieterrein en zo meer waren afgebeeld. Aldus konden de luie briefschrijvers met een enkel woord en een groet volstaan. Si non è vero. . . .

Inderdaad dienden de oudste prentbriefkaarten tevens om op te schrijven, zodat de eigenlijke "prent" maar een deel der kaart bedekte. Op de achterzijde mocht men aanvankelijk slechts het adres invullen. Gaandeweg nam het plaatje de ganse ruimte in beslag, daar de linkerhelft van de achterkant voor adres en mededelingen gereserveerd bleef. De handelaren in oude kaarten hebben voor kaarten, waarop alleen het adres mocht worden ingevuld, reeds een vakterm "doorlopers" bedacht, en de prijzen daarvan zijn dan ook extra hoog.

In 1894 begint dan de zegetocht van de prentbriefkaart door de wereld. Er zijn weinig landen, waar zij ontbreekt. Ik heb kaarten uit Spitsbergen gezien en zelfs met Tibetaanse onderwerpen. Slechts Afghanistan schijnt er zich nog aan te onttrekken. Een land als Japan heeft op het gebied van de prentbriefkaart zelfs opmerkelijke prestaties geleverd.

Het is merkwaardig, dat de prentbriefkaart vooral bij de dames een gunstig onthaal vond. De meeste kaarten worden door of aan vrouwen verzonden, of aan kinderen. Mannen generen er zich een beetje voor. Spoedig is men aan het verzamelen geslagen. Men bewaarde ze in lijvige albums, de meeste smakeloos, in Jugendstil. Soms namen deze collecties een enorme omvang aan. Zo bezat een middelbare school in den Haag een hele reeks van deze folianten; zij heeft ze enige jaren geleden echter opgeruimd en ik trof de kaarten te koop aan op de nabij gelegen Grote Markt. Omstreeks 1920 is deze wijze van verzamelen weer voorbij. Het aantal kaarten nam te sterk toe - ze waren niet meer "zeldzaam" - en de albums werden te omvangrijk voor de beperkte woonruimten.

Wat de onderwerpen betreft, terwijl de prentbriefkaart eerst slechts bestaande "gezichten" van stad en land afbeeldde, is men daar al spoedig van afgeweken. Musea begonnen hele series reproducties van kunstwerken uit te geven. Bepaalde gebeurtenissen gaven aanleiding tot de uitgave van bijzondere reeksen. Vooral in Frankrijk ging men er allerlei politieke en maatschappelijke actualiteiten op afbeelden. De prentbriefkaart werd een politiek wapen. Zo verscheen er in 1913 een kaart naar aanleiding van de moord op de hoofdredacteur van de "Figaro" door Mad. Caillaux, echtgenote van de minister Joseph Caillaux. Men ziet de dame zeer modieus gekleed in het beklagde hokje tussen twee gendarmes zitten; links de stukken van overtuiging (o. a. het pistool), op de achtergrond de sufferige rechtbank, op de voorgrond de advocaat Labori. De president, vraagt: Pourquoi l'avez-vous tué? en "La Dame" antwoordt, op rijm:

Pour lui apprendre à vivre, je suis allée toute seule

Ne voulant pas que Joseph aille lui casser la g. . . .

Ten ontzent zijn bekwame tekenaars van dergelijke spotkaarten: Braakensiek, Jordaen en Louis Ramaeckers.

Deze bloei van de politieke prentbriefkaart heeft de eerste wereldoorlog niet lang overleefd. Bij ons had dit genre een korte herleving ná de tweede wereldoorlog (tijdens de oorlog was te riskant). Er verschenen toen een dozijn series, de meeste van zeer laag gehalte.

Bepaalde gebeurtenissen, in de prentbriefkaarten weerspiegeld, zijn: de Boeren-oorlog, de Boxeropstand, de Affaire Marchand, het Dreyfusproces, de Russisch-Japanse oorlog, de "Hauptmann von Köpenick," de Vredesconferenties, wereldtentoonstellingen, natuurrampen (aardbevingen, overstromingen), schipbreuken (zoals de ramp van de Berlin in 1907), en ten slotte de eerste Wereldoorlog zelf. Beide partijen bestookten elkaar toen heftig en bitter met prentbriefkaarten-acties. Aan een overzicht der honderden series ware een boek te wijden. De meest idiote kaart is er een verschenen in 1898 naar aanleiding van Bismarck's dood. Zij stelt de aankomst van de IJzeren Kanselier in de Hemel voor. Hij wordt er begroet door zijn oude Meester, keizer Wilhelm I, diens zoon de Kroonprins, Moltke, Van Rhoon e. a. geuniformde heren (wél met veldheersstaven, doch overigens ongewapend), Ter verduidelijking het volgende vers:

Von seinem alten Kaiser froh empfangen
Zieht Bismarck ruhmverklärt im Himmel ein.
Nun deutsches Volk, bleib ruhig ohne Bangen,
Er wird vondort jetzt stets dein Lenker sein!

Blijkbaar is dit optreden als beschermheilige van het 2e en 3e Rijk toch onvoldoende geweest.

Een zeer pathetische en tevens een zeer fraaie kaart is een Franse, getekend door de beroemde caricaturist A. Willette.

Zij stelt president Paul Krüger voor, voortstompelend onder een zwaar kruis, tegen een achtergrond van brandende boerenhoeven. De bedoeling is deze kaart te sturen aan "Sa Majesté l'Empereur de Russie", toenmaals op bezoek in Frankrijk. Ter verduidelijking der bedoeling dient een gedicht:

O Tsar, dont le désir est un désir de Paix
Faites fleurir l'espoir que La Haye a vu naître!
Dans l'éclat du triomphe où vous allez paraître
Dites les mots qu'il faut pour délivrer du faix
La Nation qui meurt en invoquant les autres! ...
Au-dessous des combats levez le drapeau blanc
Et les peuples sortis du cauchemar sanglant
En vous tendant les mains embrasseront les vôtres.

Eindeloos is natuurlijk de stroom kaarten met betrekking tot vorstelijke personen, en deze stroom kabbelt nog steeds voort, hoewel zij smaller is geworden bij ontstentenis van vorsten. Soms ging men hierin te ver. In den Haag zag men omstreeks 1935 reeds portretkaarten van prins Bertil van Zweden in de winkelatalages prijken, welke prins men destijds als de a. s. gemaal van Z. K. H. prinses Juliana doodverfde. En de Belgen dreven hun koningsliefde (of was het kunstliefde?) zo ver, dat zij een groot aantal portretten der actrice Cléo de Mérode in de handel brachten, welke dame de beminde van Z. M. Leopold II heette te zijn.

Bepaald een vergissing was een Nederlandse kaart, verschenen op 15 april 1909 met het opschrift: HOERA! een Prins geboren!

Daarnaast dienden prentbriefkaarten om allerlei maatschappelijke euvelen te bestrijden of tenminste aan de kaak te stellen, b.v. drankmisbruik, mode-uitwassen (b.v. de reuzehoeden, de strompelrok, de harembroek), de speelbank in Monte-Carlo, de nieuwe vervoermiddelen (fiets en auto), de oorlog en dgl. meer. Wat de techniek der kaartenvervaardiging betreft, hierin is vooral na de tweede wereldoorlog een grote verandering gekomen. Men moest concurreren met de resultaten der amateurfotografie, opdat de prentbriefkaarten, opgeplakt in foto-albums, geen te slecht figuur zouden slaan. Vandaar de uitgave van z.g. foto-kaarten, in zwart en in kleuren, met op de plaats van de postzegel het opschrift: Echte Fotografie, of iets dergelijks. Deze fraaie uitvoering was slechts mogelijk bij een aanzienlijke opslag, dus: grote aantallen kaarten van weinig soorten, aangepast aan de smaak van de massa. Vandaar, dat men in zoveel winkels steeds maar weer dezelfde kaarten tegenkomt. Slechts musea kunnen zich de weelde van fotokaarten naar bijzondere objecten veroorloven. Deze geringe variatie in de moderne kaarten heeft echter weer het verzamelen van oude kaarten in de hand gewerkt.

Immers, nadat het verzamelen van prentbriefkaarten met de dood der geweldige albums in het vergeetboek is geraakt, is deze hobby met de verbeterde levensomstandigheden der massa en de toeneming van de vrije tijd opnieuw in de mode gekomen. Men verzamelt tegenwoordig van alles, waarom geen prentbriefkaarten? Merkwaardigerwijze gaat de belangstelling het vaakst naar Nederlandse kaarten uit, die dan ook het duurst geworden zijn. Jammer, dat deze lust tot verzamelen soms zulke vreemde vormen aanneemt. Men verzamelt b.v. alleen maar bootjes, of trammetjes enz. In elk geval is er dit voordeel aan verbonden, dat oude kaarten niet meer worden weggegooid. De prijzen zijn ook flink gestegen. Betaalde men een halve eeuw geleden nog slechts 1 of 2 centen, thans is de prijs van oude kaarten meestal 10 cents of hoger. In Amsterdam is zelfs een zaak, die voor elke wat bijzondere kaart een halve gulden vraagt.

Daarnaast wordt nu ook serieus verzameld door bibliotheken en archieven, doch meestal met het oog op de oude topografie. Kaarten uit ons land van omstreeks 1900 vertonen een gans ander Nederland dan het huidige. Eigenaardig bij deze oude kaarten is, dat de voorbijgangers vaak ook graag op de foto willen komen en dus voor de lens staan te poseren, hetgeen met het oog op de lange belichtingstijd wel wenselijk was.

Historische kaarten werden bij mijn weten, nog door geen enkele officiële instantie verzameld. Is het om de geringe aesthetische waarde?

Maar er worden wel meer lelijke dingen bewaard, alleen om de historische betekenis. Dat de tot dusver versmadelde "Ansichtkaart" deze bezit, meen ik in het bovenstaande te hebben duidelijk gemaakt. Een voordeel van de prentbriefkaart als historisch document is de aanwezigheid van datering. Weliswaar wordt zeker de helft der kaarten nooit verzonden, doch de andere helft bevat of een datum door de afzender er op gesteld, of een leesbaar stempel van de postorij. Dit geeft enige aanwijzing omtrent de tijd van uitgifte, want men stuurt niet graag een

ouderwetse of oudbakken kaart aan zijn vriend of vriendin.

