

KLEIO

ZESDE JAARGANG
NUMMER 1



1965

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

BESTUUR:

DRS. N. J. MAARSEN, *voorzitter*; H. Ravesteijnplein 89, Rijswijk, tel. 070-98 5402

H. E. DE WOLFF, *1e secretaris*; Het Zicht 109, Den Haag, tel. 070-66 6506

DRS. F. NAUTA, *2e secretaris*; Mispelstraat 35, Den Haag, tel. 070-68 1582

DRS. D. DE BOER, *penningmeester*; Pieter Lastmankade 34^{III}, Amsterdam-Z.,
tel. 020-72 1713

postrekening 6269 van de Twentsche Bank, Minervaplein 25, A'dam-Z.,

t.n.v. D. de Boer, onder vermelding van: contributie VGN

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

DRS. P. P. J. VAN CASPEL, Drachten

DR. F. DROST, Arnhem

MR. DR. M. B. VAN DER HOEVEN, Amersfoort

DR. B. A. VERMASEREN, *belast met de buitenlandse betrekkingen*;

Willem III laan 36, Breda

CONTRIBUTIE: f 12.50 per kalenderjaar, het abonnement op 'Kleio' inbegrepen;
het blad verschijnt 6 x per jaar

LEDENADMINISTRATIE:

De ledenadministratie berust bij DRS. F. NAUTA, Mispelstraat 35, Den Haag, tel. 070-68 1582. Aangiften en afschrijvingen aan dit adres (zo mogelijk ook aan Drs. D. de Boer). Bij aangifte wordt dringend verzocht mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoon- en netnr., adres van school van hoofdbetrekking

COMMISSIES:

ORGANISATIECOMMISSIE VOOR GESCHIEDENISDIDAKTIK

Leden: DR. P. F. M. FONTAINE / P. KLIJNSMA / A. C. BOONSTRA

Secretaresse: MEJ. DRS. E. M. FREITAG, Meander 571, Amstelveen

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

Leden: DRS. H. J. NANNEN / DRS. G. VAN ROON / MEJ. DRS. F. H. ABAS

Secretaresse: MEJ. DRS. J. G. BERFELO, Ottoburgstraat 43, Rijswijk, tel. 070-11 8229

KLEIO

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

Redactie: Leden: DR. P. A. M. GEURTS / DRS. H. J. NANNEN / DR. D. J. ROORDA /
G. WIJLING

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

Secretaris Raad van Beheer Kleio-Didactica: G. WIJLING, Oranjeplein 8, Haarlem,
tel. 02500-13405

Abonnement voor leden gratis; voor niet-leden f 9.— per kalenderjaar, opgave aan

DRS. F. NAUTA, Mispelstraat 35, Den Haag, tel. 070-68 1582

Administratie: VAN GOOR ZONEN, postbus 290, Den Haag of DRS. F. NAUTA
Mispelstraat 35, Den Haag, tel. 070-68 1582

KLEIO

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

ZESDE JAARGANG - NUMMER 1 - JANUARI 1965

MEDEDELINGEN BESTUUR EN COMMISSIES

Commissie voor postacademiale vorming

De commissie verzoekt belangstellenden nu reeds de datum voor onze collegeconferentie op 7 (vanaf namiddag) en 8 mei 1965 in het Kupersoord te Amersfoort te noteren.

Deze datum ligt niet gunstig voor docenten aan H.B.S.-A en H.B.S.-B, maar was de enig mogelijke en is eerst na ruggespraak met bevoegde instanties vastgesteld. Bovendien: zaterdags is er nooit eindexamen en - indien men tijdig met Rector of Directeur overlegt - is er mogelijk een regeling te treffen dat men op Vrijdagmiddag (7 mei) niet behoeft te surveilleren. Verder is het Kupersoord van alle delen van ons land uit gemakkelijk te bereiken.

Het programma van de conferentie, die over het Communisme zal gaan zal in januari, naar de commissie verwacht, bekend worden gemaakt.

De commissie maakt op verzoek erop attent dat op 23 febr. 1965 voor de t.v. Dr. L. de Jong over de „Hongerwinter” en op 4 mei 1965 over de „Bevrijding” zal spreken.

Collegedagen januari/februari 1965

Onder verwijzing naar de uitvoerige aankondiging in Kleio no. 4, 1964, maakt de Commissie voor postacademiale vorming er nogmaals op attent dat deelname aan de collegedagen alleen mogelijk is door tijdige storting van f 2,50, als V.G.N. lid en van f 6.- als niet-V.G.N. lid, op girorekening 527314 ten name van de penningmeester Commissie postacademiale vorming te Den Haag; met vermelding in welke plaats men de collegedag wenst bij te wonen. Ook

zij die aan de vorige schoolcursus reeds deelnamen, dienen zich opnieuw op te geven. De colleges vangen om $\pm$ 4 uur aan, tenzij het kringbestuur met de docent een ander aanvangsuur afspreekt.

Alkmaar - 1 februari

Docent: Dr. H. W. Pleket, Boerhaavelaan 164, Leiden; tel. 01710-50518.
Onderwerp: 's-middags, 4 uur: De Romeinen als kolonisatoren.
's-avonds, 7 uur: Stand en functie van de techniek in de oudheid.