Het ontbreken van officiële collecties historische prentbriefkaarten heeft ongetwijfeld het gebruik als illustratie-materiaal in leerboeken en dgl. sterk vertraagd. Dit in tegenstelling tot de postzegels, die b. v. door het bekende boek "Novem" meermalen ter opheldering van feiten gebruikt zijn. Ik ken feitelijk geen enkel boek, dat met prentbriefkaarten verlucht is, uitgezonderd een serie, die thans aan het verschijnen is, en een sterk topographisch karakter draagt. Ik hoop dat dit artikel de aandacht der boekenschrijvers een op dit verwaarloosd materiaal zal vestigen. ¹⁾

Dr. H. J. de Graaf.

Noot:

- 1) Mijn collectie, die enige tienduizenden telt, is bestemd om later bij de Atlas Van Stolk te worden ingelijfd. Serieuze belangstellenden kunnen zich aan mijn adres wenden. Bergdwarsweg 10, De Steeg.

POLEMICA

Het is niet overbodig te onderstrepen dat de toon van mijn artikel in het vorig nummer slechts voortkwam uit bezorgdheid voor ons vak, en zeker niet uit persoonlijke geladenheid tegen de auteur van de geschriften die ik aanviel. Ik onderstreep daarom graag mijn reeds gemaakte opmerkingen over de grote eensgezindheid in onze doelstellingencommissie, en over Van den Bergs voorstellen voor onderzoeken die ook ik broodnodig acht. Ik voeg hier nog aan toe dat ik hoop dat uit een voortgaande discussie in Kleio zal blijken dat er tussen hem en mij tóch overeenstemming mogelijk is over die broodnodige onderzoeken.

D. J. Roorda.

EEN NIEUWE FORM VAN POSTACADEMIAAL ONDERWIJS

Naast de collegedagen en de jaarlijkse collegeconferentie kennen de geschiedenisleraren sinds vorig jaar ook nog de in samenwerking met een bepaalde universiteit georganiseerde universitaire cursussen. Een kleine groep collega's, een voorhoede, heeft deze nieuwe vorm al ontdekt. Vorig jaar werden in Amsterdam cursussen georganiseerd over "Moderne Aziatische geschiedenis" en "Hedendaagse geschiedenis", waar in totaal 35 deelnemers zich voor aangemeld hadden. Op 23 september j. l. zijn deze cursussen officieel gesloten en werd aan diegenen van de deelnemers die een scriptie hadden ingeleverd - 17 van de 35 - het in uitzicht gestelde diploma uitgereikt. Ook van deze plaats wil ik gaarne de cursusleiders, de hoogleraren Wertheim en F. de Jong, en hun medewerkers hartelijk danken voor de tijd die zij hieraan besteed hebben.

Een goed voorbeeld verdient navolging en daaraan is het toe te schrijven, dat in de loop van september/oktober van dit jaar 3 nieuwe cursussen gestart zijn. In Leiden

werd op 7 oktober door de rector magnificus een cursus geopend die onder leiding staat van prof. Schulte Nordholt en "De buitenlandse politiek van de Verenigde Staten van 1898 tot 1941" tot thema heeft. De zaterdag daarvoor was in Groningen een cursus "Sociaal en politiek radicalisme, eind 19e eeuw" gestart, die onder leiding staat van dr. A. F. Mellink. Reeds eerder in september was men in Amsterdam met een nieuwe cursus "Moderne Aziatische geschiedenis" begonnen. Ook dit jaar zijn er weer ongeveer 35 deelnemers, maar nu al wat meer gespreid. Vermeldenswaard is, dat hierbij enkele zijn, die vorig jaar in Amsterdam meegedaan hebben en nu aan een andere cursus deelnemen. Die collega's hebben er kennelijk de smaak van te pakken gekregen. De cursussen zijn gesplitst in twee reeksen van 4 à 6 zaterdagen. De eerste reeks wordt in het najaar van 1967, de tweede in het najaar van 1968 gehouden. De tussenliggende periode dient voor het werken aan een bepaalde opdracht.

Momenteel zullen in het algemeen alleen diegenen kunnen deelnemen, die bij hun verlangens voor de nieuwe cursus ook om een vrije zaterdag hebben gevraagd. Slechts een enkele collega heeft dit toch al en de school die een collega die dit niet kon krijgen, toestemming gaf om 4 zaterdagen naar de universitaire cursus te gaan, is een prijzenswaardige uitzondering. Wie voor deze werk cursussen interesse heeft, moet dus volgend jaar om een vrije zaterdag vragen. Tijdig - dat wil zeggen vóór Pasen - kunt u in "Kleio" nadere gegevens vinden over de cursussen die in september 1968 beginnen. Doet U dan ook mee?

G. van Roon.

EXCURSIE HISTORISCHE KRING NAAR KOPENHAGEN

In de Paasvakantie heeft de Historische Kring met een groep van 34 leraren een excursie gemaakt naar Denemarken, naar het eiland Seeland. Na een voorspoedige reis per bus arriveerden we op 29 maart rond 20 uur in Kopenhagen.

De volgende morgen rondrit door de stad, waarbij een vierde-jaars student geschiedenis een goede toelichting gaf. We kregen een eerste indruk van de prachtige beurs - in de 17e eeuw door de Gebr. Steenwinkel gebouwd - van Christiansborg, het slot waar het parlement nu is ondergebracht, en van Amaliënborg, waar de aflossing van de wacht aan Londen herinnerde. Aan het eind van de ochtend werd een bezoek gebracht aan een permanente tentoonstelling van de Duitse bezetting, die uiteraard veel reminiscenties opriep aan hetgeen in Nederland daarvan reeds gezien werd.

De tweede dag werden Kronborg en Frederiksborg bezocht. Het eerste slot gaf een prachtige indruk, hoe de Denen in het verleden van hieruit de Sont konden beheersen. Eveneens vond men er de entourage, waarin Shakespeare zijn Hamlet gesitueerd heeft. Frederiksborg was een goed voorbeeld van de inrichting van de 17e-eeuwse burchten.

Ook het bezoek aan Trelleborg, een oude kampplaats van de Vikingen uit de 10e eeuw, was zeer de moeite waard.

Zowel binnen de vesting als tussen de wallen zijn de grondvormen van de barakken nog te vinden. Men heeft buiten de wallen één van de barakken gereconstrueerd.

Roskilde met de Dom, waarin de koningsgraven zijn van vorsten na de Reformatie overleden, en Ringsted met de oudere koningsgraven en monumenten waren beide in het programma opgenomen. Alleszins de moeite van het bezoeken waard! De laatste dag werd besteed aan de havens van Kopenhagen, waar opnieuw de grote betekenis van Christiaan IV duidelijk werd: hij liet een begin maken met het aanleggen van deze havens en stimuleerde met succes de Europese en de wereldhandel. Het Thorwaldsen Museum gaf een indruk van het vele werk, dat deze beeldhouwer in de 19e eeuw met zijn leerlingen verricht heeft, deels in Kopenhagen, deels in Rome. Het Nationaal Museum was een eldorado voor ieder, die wat meer wilde weten van prehistorie, vikingen en middeleeuwse beeldhouw- en edelsmeedkunst. En wanneer men dan bij al deze voorhistorici zo interessante excursies in de stad Kopenhagen kan wandelen door de "Strøget" en 's avonds met collega's kan discussiëren in de "Ambassadeur" op het Radhuspladsen, dan zijn dat nog aangename neveneffecten van een zeer rijke en boeiende excursie voor geschiedenisleraren.

A. J. M. Alkemade.

INTERNATIONALE SPECTATOR, Jg. XXI, Nr. 8, 22/4/67

Dit nummer van de Internationale Spectator is tevens het tweede nummer van jaargang IV der Oosteuropese serie en is dan ook geheel aan Oost Europa gewijd. Het bevat naast enkele boekbesprekingen een drietal artikelen. H. Hendrikse geeft in "Het nationalisme van de Roemeense communisten" zijn indrukken weer, opgedaan bij een bezoek aan Roemenië. Hij meent op te merken, dat het nationalisme de Roemenen sterker aanspreekt dan het communisme en dat de huidige leiding daarvan graag gebruik maakt. J. Katus trekt in "Enkele aspecten van de "sociaal-democratische renaissance" in Hongarije een lijn van de Hongaarse sociaaldemocraten vóór 1914 via Bela Kun naar Janos Kádár. Het grootste en belangrijkste artikel is echter dat van F. Kempers "Joego-Slavië na het Brioni-plenum" over de nieuwe ontwikkeling in Joego-Slavië, vooral op economisch, maar ook op politiek terrein. Hij laat uitkomen, hoe deze ontwikkeling reeds is gepropageerd door Djilas, maar wijst er tevens op, dat de praktijk zich nog niet bij de verkondigde theorieën heeft aangepast. Hij geloof niet aan de spoedige komst van een meerpartijensstelsel zoals Mihajlof voorstaat en wijst op de traditionele nationale rivaliteit binnen Zuid-Slavië, die in de toekomst nog grote moeilijkheden kan scheppen. Een interessant artikel dat we aan de collega's graag ter lezing aanbevelen.

J. Kemperink.

Op verzoek van de didactiek-commissie neemt de redactie in dit dubbelnummer op het hoofdstuk Maatschappijleer uit het Verslag van de Werkgroep Atheneum A van de gemeente Amsterdam (rapport Valkhoff).

De commissie acht het gewenst dat de scholen voor voortgezet onderwijs meer dan voorheen aandacht schenken aan de maatschappelijke vorming van hun leerlingen. Het onderwijs in de vakken Aardrijkskunde, Geschiedenis en Staatsinrichting en Economische wetenschappen - Recht op het Atheneum A draagt reeds in belangrijke mate tot deze vorming bij. Geen van deze vakken heeft echter als duidelijke doelstelling de staatsburgerlijke opvoeding van de leerlingen als onderdeel van een brede maatschappelijke vorming.

Daarom stelt de commissie voor de lesuren voor Maatschappijleer op het Atheneum A te bestemmen voor de staatsburgerlijke vorming van de leerlingen, waarbij de doelstelling van het onderwijs moet zijn:

de leerlingen inzicht in de structuur en in de werking van de
Nederlandse staatkundige en politieke instellingen bij te brengen,
alsmede uiteen te zetten hoe de burgers daarbij betrokken kunnen zijn.

Uit deze doelstelling volgt dat het leerplan voor maatschappijleer zowel aandacht moet schenken aan de structuur van de staatkundige en politieke instellingen, die bij de besluitvorming betrokken zijn, als aan het proces van de besluitvorming zelf, waarbij ook elementen, die buiten het staatsrechtelijke patroon op enigerlei wijze een rol kunnen spelen bij de behandeling moeten worden betrokken.

Toelichting bij de leerstofomschrijving

Algemeen

In onderdeel C, het proces van de besluitvorming, wordt het centrale thema van de leerstof aan de orde gesteld, aan de bespreking waarvan de leraar tenminste 50% van het aantal lesuren dient te wijden. De bij C vermelde leerstof dient tegen de achtergrond behandeld te worden van A (Het staatsbestel van het Koninkrijk der Nederlanden) en B (Het kiesstelsel en de daarbij betrokken partijen) en nader te worden geïllustreerd en gecompleteerd met de behandeling van de leerstof van D (Het resultaat van het proces van de besluitvorming).

De leerstof dient bij voorkeur te worden onderwezen aan de hand van actuele vraagstukken, bijv. ruimtelijke ordening, woningnood, Radio- en T.V.-beleid, inkomensverdeling en loonpolitiek.

De leraar zal vooral bij dit vak de discussie-methode moeten toepassen. Voorts zal de leraar moeten bevorderen dat de leerlingen artikelen in kranten en tijdschriften lezen.

Verder dient de leraar te overwegen in hoeverre excursies naar het Parlement of een gemeenteraad een nuttige aanvulling kunnen geven op de lessen in de school. Ook films kunnen een waardevol hulpmiddel zijn bij het onderwijs.

De commissie acht overleg noodzakelijk van de leraar maatschappijleer met zijn collega's voor Aardrijkskunde, Geschiedenis en Staatsinrichting en Economische

wetenschappen en Recht, zowel ter voorkoming van doublures bij de behandeling van de stof, als voor het totstandbrengen van gecoördineerd onderwijs. Tenslotte acht de commissie het gewenst dat de prestaties van de leerlingen in een rapportcijfer worden uitgedrukt.

Onderdelen

A. Aan de hand van de bespreking van de grondrechten, in het bijzonder de vrijheid van drukpers, de vrijheid van vereniging en vergadering, de vrijheid van godsdienst en het kiesrecht, kan de leraar ons staatkundig en politiek systeem vergelijken met autoritaire en totalitaire systemen, waardoor de betekenis van de grondrechten duidelijk in het licht wordt gesteld. De leraar dient vooral aandacht te schenken aan de mogelijkheden, die de grondrechten bieden voor politieke participatie van de burger. Ook dient de leraar aandacht te schenken aan de problematiek rondom de grondrechten, zoals beperkingen en tekstuitleg. Vooral moet worden voorkomen dat bij de leerlingen de mening postvat dat ons politiek systeem het enig mogelijke is.

B. Er zijn vele kiesstelsels mogelijk. In het programma zijn slechts ons stelsel van evenredige vertegenwoordiging en het zuivere districtenstelsel vermeld. Vanzelfsprekend kan de leraar dieper op deze materie ingaan als hem dit gewenst voorkomt.

De Commissie meent dat uitsluitend de doeleinden, structuur enz. van de huidige politieke partijen moet worden behandeld. Behandeling van de doeleinden, structuur enz. van niet meer bestaande politieke partijen dient alleen te geschieden als dit nodig is voor een goed begrip van de huidige politieke partijen. Een bespreking van de economische doelstellingen in de beginselprogramma's van politieke partijen moet, naar de mening van de commissies, voorbehouden blijven aan de leraar voor Economische wetenschappen bij zijn lessen over de economische orde.

C. Bij het proces van de besluitvorming zelf dient de leraar zowel aandacht te besteden aan de formele structuur, als aan de informele structuur van de daarbij betrokken instellingen, daar juist deze laatste zo belangrijk is voor de feitelijke besluitvorming.

Voor het bijbrengen van inzicht in het feitelijke proces van de besluitvorming - het centrale thema van de leerstof - mag de leraar zich echter niet beperken tot het bijbrengen van institutionele kennis. In zijn lessen dient hij de belangen van de verschillende groeperingen centraal te stellen, de daaruit volgende conflicten uiteen te zetten en mogelijke oplossingen aan te geven.

D. Vooral bij dit onderdeel kan de leraar uitweiden over de oorzaken van de toenomen overheidsfuncties en deze illustreren met voorbeelden uit de naaste omgeving van de leerlingen en met voorbeelden in het nationale en internationale vlak, opdat de leerlingen zich een zo helder mogelijk beeld kunnen vormen van de vele overheidsfuncties.

Begeleiding van de leraren

Het door de commissie ontworpen programma heeft een experimenteel karakter en het moet nog in de praktijk worden beproefd. Dan pas zal blijken of het programma aanvullingen en/of wijzigingen behoeft.

Opdat binnen afzienbare tijd een definitief programma door het bevoegd gezag kan worden vastgesteld, acht de commissie het gewenst dat de leraren voor Maatschappijleer, die bereid zijn met het programma dat door de commissie wordt aanbevolen te experimenteren op gezette tijden bijeenkomen voor het uitwisselen van ideeën en ervaringen, bij voorkeur onder auspiciën van een daarvoor in aanmerking komend instituut van de Universiteit van Amsterdam, dat een begeleidende functie kan vervullen.

Onderwijsbevoegdheid

De commissie is van oordeel dat thans nog geen regelingen dienen te worden getroffen terzake van de onderwijsbevoegdheid voor Maatschappijleer. Pas wanneer de definitieve vorm en inhoud voor dit vak zijn vastgesteld zal men zich hierover nader dienen te beraden.

LEERSTOFOMSCHRIJVING MAATSCHAPPILEER

A. Het staatsbestel van het Koninkrijk der Nederlanden.

1. Hoofdkenmerken van constitutioneel democratische systemen in vergelijking met autoritaire en totalitaire systemen.
2. De betekenis van de belangrijkste grondrechten in de grondwet van het Koninkrijk der Nederlanden voor de functionering van de constitutionele monarchie en de mogelijkheden, die zij de burger bieden voor politieke participatie.
3. Bespreking van relevante bepalingen van het Handvest van de Verenigde Naties, van het Statuut van de Raad van Europa, van het Verdrag tot oprichting van de Europese Economische Gemeenschappen, van de Universele Verklaring van de Rechten van de mens en van het Kind en van het Verdrag van Rome.

B. Het kiesstelsel en de daarbij betrokken partijen

1. Kenmerken van ons kiesstelsel; vergelijking met een districtenstelsel; bespreking van voor- en nadelen.
2. Doeleinden, structuur, samenstelling, sociale herkomst en strijdwijze van de thans bestaande politieke partijen.
Historische groei van de partijen gezien vanuit het heden.

C. Het proces van de besluitvorming

1. De betekenis van de politieke partijen in en buiten het parlement, de provinciale staten en de gemeenteraden. Gecentraliseerde en gedecentraliseerde besluitvorming.
2. De betekenis van belangengroepen en het verschijnsel van institutionalisering van sommige belangengroepen, zoals de S. E. R., de Stichting van de Arbeid, de Vakbonden, de Dierenbescherming en de A. N. W. B.

3. De betekenis van de massamedia voor het proces der politieke meningsvorming: krant, radio en televisie.
 4. Politieke participatie van de burger door partijen, belangengroepen, protest-optochten en vergaderingen, petitie's e. d.
 5. De totstandkoming van kabinetformaties; regeringsprogramma's.
- D. Het resultaat van het proces van de besluitvorming
1. De totstandkoming van wetten, waaronder de grondwet, Koninklijke besluiten en beschikkingen, provinciale en gemeentelijke verordeningen enz.
 2. Bespreking van de formele kenmerken van de bij 1 vermelde wetten enz.
 3. De toeneming van het aantal wetten in materiële zin na de tweede wereld-oorlog als gevolg van de toegenomen functies van de staat en lagere organen.
 4. De betekenis van de pseudo wetgeving.

De CEVNO-conferentie over Leerlingenuitwisseling en Jeugdtoerisme in het Europa Huis te Borgharen, 28 - 31 maart 1967.

CEVNO organiseerde te Borgharen een conferentie over Internationaal Jeugd- en jongerencontact in de vorm van jeugdtoerisme en -uitwisselingen aangezien deze te beschouwen zijn als een integrerend onderdeel van een alles omvattend educatief systeem.

Internationale jeugd- en jongerencontacten - die gestalte aannemen via scholen, jeugdorganisaties en door reizen van individuele jongeren - winnen in een steeds sterker internationaal bepaalde samenleving voortdurend aan betekenis. Dit geldt voor contacten op Europees niveau, met name de bevordering van Europese integratiegedachten; het geldt stellig ook voor mondiale contacten, gezien de reeds bestaande en nog te verwachten ontwikkeling van uitbreiding van reismogelijkheden voor jongeren in het intercontinentale verkeer.

Geconstateerd werd, dat er nauwelijks een inzicht bestaat in bestaande internationale contactmogelijkheden, over de organisaties en instellingen die op dit terrein werkzaam zijn, noch in de specifieke problematiek die aan het verschijnsel van jeugdtoerisme en -uitwisseling inherent zijn.

Door de deelnemers aan de conferentie uit de kring van het onderwijs werd opgemerkt:

- 1) - dat in het algemeen moet worden vastgesteld, dat de betekenis van de sterk toegenomen leerlingenuitwisseling en de deelname van onze leerlingen aan het internationale toerisme groot is zowel voor hun eigen ontwikkeling als voor het onderwijs;
- dat de betekenis evenwel nog veel groter en positiever zou kunnen zijn, wanneer de school de jonge toerist bewust zou voorbereiden op zijn reizen en buitenlandse contacten;
- dat ons onderwijs op een essentieel punt in gebreke zou blijven, wanneer het

niet bewust en direct zou streven naar een internationale en Europese vorming van zijn leerlingen.

- 2) - dat het duidelijk is, dat de Nederlandse leerling-toerist momenteel een zeer groot tekort heeft aan voorlichting omtrent goede methoden en mogelijkheden van uitwisseling, studie en vakantiemogelijkheden in het buitenland;
- dat het boekje, uitgegeven door de Coördinatie-commissie Schooljeugdverkeer, niet uitgebreid genoeg is en niet in handen komt van de jonge mensen;
- dat er daarom naar Engels, Duits, Frans of Belgisch model een jaarlijkse brochure moet komen, bestemd voor de geïnteresseerde leerling en verspreid op ruime schaal;
- dat deze brochure slechts basis-informatie zou hoeven te geven omtrent de bestaande en aan te bevelen mogelijkheden en instellingen, waarvan hij zou kunnen profiteren;
- dat er daarnaast een brochure zou moeten komen in meerdere talen met soortgelijke informatie, maar dan over dergelijke mogelijkheden in ons land voor de buitenlandse jonge toerist.
- 3) - dat het onderwijs in de vreemde talen, in geschiedenis en staatsinrichting, aardrijkskunde en burgerschapskunde (civics) meer zin zal krijgen naarmate het bewuster gericht is op de Europese en mondiale behoeften van de leerling en jonge toerist nu, van de volwassen Europeaan en wereldburger straks;
- dat de houding van de school tegenover leerlingenuitwisseling en jeugdtoerisme daarom een positieve dient te zijn, zodat de Europese vorming van de leerling werkelijk ter hand genomen wordt en zijn eerste stappen op de brede weg van het internationaal verkeer door de school met zorg worden begeleid;
- dat alle scholen, vooral die voor voortgezet onderwijs, in het onderricht geïntegreerde activiteiten zullen moeten ontplooien voor de internationale vorming van hun scholieren.
- 4) - dat een aparte plaats in het schooltoerisme zal gaan innemen de uitwisseling van leraren en leerlingen in leestijd, zorgvuldig voorbereid en vaak geïntegreerd in het program;
- dat dergelijke methoden van internationale vorming als contacten van school tot school, bi- en zelfs multilaterale uitwisselingsprogramma's van leraren, leerlingen, hetzij klassikaal, hetzij individueel aanmoediging verdienen;
- dat de selectie van kandidaten voor deze uitwisseling met grote zorg moet geschieden, al naar de aard van de uitwisseling;
- dat de deelname van gespecialiseerde leraren of begaafde leerlingen aan stages of cursussen, die nu eenmaal in schooltijd georganiseerd moesten worden, niet als onjuist of onbillijk jegens derden mag worden gezien.
- 5) - dat speciale zorg zal moeten worden besteed aan de opleiding tot reisleader, tot begeleider van jonge toeristen, tot deelnemer aan uitwisselingsprojecten;
- dat een bekwaam docent, die iets voor zijn leerlingen over heeft en/of reislustig is, daarom nog geen bekwaam reisleader hoeft te zijn;
- dat een leerling met hoge cijfers nog geen ideale uitwisselingsstudent hoeft

- te zijn;
 - dat daarom speciale studies en een speciale opleiding niet uit zullen kunnen blijven, al zal een juiste instelling van de reisleader steeds meer waard blijven dan de beste cursus.
- 6) - dat het wetenschappelijk onderzoek veel meer dan tot dusver gericht dient te worden op onderzoekingen naar en proeven met methoden, die de Europese werkelijkheid in de klas brengen, die de geheimen onderzoeken van de geslaagde uitwisseling, de geschikte reisleader, de efficiëntste voorlichting aan de eigen en de vreemde toerist;
- dat het onderzoek zich vooral zal moeten richten op het signaleren van het bestaan van bepaalde vooroordelen van buitenlanders over Nederland en de Nederlanders en omgekeerd, voorts op de wijze waarop deze vooroordelen ontstaan of ontstaan zijn en hoe ze kunnen worden weggenomen.
- 7) - dat de houding van de overheid inzake het jeugd- en leerlingentoerisme zal moeten bepaald worden door de algemene stellingname, die de moderne staat gekozen heeft jegens de vorming van de jonge mens, ook in Nederland;
- dat bepaalde experimentele reizen en sommige onrendabele projecten met grote vormende waarde ondersteund moeten kunnen worden;
 - dat de overheid grote aandacht zou dienen te geven aan faciliteiten voor het jeugdtoerisme bij het sluiten van culturele akkoorden en de vernieuwing van de bestaande.
- 8) - dat met name het educatief jeugdverkeer in Beneluxverband, dat door bepaalde factoren wordt geremd, sterkere overheidsbegeleiding nodig heeft.

Door deelnemers aan de conferentie uit de kring van het jeugdwerk werd naar voren gebracht:

- dat het belang van internationale en Europese vorming, o.m. door middel van jeugdtoerisme en jeugduitwisseling, van even grote betekenis is voor jongeren in buitenschoolse verbanden.

De conferentie kwam in zijn slotzitting tot de volgende aanbevelingen:

- dat, gezien de bovengesignaleerde situatie en daaruit af te leiden behoeften, op korte termijn besprekingen zullen worden geëntameerd om te komen tot oprichting van een Nationaal Bureau voor Jeugdtoerisme en -uitwisselingen, o.m. fungerend als een niet belangengebonden service-instituut op het terrein van informatie en documentatie.
- dat een uit de conferentiedeelnemers geformeerde werkgroep opdracht ontvangt de taak en functie van genoemd Bureau te formuleren op basis van een door de Nederlandse Jeugd Gemeenschap geredigeerd ontwerp, dat in de conferentie werd besproken, als voorbereiding voor het tot stand komen van genoemd Bureau.

NIEUWE LEDEN:

B. L. Brand
M. A. Gerrits
Dr P. Hoekstra
P. C. Kappetein
J. G. Landstra
J. W. Lentz
H. P. Nijman
Drs C. L. Punt
Mej. Drs P. Rens
Mej. J. Saathof
K. D. Stavenga
Drs H. Ulrich
Drs R. J. de Vries
Mevr. A. J. Zondergeld-Hamer
J. L. Frieling

J. W. Hardewijn
Drs P. D. 't Hart
Th. M. J. Hoekman
gepensioneerd,
A. Jonker
G. W. Kampen
J. L. Lockefer
Drs H. C. G. Mesters
A. Ranke
C. H. P. M. Reijen
H. J. Ritsma
Mej. Drs E. M. Rutten
J. de Waard
A. van Wamelen
L. Fr. van Zuylen.

BOEKBESPREKINGEN

Dr Jane de Jongh MADAMA, Margaretha van Oostenrijk,
Hertogin van Parma en Piacenza 1522-1586.

Dr Jane de Jongh DE KONINGIN, Maria van Hongarije,
Landvoogdes der Nederlanden 1505-1558.

Uitg. E. M. Querido's Uitgeverij N. V. Amsterdam 1965 en 1966.

Vijf en twintig jaren na het verschijnen van het eerste deel der reeks "Regentessen der Nederlanden" verblijdt de schrijfster ons met het tweede deel. De hooggespannen verwachtingen waarmee ongetwijfeld elke lezer van het eerste deel heeft uitgezien naar het tweede, zijn niet beschaamd, maar zelfs overtroffen. Zowel de stijl van het werk, als de behandeling van de stof zijn voortreffelijk. Bij het lezen van Margaretha's levensverhaal boeit ons uit haar Italiaanse periode de sfeer aan de hoven in Florence en Rome. De hartstochtelijkheid van het Renaissanceleven met zijn strijd om de macht tussen de vorstenhuizen vindt wel zijn hoogtepunt in de beschrijving van de bange worsteling van de Farneses onder Paus Paul III. Hierbij is Margaretha een kostbaar stuk op het schaakbord. Voor Karel V toch niet meer dan een goedgeplaatste pion. Goedgeplaatst? Het is soms een grote vraag. Temidden van dit politieke spel zien we Margaretha, de gehoorzame dochter van de Keizer. Habsburg, daar leeft ze voor! Later komt daar Farnese bij, vanwege haar zoon Alexander en haar nageslacht. Het botst soms. Wat moet de voorrang hebben? Habsburg of Farnese? Vooral haar broer Philips II maakt het haar moeilijk. Zal Farnese nu Piacenza krijgen, of niet? De jaren in de Nederlanden als landvoogdes vormen voor Madama een hoogtepunt. Zij beseft wat voor een belangrijke rol zij er vervult. De voor ons zo bekende ge-

geschiedenis speelt zich nu eens niet af rond Oranje en Egmond, dit keer vormt Madame het middelpunt. Als medespelers in het stuk weet de schrijfster Granvelle, Egmond en Oranje evenwel kort en raak te typeren. Scherp komen ook de moeilijkheden door Philips veroorzaakt, uit. Madame wordt niet slechts als politieke figuur geschetst, ook haar persoonlijk leven komt goed uit de verf. De bijzonderheden, waarover de schrijfster beschikken kan, worden aanzienlijk minder over de tijd na de dood van de trouwe dienaar van Madame, de architect Marchi. In zijn dagboek vond zij een schat van gegevens. De lezer begrijpt, wat het ontbreken van het Farnese-archief voor de schrijfster een handicap bij haar studie moet zijn geweest. Vooral het feit, dat het in de oorlog moedwillig is vernietigd, maakt het gemis nog schrijnender.

De tijd waarin het optreden van Madame valt, was die van naar absolute macht strevende vorsten. Zij behoort ook bij hen. Het streven naar macht beheerst haar leven en het maakt dit er niet gemakkelijker op.

Kort na de eerste druk van MADAMA is de vierde van DE KONINGIN verschenen. Ook in dit werk gaat het over een Habsburgse prinses die zich inzet voor haar Huis. Anders dan bij Madame het geval is, is zij door de dood van Lajos II van Hongarije niet meer gebonden aan een ander belang. Maria is sterker van karakter dan Margaretha.

Een belangrijk stuk vaderlandse geschiedenis ligt in beide boeken opgesloten. Dat van DE KONINGIN de vierde druk verscheen, zegt genoeg over de waarde van dit werk.

Nu we voor de eindexamens met keuzeonderwerpen gaan werken, verdient het alle aanbeveling ook aan deze boeken te denken. Ze zijn wel uitvoerig, maar gedeelten eruit kunnen we de kandidaten zeker wel laten bestuderen.

Voor iedere leraar zal het een bron van genoeg zijn deze werken in hun geheel te lezen.

Vlaardingen.

W. D. J. Lafeber.

Mr Drs M. V. Polak

Ons Staatsbestel

30e geheel herziene druk van A. Feenstra "De gronden der Nederlandse Staatsinrichting".

J. Noorduijn en Zoon N. V. Gorinchem, 1967. f 4,50.

Nieuwe wijn in oude zakken gieten blijft een ondankbare bezigheid. De oude zakken zijn in dit geval A. Feenstra's "De gronden der Nederlandse Staatsinrichting". De uitgever hiervan heeft in het jaar 1967, zoals op de titelpagina staat te lezen, de 30e druk gehaald.

Als historische curiositeit staat, enkele bladzijden verder, het voorbericht van de eerste druk, anno 1899.

De nieuwe wijn is de bewerking van Mr Drs M. V. Polak. Deze heeft de "penne-

vrucht" van A. Feenstra radicaal vermoderniseerd. Zo is b.v. het hoofdstuk over de schets van de ontwikkeling van onze staatsinstellingen, waarmee voor de "gronden der Nederlandse Staatsinrichting" in de vorige drukken al direct bij het begin een degelijk fundament werd gelegd, wat naar achteren verschoven op pag. 18.

In de voorafgaande hoofdstukken worden wij direct geconfronteerd met de actuele vraagstukken van onze democratie: directe, semi-directe democratie, referendumstelsel, districtenstelsel, evenredige vertegenwoordiging, presidentieel, conventioneel en parlementair stelsel.

Allemaal vraagstukken, die in de laatste jaren in de publiciteit zijn gekomen. Tot hoofdstuk VI hebben wij hier een vlot leesbaar boekje, geschreven door iemand die meeleeft met de veranderingen van onze maatschappij. Ook verderop heeft de bewerker geen moeite gespaard om het boek up to date te maken. Men vindt er gegevens over de "nacht van Schmelzer", de nieuwe vreemdelingenwet, de Proeve van een nieuwe Grondwet. Op een van de - helaas schaarse - illustraties, ziet men de zich dikwijls in het nieuws bevindende burgemeester van Gorinchem in volle waardigheid zitten, temidden van zijn wethouders en gemeenteraadsleden. Ook het formaat is zodanig geworden, dat men het in zijn zak kan steken om het als treinlectuur te gebruiken, waarbij niet gezegd is dat de oude Feenstra als pocket uit het ziekbed is opgestaan,

Dat is allemaal heel verheugend. Op het gebied van het vak staatsinrichting, valt in Nederland nog heel wat conservatief puin weg te ruimen.

Voor schrijvers van leerboeken is op dit gebied het experimenteren met nieuwe vormgeving nog bijzonder aantrekkelijk.

Maar wie daarbij voor de taak wordt gesteld een oud gebouw te restaureren, komt onherroepelijk in een conflictssituatie. Ik behoef dit de bewerker niet te vertellen. Hij zal het heus zelf wel hebben gemerkt.

De vraag blijft, of wij hier met een bruikbaar boekje voor het VHMO hebben te maken.

Ik zal mij hoofdzakelijk tot didactisch gebied beperken, en laat de beantwoording over aan de gebruikers.

Ik meen, dat wie de inhoud van deze 142 bladzijden volledig beheerst, een niet kwaad figuur zal slaan bij het examen staatsrecht voor doctoraal rechten. Hij heeft niet alleen een degelijke scholing doorlopen in staatsrechtelijk denken, hij heeft ook de, voor een leek dikwijls volledig onverstaanbare taal van juristen leren begrijpen.

Niet alleen de nieuwe hoofdstukken van het boek, ook de herschreven gedeelten zijn onmiskenbaar gestempeld door deze juridische stijl.

Met zo weinig mogelijk woorden, wordt in zo lang mogelijke zinnen, zo veel mogelijk uitgedrukt.

Dat maakt het lezen tot een inspannende bezigheid. Maar iedere keer, wanneer men aan het einde van een zin, meent begrepen te hebben, wat de inhoud betekent, kan men met voldoening op deze bezigheid terugzien.

De vraag blijft of het de taak is van een leerboek voor staatsinrichting voor het voortgezet onderwijs - HAVO en VWO - de leerlingen reeds deze denkscholing te

doen ondergaan.

Een voorbeeld: onder het hoofdstuk "De uitvoerende macht" wordt het opperbe-stuur van de buitenlandse betrekkingen behandeld. Dit omvat o. a. de uitoefening van het tractatenrecht. Daarbij is de bewerker in de verleiding gekomen een uiterst actueel onderwerp te behandelen: processie- en demonstratievrijheid. Daar Nederland als deel van de Europese Gemeenschap, zich sinds de toetreding, moet houden aan de bepalingen van de Europese mensenrechtenconventie, is een conflictsituatie ontstaan.

In ons land was tot dusver de processievrijheid beperkt. Processies mogen alleen gehouden worden in die plaatsen, waar "openbare godsdienstoefening buiten de gebouwen en besloten plaatsen" was toegelaten anno 1848, het jaar van Thorbecke's grondwetsherziening.

In Geertruidenberg mocht dus, anno 1962, volgens de grondwet geen processie worden gehouden, omdat in 1848 Geertruidenberg niet behoorde tot de plaatsen, waar processies waren toegelaten.

In 1962 vond een proefproces plaats voor de hoge raad. Een kapelaan, die toch een processie had doen houden, beriep zich op de Europese mensenrechten. Welk recht was nu geldig? Europees recht of Nederlands recht? Het is een interessant geval, waarvan didactisch heel wat is te maken.

Ik citeer de passage uit blz. 66 om te laten zien hoe de bewerker dit geval behandelt:

Zo stelde een kapelaan in Geertruidenberg, die wegens overtreding van het processieverbod (dat sinds 1848 in onze grondwet staat en de toen bestaande toestand fixeert) veroordeeld was, dat dit grondwettelijk verbod strijdig was met het artikel van het verdrag, dat de godsdienstvrijheid garandeert. In een tweede lid van dit artikel dat de vrijheid van gedachte, geweten en godsdienst garandeert, staat echter, evenals in het volgende artikel betreffende de vrijheid van meningsuiting, dat de wet beperkingen kan opleggen, die voor de openbare orde nodig zijn. De hoge raad besliste in 1962 dat hij niet kon beoordelen wat nodig was, als zijnde een kwestie van belangen-afweging (enerzijds het belang van de godsdienstvrijheid, anderzijds dat van de openbare orde), maar dat hij het grondwetsartikel alleen buiten toepassing zou hebben kunnen verklaren wanneer het niet nodig zou kunnen zijn voor de openbare orde, dus als een daad van willekeur van de grondwetgever beschouwd zou moeten worden.

Bij het lezen van zulke regels uit een leerboek, denk ik ogenblikkelijk aan leerlingen 3e kl. H. B. S. of de meisjes van zes alpha en van vijf M. M. S.

Bovendien: niet alleen de wijze van formuleren heeft dit didactisch monster gebaard. Deze passage staat in het boek, voordat iets over de hoge raad is behandeld (onder hoofdstuk Justitie), zelfs voordat de godsdienstvrijheid is behandeld. Zowel schrijver als bewerker hebben zich immers netjes gehouden aan de volgorde die de grondwet voorschrijft.

Daarom komen "Van de Justitie" en "Van de Godsdienst" geheel achteraan.

De lezers van Kleio zullen als geschiedenisdocent geneigd zijn zich weinig te bekommeren over de didactische perikelen van hun collega's die staatsinrichting doceren.

Toch worden deze perikelen bij het nieuwe eindexamenreglement en bij de a.s. entrée van de grote mammoet in het VHMO ook voor hen van belang.

Hoe wekken wij bij onze leerlingen het besef van "betrokkenheid" met ons staatsbestel? Hoe wijzen wij de weg aan de toekomstige "burger in zijn staat"? Wie het boekje van Prof. Belinfante met de hier geciteerde titel gelezen heeft, weet wel, wat voor werk er nog allemaal te doen valt in de winkel van het VHMO.

Dat is niet mogelijk met een totaal verouderde didactiek. Ook niet met gerestaureerde leermiddelen uit het jaar 1899, waarin met geen woord gerept wordt over de beginselprogramma's van de verschillende politieke partijen, die anno 1967 in onze Staten Generaal worden vertegenwoordigd. Zelfs niet in een bijgewerkte 30e geheel herziene druk!

Mr A. C. Henny.

dr I. van der Velde, Jean-Jacques Rousseau Pedagoog, Agon Elsevier 1967, f 8,90 (paperback-uitvoering)

Deze uitgave van 250 pagina's in brede bladspiegel getuigt van een frisse aanpak en positieve benadering van het gehele oeuvre van de zo veelzijdig-georiënteerde Rousseau. Omdat persoon en werk hier zo sterk met elkaar verweven zijn, heeft de auteur het geheel op een bondige en exacte wijze beschreven in een stijl, die de aandacht levendig houdt. Jean-Jacques blijkt beslist niet een terug tot de natuur te prediken (menige samenvatting!), geen nihilistische houding jegens staat en maatschappij te bezitten en is evenmin te typeren met de revolve van het gemoed (Brugmans). Hij rebelleert tegen de étiquette van zijn tijd, wil hervormen, genezen en louteren. Daarbij verenigt hij in zich de uitersten van verbeeldingskracht en logische beheersing, van sociale belangstelling, bemoeienis met het maatschappelijk patroon en een pure onafhankelijkheid, welke hem eenzaam en gesloten voor de ander maakte. In zijn dialoog: "Rousseau juge de Jean-Jacques", zou wel eens de sleutel kunnen liggen tot zijn gevoelige en gecompliceerde geest en de noodzaak zijn confessies te scheppen, die de structuren van zijn generatie zo geïrriteerd hebben. Elke leraar, die pedagoog en cultuurdrager mag zijn, behoort dit boek te lezen!

dr G. J. v. d. Poll.

dr L. Buning, Het Herenbolwerk, Van Gorcum's Historische Bibliotheek nr. 80, Assen 1967, f 19,50.

Voor insiders, die graag zich verdiepen in de regionale politieke en maatschappelijke geschiedenis, biedt dit boek, in breed formaat uitgegeven van 290 bladzijden, interessante stof. Drente is nu eenmaal ondanks het oudste woongebied telkens weer

het stiefkind geweest in de algemene waardering. De dissertatie, begeleid door de sociologische verdiensten van Prof. Baudet, verdiept zich in de ontwikkeling van het liberalisme, zoals dat in het patriottisme van de achttiende eeuw werd voorbereid en in de franse tijd en de ontwikkeling van de negentiende eeuw zijn hoogtepunt kende.

Het kristalliseerde zich o.a. in Assen's Sociëteit en in de Asser Courant als een Herenbolwerk, dat strijdend op drie fronten, tegen de conservatieven, Groen van Prinsterers élan en de boeren- en burgerliberalen tenslotte de vlag moest strijken. Er is veel archiefwerk voor deze studie verricht, wat de details ten goede is gekomen, maar wat de kenschetsing van de geestelijke structuren afbreuk deed. De crux van deze periode is nu eenmaal wat het gewone volk bezielde of ging bezielen en waarom het Calvinisme (samenvattende term!) een deel ervan tot strijd prikkelde en waar de grenzen van conservatief en progressief lagen. Vooral op dit punt zijn wij door deze studie niet voldaan.

Emmen.

dr G.J. v.d. Poll.

Dr J. H. Croon en Dr A. van Aken, De antieke beschaving in hoofdlijnen, Amsterdam/Brussel (Elsevier) 1966, 248 pag., f 10,90.

De antieke beschaving in hoofdlijnen is een zeer verzorgde uitgave van encyclopedische allure. De auteurs hebben het bestaan in een niet te omvangrijke paperback een overzicht te geven van de Grieks-Romeinse beschaving in zijn voornaamste facetten. Achtereenvolgens komen ter sprake: letterkunde, muziek, beeldende kunsten, wijsbegeerte, staat en maatschappij, steeds van Grieken én Romeinen. Door deze wijze van behandelen wordt de lezer zich de afhankelijkheid van de Romeinse beschaving van de Griekse goed bewust. Maar ook het eigen karakter van de Romeinse beschaving komt zo duidelijk uit. Telkens ook wijzen de schrijvers op het voortleven van de antieke beschaving na de ondergang van het West-Romeinse Rijk, tot in de moderne tijd. Het beschrijven van de antieke beschaving als geheel heeft natuurlijk als bezwaar dat de beide samenstellende delen als afzonderlijke beschavingseenheden te kort komen. Dit geldt allereerst voor de Romeinse beschaving. Een afzonderlijke behandeling zou evenwel de opzet van het werk hebben doorkruist. Dr Croon en Dr Van Aken stelden zich nl. ten doel een boek te schrijven dat een "wegwijzer en wegbereider" zou zijn bij de studie van de klassieke beschaving. Hierin zijn ze voor honderd procent geslaagd, in de eerste plaats door de goed geschreven tekst, doorwrocht en toch zeer leesbaar, en verder door het opnemen van tal van illustraties: foto's, tekeningen, kaartjes, schema's en, niet te vergeten, fragmenten uit de klassieke letterkunde (in vertaling) zelf. Lezenswaard is zeker het eerste hoofdstuk, waarin de schrijvers de vraag naar de zin der klassieke studie stellen en beantwoorden. Terecht is van dit voortreffelijke boek onlangs een schooleditie verschenen. Het zal zich, dunkt me, zeer goed op het

gymnasium en op de gymnasiale afdeling van het lyceum laten gebruiken. Ter vervanging van de in gebruik zijnde, meer politiek georiënteerde, leerboeken voor de Oude Geschiedenis en als basis voor de behandeling van onderwerpen uit de cultuurgeschiedenis van Hellas en Rome in het kader van het nieuwe eindexamen-program.

H. A. van Vessem

Elseviers Historische Schoolatlas, door Drs S. de Vries, met medewerking van Prof. Dr Th. Luykx, Amsterdam/Brussel (Agon Elsevier), 4de druk, 1964, 176 pag., f 14,90 (geb.)

Slechts een gering aantal collega's zal nog niet met deze "platen-kaarten-atlas" hebben kennis gemaakt. Voor hen een korte aankondiging, die tevens een aanbeveling kan zijn. De atlas bestaat uit vier gedeelten: 64 pag. platen, 74 pag. kaarten, 8 pag. plattegronden en situatieschetsen en tenslotte 30 pag. "encyclopedisch" register. Zowel platen als kaarten zijn gegroepeerd naar de hoofdperioden in de Europese en vaderlandse geschiedenis en voorts naar de werelddelen Afrika, Amerika en Azië. Platen en kaarten dienen gecombineerd te worden gebruikt, waartoe zeer kort gehouden tekstgedeelten stimuleren. Het doel dat de samenstellers voor ogen heeft gestaan is dus duidelijk: de leerling (leraar) te helpen bij het krijgen (geven) van een overzicht van de geschiedenis als geheel. De kaarten zijn overzichtelijk en met zorg uitgevoerd, de platen stuk voor stuk goed gekozen, instructief en tegelijk een beschaving, tijdperk of historisch proces typerend. Wie als kritiek zou willen aanvoeren dat een leerboek meer en verscheidener platenmateriaal biedt en dat er historische (kaarten)atlassen zijn die gedetailleerder informatie geven, heeft de opzet die aan het werk ten grondslag ligt niet begrepen.

H. A. van Vessem

Patrick Thornhill.

Aan de slag bij Waterloo.

Vertaling en bewerking: J. Bontsema.

Wolters Groningen.

45 blz. f 3,90.

Velen onzer zullen op een of andere wijze wel eens kennis gemaakt hebben met moderne onderwijsmethodes, die wij plegen aan te duiden met de woorden "geprogrammeerde instructie". Voor de vakken wiskunde en Nederlands zijn er reeds uitgewerkte methodes verschenen, waarbij de leerling telkens uit verschillende mogelijkheden moet kiezen. Eerst wanneer hij de juiste oplossing gevonden heeft, mag hij verder gaan met het volgende probleem.

In Engeland wordt een dergelijke methode blijkbaar ook toegepast bij het vak geschiedenis en thans ligt een Nederlandse bewerking van het Engelse boekje "The Waterloo-Campaign" voor ons.

Het is natuurlijk mogelijk bij het moderne geschiedenis-onderwijs wat uitvoeriger

stil te staan bij de specifiek militaire geschiedenis en er is geen enkel bezwaar, daarbij de strategie van de grote Bonaparte, die zovelen tot leermeester is geweest, tot uitgangspunt te nemen. Wie dat wil kan in dit boekje zeer geschikt materiaal vinden. De leerlingen kunnen er uit leren, dat de loop der gebeurtenissen niet altijd onvermijdelijk geweest is, dat wanneer bepaalde mensen op een bepaald moment anders hadden beslist, het beloop van zaken anders geweest zou zijn. Of, zoals Wellington na Waterloo concludeerde; Ik heb nog nooit meegeemaakt, dat het zo weinig scheelde.

Niet alleen boeiend voor wie belang stelt in "histoire de bataille" maar ook geschikt om er de betekenis van de geschiedenisfilosofie aan te demonstreren.

Reijers.

Drs J. A. de Boo,

Heraldiek.

Fibula-Van Dishoeck 1967.

Fibula-Reeks No 26.

119 blz.

Prijs f 6,90.

Het eindexamen - "nieuwe stijl" biedt vele mogelijkheden. Behalve dat de examenstof o.i. zeer terecht beperkt is, beschikt men over de mogelijkheden, die de "keuze-onderwerpen" bieden. Daarbij heeft men de gelegenheid leerlingen, die een speciale belangstelling hebben, voor hun examen een bijzonder onderwerp te laten bestuderen, eventueel een kleine scriptie te laten schrijven. Bij dergelijke werkzaamheden komen de werkjes, verschenen in de "Fibula-reeks" uitstekend te pas.

Deze opmerkingen mogen ook gelden voor het werkje, dat Drs De Boo heeft samengesteld. De heraldiek moge ogenschijnlijk een "hulpwetenschap" van de geschiedenis zijn, in feite blijkt zij tot de dag van vandaag in de praktijk beoefend te worden: bedrijven als Philips, Shell en de Algemene Bank Nederland maken van hun wapen een dankbaar gebruik. Nieuwe gemeenten als de Wieringermeer en de Noordoostpolder kunnen trots zijn op hun wapen, dat met reden een lelie vertoont ter herinnering aan de geestelijke vader van de droogmaking der Zuiderzee: minister Lely.

Maar niet alleen in het leven van vandaag heeft de heraldiek een functie: ze hoort bij uitstek thuis in de middeleeuwen. Ook daarover geeft het boekje uitvoerige informatie: men kan er uit leren wat heraldisch links en rechts is; hoe de heraldische kleuren worden benoemd, hoeveel vormen van het kruisteken er wel bestaan en met welk soort van kroon een wapen gedekt kan worden.

Kortom, wie een wapen moet beschrijven - blazoeneren heet dat - kan in dit boekje terecht en verder zal ieder, die zich voor deze decoratieve zijde van de geschiedenis interesseert, hier heel wat wetenswaardigs vinden.

Een uitvoerige literatuurlijst, een register en goede illustraties verhogen de waarde van deze verdienstelijke monografie.

Reijers.

H. J. Oldenhof, In en om de schuilkerkjes van Noordelijk Westergo. Katholiek leven in Friesland's Noordwesthoek onder de republiek 1580-1795, Van Gorcum & Comp. N. V., Assen 1967.

Om te beginnen een nadere aardrijkskundige precisering: dit Nijmeegs proefschrift behandelt in hoofdzaak de activiteiten der katholieke zielzorgers van de missie-staties Harlingen, Franeker en Dronryp. De auteur heeft daarover een imposante hoeveelheid materiaal verzameld. Het is niet zijn schuld, dat hetgeen hij vond grotendeels parallel loopt met hetgeen gedurende de betreffende periode elders in Nederland plaats vond en reeds bekend is. Waarschijnlijk was de geloofsvervolgung in Friesland iets scherper dan in Holland. Aan de onverkwikkelijke en weinig stichtende tegenstelling tussen saeculiere en reguliere geestelijkheid, die geregeld ter sprake komt, kan men zich in Friesland evenzeer ergeren als in de rest van het land. De leraar die in Friesland geschiedenis doceert kan in het lijvige werk een schat van anekdotische gegevens vinden, geschreven in een zakelijke en heldere schrijftant.

P. A. M. Geurts

Tekst van de rede, uitgesproken door de staatssecretaris van onderwijs en wetenschappen mr J. H. Grosheide, bij de opening van de cursus geschiedenis voor uloleraars, in het gemeentelijk Spinoza Lyceum, Peter van Anrooystraat 8 te Amsterdam op woensdag 15 maart 1967 te 16.30 uur.

Opening cursus geschiedenis voor uloleraars, Amsterdam, 1967.

Dames en heren!

In het archief van de Rijksschool in Haarlem bevindt zich een uit omstreeks 1840 daterend notulenboek van een onderwijzersgezelschap uit de streek tussen Medemblik en Hoorn. Het heette: "Zelfvolmaking en Nut der jeugd" en was een studiegezelschap, zoals er toen - en ook nog tientallen jaren later - overal in Nederland waren. Men hield er voordrachten over: Het liegen, de aardrijkskunde, de spelling der werkwoorden of het straffen. Kortom, over allerlei onderwerpen die verband hielden met de school, het onderwijs en het onderwijzen. Men kwam - te voet - uit acht tot tien dorpen bijeen en zag er niet tegen op tweemaal drie uur te wandelen om aan de vergadering deel te nemen. De vergaderingen vonden meestal plaats bij één van de collega's thuis. Communicatie was er nauwelijks. In de notulen staat vermeld, dat de leden van het gezelschap eens op de afgesproken plaats elkaar ontmoetten en dat toen bleek, dat de ontvangende collega de vorige dag was overleden. Men had eenvoudig niemand van het gezelschap kunnen inlichten.

Wie de notulen lees, wordt getroffen door de ernst, waarmee deze onderwijzers

werkten, door hun veelzijdige belangstelling en door de opbouwende kritiek, die zij daarbij hebben geuit.

U ziet het, her- en bijscholing is in de wereld van het lager en uitgebreid lager onderwijs niet nieuw onder de zon.

Niettemin is er reden aan de opening van deze cursus geschiedenis voor ulo-leraren bijzondere aandacht te schenken. In de eerste plaats lijkt het zinvol, nog eens te wijzen op de schaalvergroting, die sinds 1840 heeft plaats gevonden. U neemt met honderd en vijftig collega's aan deze cursus deel en niet met tien. Velen Uwer zijn enige uren onderweg geweest, zoals Uw voorgangers van 1840. Maar niet om U te voet te verplaatsen over een afstand van acht tot vijftien kilometer, maar per trein of auto over afstanden van 150 en 200 km toe. "Volmaking" is ook hier het doel, maar de "zelfvolmaking" wordt thans geleid, gestuwd door een corps van drie leiders en tien docenten. In de latere jaren van de negentiende eeuw werden er wel gelden ter beschikking gesteld voor de onderwijzersgezelschappen. Zij konden hier en daar zelfs kleine bibliotheeken vormen. De moderne reprografische techniek heeft het mogelijk gemaakt dat alle cursisten nu over studiemateriaal kunnen beschikken, dat anders moeilijk toegankelijk zou zijn.

Op het gevaar af mij in deze kring van historici en pedagogen op glad ijs te begeven waag ik het er op te zeggen, dat in de organisatie van deze cursus ook andere, meer fundamentele verschuivingen aan het licht komen. Het Mulo-Verband is al jaren geleden tot het inzicht gekomen, dat de hoofdkante geen voldoende voorbereiding meer bood voor het geven van onderwijs in een reeks van vakken aan de ulo-school. Het Verband is daarom, met financiële hulp van overheidswege, cursussen gaan organiseren voor natuur- en scheikunde, biologie en moderne talen. Op grond van dezelfde overwegingen wordt vandaag een begin gemaakt met de bijscholing op het gebied van de geschiedenis.

Ik ben het Mulo-Verband erkentelijk voor de hulp die ook voor deze cursus weer is toegezegd. Daarmede maakt U het de cursusleiding mogelijk zich geheel op het werk zelf te concentreren. Men kan slechts hopen, dat voldoende tijd en middelen zullen worden gevonden, om dit zeer belangrijke werk spoedig uit te breiden. Voor de wiskunde is de Commissie-Leeman druk en met succes bezig. Er ligt nog terrein braak voor Nederlands, maar ik mag U wel verklappen, dat er toch al plannen worden voorbereid voor de bewerking daarvan. Voor aardrijkskunde zijn de plannen al een heel eind gevorderd. Naar ik hoop, zal er geld en gelegenheid zijn om in september a.s. te beginnen met een cursus in dit vak.

Springt op dit moment, gezien hun opleiding, speciaal ten aanzien van de leraren bij het u.l.o. de noodzaak van her- en bijscholing in het oog, het is niet gewaagd te stellen, dat in toenemende mate voor de docenten bij alle takken van onderwijs her- en bijscholing of hoe U het maar wilt noemen onontkoombaar zullen zijn. Bijzonder sprekend is al weer het voorbeeld van de Commissie-Leeman die de wiskundeleraren bij het v.h.m.o. in de geheimen van de moderne wiskunde inleidt, maar ik ben er van overtuigd, dat voor docenten in andere vakken de post-academiale vorming even onmisbaar zal zijn.

Er wordt zoveel gesproken over de snelle maatschappelijke en technologische ontwikkeling en de in verband daarmee noodzakelijke education permanente, dat

we aan deze woorden gewend raken, maar dat mag ons de ogen voor de waarheid achter deze woorden niet doen sluiten.

Her- en bijscholing zijn inderdaad heel belangrijk en worden dat nog steeds meer. Misschien wel in die mate, dat ze even belangrijk gaan worden als de eerste scholing voor het beroep zelf. Maar naarmate dit inzicht groeit, is het nodig, dat de her- en bijscholing duidelijk een officieel karakter krijgen. Dat de cursussen worden gezien in hun verband met de reeds verrichte studie voor het beroep en zo nodig met verder gaande studie. In het bijzonder, nu de Wet op het voortgezet onderwijs andere bevoegdheden gaat eisen en ook meer verschillende bevoegdheden kent dan de huidige onderwijswetgeving, is het van het grootste belang de her- en bijscholing die sterk toenemen, niet los te zien van de eisen van de nieuwe wet, maar te plaatsen in het kader van de regeling van de lerarenopleiding, die de wet vereist.

Her- en bijscholing in de vakken, waarin de hoofdkte bevoegdheid geeft voor het u. l. o. en krachtens overgangsrecht voor het m. a. v. o. zijn op zichzelf al nodig. De kennis van de aktebezitter is veelal te gering. Hij voelt zich niet vertrouwd in al die vakken. Dat is ook een moeilijke eis: Nederlands, geschiedenis, aardrijkskunde, natuurkunde, biologie en een beetje scheikunde. Een doelmatige her-scholing in deze vakken zou tevens een aanloop kunnen zijn tot het verwerven van een akte van bekwaamheid van de derde graad. Het bezit van een dergelijke akte van de derde graad kan weer een aanloop zijn tot het behalen van een akte van de tweede graad. Wij hebben geen ervaring met lagere akten voor de vakken, waarvoor de hoofdkte onderwijsbevoegdheid verleent. Wij zullen de akten van bekwaamheid van de derde graad hiervoor zonder voorbeeld van een reeds bestaande lagere akte moeten instellen. De ervaring die docenten en cursisten met elkaar nu gaan opdoen voor het vak geschiedenis zal ons te pas komen bij de voorbereiding van de nieuwe akten.

Er is nog een punt, waarop ik vanmiddag graag de aandacht zou willen vestigen, n. l. de noodzaak van een zo groot mogelijke samenhang tussen het wetenschappelijk onderwijs en de lerarenopleiding.

Dat vraagt van de universiteit een taakverwijding, die zij bij haar vele zorgen wellicht node zal aanvaarden. Eveneens is echter duidelijk, hoezeer de lerarenopleiding van zulk een band met de universiteit kan profiteren.

U zult begrijpen, dat het mij daarom bijzonder verheugt, dat de Commissie Post-academiaal Onderwijs van de Universiteit van Amsterdam bij monde en in de persoon van zijn Voorzitter, prof. Wertheim, steun heeft verleend bij de voorbereiding van deze cursus. Hij en prof. De Jong hebben, ook doordat zij enige van hun medewerkers de vrije hand hebben gelaten, ons hun sympathie en hulp niet onthouden. Ik besef dat deze sympathie het U, mevrouw Muntjewerf, meneer Harmsen en meneer Biegel, mogelijk heeft gemaakt met zoveel enthousiasme en toewijding een nieuwe, en voor U deels vreemde taak te aanvaarden naast Uw eigen drukke werkring en misschien ook wel ten koste van Uw eigen studie.

Tenslotte: de wethouder van Onderwijs van de goede stad Amsterdam heeft een belangrijk aandeel in de verwezenlijking van de cursus, doordat hij het ons mogelijk maakt, de cursus te houden in één gebouw, en dan nog wel een gebouw met vol-

doende parkeerruimte. Ik betuig hem hiervoor graag mijn dank. In die dank betrek ik dan ook onze directe gastheer, de rector van de school, de heer Goudekot. U allen wens ik een goede cursustijd toe, waarin U met plezier studeert, opnieuw in de ban raakt van de schone wetenschap van de geschiedenis en daardoor te meer geënthousiasmeerd Uw leerlingen dit vak onderwijst.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

THEMA

Dr M. B. v. d. Hoeven, "De tijd van de grote geografische ontdekkingen".
J. M. Meulenhoff, Amsterdam, 1966. 32 blz. f 1,75.

Bovenstaand deeltje is verschenen in de reeks "Cahiers voor de geschiedenis". Deze beoogt de leerlingen van de hoogste klassen gedegen informatie te verschaffen over historische onderwerpen van beperkte omvang. Zij kunnen die dan bestuderen als "speciaal onderwerp" voor het (herziene) eindexamen.

De uitvoering van het boekje is zeer aantrekkelijk. De kaft bevat een aantal interessante kaartjes en prenten. Tussen de tekst staat nog een achttal kaartjes afgedrukt, waarop men de toenemende geografische kennis duidelijk kan volgen. De indeling in negen korte paragrafen doet de verschillende fasen helder uitkomen. Bij lezing komt echter een aantal tekortkomingen in de tekst aan het licht.

De behandeling van de Portugese reizen langs de Afrikaanse kust is naar onze mening niet erg gelukkig. Wordt op blz. 7 de indruk gewekt, dat eerst onder Hendrik de Zeevaarder deze tochten aanvangen, op blz. 10 ziet men, dat al lang vóór die tijd het zuiden de aandacht heeft getrokken. De opvatting, dat het uitvinden van nautische instrumenten moest worden afgewacht alvorens men deze tochten kon ondernemen (blz. 10), lijkt ons overdreven - het blijven immers kustreizen. Waar de schrijver de motieven opnoemt om ze te ondernemen (blz. 8) missen we het streven in contact te komen met de priester-koning Johannes, terwijl toch op blz. 12 gesproken wordt over een opdracht, die gegeven is om hem te zoeken. De redenen voor die opdracht blijven overigens verborgen.

Dat de Portugezen reeds in staat geweest zouden zijn de loop van Nijl en Kongo min of meer aan te geven, zoals op blz. 12 gesuggereerd wordt, is in het licht van de 19e eeuwse problemen rond dit vraagstuk op zijn zachtst gezegd wat voorbarig. De verklaring voor het staken van de reizen van de Portugezen om Afrika is bijzonder schamel.

Voor het oordeel van Dr van der Hoeven over Columbus kunnen we weinig waardering hebben. De benaming mystieke fanatieke Don Quichotte is, zelfs voor gebruik op de middelbare school, te weinig genuanceerd. De invloeden van de Renaissance, tot uiting komend in de objectieve berichtgeving over de indianen en het vermijden van de monster- en wonderverhalen, worden niet genoemd en de handige "journalist" Martyr krijgt aanmerkelijk meer lof dan hem toekomt.

De mening, dat de Spanjaarden in 1605 Tahiti ontdekten (blz. 25) wordt tegenwoordig voor onjuist gehouden. Men geeft deze eer aan Wallis, die het eiland in

1767 aandeed.

Ook kunnen we ons niet verenigen met de beschouwingen van de schrijver over de Conquistadores. De relatie Cortez-Montezuma wordt wat erg simpel gesteld. Een term als "eenvoudige, naieve indiaan" voor deze Aztekenvorst lijkt ons in strijd met de feiten. Wat de Inca's betreft, waarom spreekt Dr van der Hoeven over de Topa-Inca (blz. 28) i. p. v. over de Sapa-Inca? Het aantal inwoners van het Incarijk is met 8 miljoen veel te hoog geschat. Hoewel de Spanjaarden inderdaad bijzonder ruw zijn opgetreden in Zuid-Amerika is het billijk de hevige onderlinge oorlogen in de verklaring te betrekken.

Voorts vragen we ons af, waarom in de reeks latere ontdekkingsreizigers (blz. 29) James Cook ontbreekt en wel Junghuhn genoemd wordt. En tenslotte: de Hakluyt Society is in 1846 opgericht en niet in 1812 (achterkaft).

Er zouden nog wel meer kanttekeningen te maken zijn. Bijvoorbeeld over de te summiere aanduiding van de ontdekkingen van Tasman en van de reizen "om de Noord" (blz. 29), terwijl minder belangrijke ondernemingen meer reliëf hebben gekregen en over het verwaarlozen van een aantal Renaissance-denkbeelden.

Verder vraagt het ongenueanceerd gebruik dat de auteur van het begrip "India" maakt (blz. 14 en 15) om critiek. Voor de leerlingen is dit een bepaalde staat. Ook vragen we ons af wat met "de Afrikaanse taal" (blz. 11) wordt bedoeld.

Wat kan men nu op school met dit boekje doen?

Het zal wel mogelijk blijken de leerlingen de inhoud te laten bestuderen, maar men kan het er over eens zijn, dat dit nu juist niet de bedoeling van dergelijke werkjes mag zijn. Voor de zelfwerkzaamheid van de leerling - een tot op de draad afgesloten term, maar toch het centrale punt: - laat de schrijver weinig ruimte over. De inleiding is in dit opzicht veelbelovend: een tiental citaten, waaruit de leerlingen zich een beeld kunnen vormen van de motieven die de ontdekkingsreizigers bewogen hebben uit te varen. Helaas behoeven deze leerlingen dit niet zelf te doen, omdat in de volgende regels deze motieven door de schrijver pasklaar verstrekt worden en deze geschiedenis herhaalt zich op de verdere bladzijden nog enkele keren.

Het kan wel eens zijn nut hebben de leerlingen een overzicht van de inhoud van een dergelijk boekje te laten maken. Dit wordt echter al heel bezwaarlijk als dit boekje op zich al een overzicht is. En dat is hier heel duidelijk het geval: een groot aantal feiten wordt aangeroerd, maar slechts op enkele plaatsen gaat de auteur wat dieper op de zaken in (nergens heel diep!).

Het is misschien een weinig inconsequent om na deze kritische opmerkingen de collega's toch aan te bevelen om in enkele klassen met dit boekje in zee te gaan. Er is n.l. één overweging, die ten zeerste er voor pleit: het onderwerp. Er zijn weinig episoden in de geschiedenis die de leerlingen zo vermogen te boeien als de ontdekkingsreizen en er zijn nog minder onderwerpen te vinden die in hun eigen belangrijkheid gelijke tred houden met de aangeboren interessen van de meeste leerlingen. Maar dit alles met één voorbehoud: men gebruike dit boekje in de middenklassen en niet voor het eindexamen. Voor de middenklassen lijkt het ons geschikt als thema en als "vingeroefening". De leraar zal er voldoende stof in kunnen vinden voor discussie en klasgesprek. Wel zal hij de moeite moeten nemen

een pakket opgaven er bij te maken en enige selectie moeten toepassen op de aangeboden feiten. Tevens zal het o.i. noodzakelijk blijken een literatuuropgave te verstrekken, die beter afgestemd is op de leerlingen dan deze, welke op de achterkaft van dit boekje staat vermeld.

Het is een tamelijk pretentieuze onderneming in een zo kort bestek een zo omvangrijk onderwerp als het onderhavige te willen schetsen. We hebben de indruk dat deze schets wat te haastig en te ruw is uitgevallen, welke nog wordt versterkt door de vele drukfouten, die in 't werk van Dr van der Hoeven zijn achtergebleven. Columbus vertrok in 1492 (blz. 14), excommunicatie (blz. 16), het jaartal 1500 op de binnenzijde van de achterkaft.

Dit alles vergroot de kans dat er kritische kanttekeningen zijn te plaatsen bij de feitelijke juistheid, objectieve benadering en didactische aanpak van de stof. Bij dit boekje bleek dit op een nogal groot aantal punten het geval.

Drs H. J. M. Claessen

J. G. Kikkert.

ONDERWIJSTELEVISIE - UITZENDROOSTER

Eerste trimester cursusjaar 1967 - 1968.

Dinsdag 7 november	11.35 uur Zending en Missie 1 ¹⁾ (III) herhaling vrijdag 10 november 10.45 uur
Dinsdag 14 november	11.35 uur Zending en Missie 2 ¹⁾ (III) herhaling vrijdag 17 november 10.45 uur
Dinsdag 28 november	10.20 uur Beeldverhaal van de Kerk 1 ¹⁾ (IV) herhaling vrijdag 1 december 11.10 uur 11.35 uur Grote Europeanen 1 ²⁾ (IV) herhaling vrijdag 1 december 10.45 uur
Donderdag 7 december	10.20 uur Beeldverhaal van de Kerk 2 ²⁾ (IV) herhaling vrijdag 8 december 11.10 uur 11.35 uur Grote Europeanen 2 ²⁾ (IV) herhaling vrijdag 8 december 10.45 uur
Dinsdag 12 december	10.20 uur Beeldverhaal van de Kerk 3 ²⁾ (IV) herhaling vrijdag 15 december 11.10 uur 11.35 uur Grote Europeanen 3 ²⁾ (IV) herhaling vrijdag 15 december 10.45 uur

1) Deze serie komt tot stand door samenwerking tussen PCOF en KOF, NCRV en KRO

2) Deze serie komt tot stand door samenwerking tussen ONOF en VARA/AVRO/VPRO

(III) = geschikt voor ULO en VHMO klas 1, 2, 3

(IV) = geschikt voor VHMO, klas 4, 5, 6.

Nadere gegevens, leraren- en leerlingenboekjes kunnen worden aangevraagd bij de Stichting Nederlandse Onderwijs Televisie, Riouwstraat 163, Den Haag, telefoon 070 - 609815.

Hoekstra

RAAD VAN ADVIES

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

KERNCOMMISSIE

Dr. G. v. Roon, Burgemeester Elsenlaan 17, RijkswijkZH. tel.: 070-984590

voorz.: algeh. leiding en univ. cursussen

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

vice-voorz.: roosters collegedagen en contact met sprekers.

P. Knoppers, Ten Hovestraat 51, 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.: 070-689866

alg. adjunct; conferenties.

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

Postrekening 527314 t. n. v. penningmeester Commissie Postacademiale

Vorming der V. G. N., 's-Gravenhage.

De bijdrage voor de deelnemers aan de postacademiale colleges is f 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).

Drs. J. H. Bierling, Saturnusstraat 72, IJmuiden, tel.: 02550 - 7997 (rayon 3 :

Noord-Holland).

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

(rayon 4 : Zuid-Holland en Utrecht)

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

(rayon 5 : Zeeland en Noord-Brabant).

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

(rayon 6 : Limburg).

PORTEFEUILLES

Dr. J. Swart, Industrierweg 26, Assen, tel.: 05920 - 3006.

POSTACADEMICA: Drs. R. H. Cools, Zijdeweg 57, Wassenaar, tel.: 01751-8251

KONTAKT MET KLEIO: Drs. P. J. van Zweeden, Liornestraat 119, Hoorn.

tel.: 02290 - 5270

KRINGSECRETARIATEN:

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

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

Breda: Biesdonkweg 65; Eindhoven: Hoogstraat 301 A;

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

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

Heerlen: Eykhagen college, Leenderkapelweg 27, Schaesberg;

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

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

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

Ook leraren bij het middelbaar onderwijs kunnen veel plezier hebben van het *docentenboek* dat Prof. Dr. W. Jappe Alberts schreef bij de L.O.-methode

„DE LANGE WEG”

De schrijver geeft een korte samenvatting van de regionale en locale geschiedenis van ons land. Hij voorziet elk hoofdstuk van een uitvoerige bronvermelding, die vele mogelijkheden biedt voor verbreding en verlevendiging van het geschiedenis-onderwijs.

Korte inhoudsopgave:

Inleiding en algemene literatuurlijst

De voorgeschiedenis

Romeinse tijd

De vroege Middeleeuwen met literatuurlijst per provincie

Karel de Grote

Denen en Noormannen

De Middeleeuwen, algemeen en per gewest

De Middeleeuwse samenleving

Karel V – De Kerkhervorming

Van 1555 – 1648

Van de 16e tot de 19e eeuw met speciale opmerkingen over de terminologie.

Prijs van het docentenboek f 5,—.

Levering via de erkende boekhandel.

SPRUYT, VAN MANTGEM & DE DOES N.V.

Pieterskerkhof 38

—

Telefoon 01710 - 2 21 75

—

Leiden

GRIEKSE MYTHEN NAVERTELD

Robert Graves

MYTHEN VAN DE OUDE GRIEKEN

Met illustraties van Joan Kiddel Monroe

Gebonden f 6,50

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

Robert Graves

HET BELEG EN DE VAL VAN TROJE

Met illustraties van Walter Hodges

Gebonden f 6,50

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

Verkrijgbaar bij de boekhandel en

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