Amsterdam - 28 januari

Docent: Dr. J. W. Schulte Nordholt, Groot Hoefijzerlaan 32a, Wassenaar; tel. 01751-9292.
Onderwerp: 's-middags, 4 uur: Het negerprobleem in de U.S.A.
's-avonds, 7 uur: Vervolg middagcollege.

Arnhem - 26 januari

Docent: Dr. S. L. van der Wal, Canadalaan 85, Groningen; tel. 05900-22068.
Onderwerp: 's-middags, 4 uur: De ontwikkeling van het nationalisme in Ned. Indië vóór de Tweede Wereldoorlog.
's-avonds, 7 uur: De staatkundige ontwikkeling van Indonesië na de soevereiniteitsoverdracht.

Den Bosch - 3 februari

Docent: Prof. Dr. F. W. N. Hugenholtz, Julianalaan 207, Bilthoven; tel. 03402-3820.
Onderwerp: 's-middags, 4 uur: Nieuwere opvattingen over de kruistochten.
's-avonds, 7 uur: Vervolg middagcollege.

Breda - 4 februari

Docent: Drs. R. L. Schuursma, ten Veldestr. 78, de Meern; tel. 03406-1985.
Onderwerp: 's-middags, 4 uur: Het fascisme in Nederland.
's-avonds, 7 uur: Toelichting en bespreking d.m.v. geluidsfragmenten uit het geluidsarchief v/h Instituut voor Geschiedenis te Utrecht.

Eindhoven - 2 februari

Docent: Dr. J. Haak, Rooseveltlaan 51, Amsterdam-Z; tel. 020-731418.
Onderwerp: 's-middags, 4 uur: Nieuwere onderzoekingen en opvattingen over de Franse revolutie.
's-avonds, 7 uur: Vervolg middagcollege.

Goes - 9 februari

Docent: Prof. Dr. A. F. Manning, Hazenkampseweg 69; Nijmegen;
tel. 08800-53248.
Onderwerp: 's-middags, 4 uur: De binnenlandse ontwikkeling in de D.D.R.
's-avonds, 7 uur: De verhoudingen tot het buitenland.

Groningen - 2 februari

Docent: Dr. H. W. Pleket, Boerhaavelaan 164, Leiden; tel. 01710-50518.
Onderwerp: 's-middags, 4 uur: De Romeinen als kolonisatoren.
's-avonds, 7 uur: Stand en functie van de techniek in de oudheid.

Den Haag - 2 februari

Docent: Dr. Z. R. Dittrich, Lessingkade 1^{III}, Utrecht; tel. 030-35780.
Onderwerp: 's-middags, 4 uur: Sociale geschiedenis van Rusland.
's-avonds, 7 uur: De Sovjet Unie in de Tweede Wereldoorlog.

Haarlem - 27 januari

Docent: Prof. Dr. G. J. D. Aalders H. Wzn., Parkietstr. 28, Badhoevedorp;
tel. 02968-2682.
Onderwerp: 's-middags, 4 uur: De slavernij in de oudheid.
's-avonds, 7 uur: (ev.) De keizertijd van Tiberius tot Nero.

Heerlen - 2 februari

Docent: Prof. Dr. I. Schöffer, Middelweg 15, Wassenaar; tel. 01751-5288.
Onderwerp: 's-middags, 4 uur: De gevolgen van de ontdekkingen voor Amerika.
's-avonds, 7 uur: De gevolgen van de ontdekkingen voor Europa.

Leeuwarden - 29 januari

Docent: Drs. R. L. Schuurisma, ten Veldestr. 78, de Meern; tel. 03406-1985.
Onderwerp: 's-middags, 4 uur: Het fascisme in Nederland.
's-avonds, 7 uur: Toelichting en bespreking d.m.v. geluids-
fragmenten uit het geluidsarchief v/h Instituut
voor Geschiedenis te Utrecht.

Maastricht - 26 januari

Docent: Prof. Dr. I. Schöffer, Middelweg 15, Wassenaar; tel. 01751-5288.
Onderwerp: 's-middags, 4 uur: De gevolgen van de ontdekkingen voor Amerika.
's-avonds, 7 uur: De gevolgen van de ontdekkingen voor Europa.

Rotterdam - 4 februari

Docent: Prof. Dr. Fr. de Jong Edz., van Eeghenstr. 91, Amsterdam-Z;
tel. 020-711332.
Onderwerp: 's-middags, 4 uur: De eerste internationale.
's-avonds, 7 uur: Engeland tussen 1929 en 1939.

Utrecht - 28 januari

Docent: Drs. J. G. Hegeman, Begijnkade 18 Utrecht; tel. 030-12063.
Onderwerp: 's-middags, 4 uur: Achtergronden van de Spaanse Burgeroorlog.
's-avonds, 7 uur: De grote mogendheden en de Spaanse Burgeroorlog.

Venlo - 2 februari

Docent: Prof. Dr. Fr. de Jong Edz., van Eeghenstr. 91, Amsterdam-Z;
tel. 020-711332.
Onderwerp: 's-middags, 4 uur: De eerste internationale.
's-avonds, 7 uur: Engeland tussen 1929 en 1939.

Zutphen - 29 januari

Docent: Dr. J. Verseput, Schiebroeksesingel 18, Rotterdam;
tel. 010-262624.
Onderwerp: 's-middags, 4 uur: De Duitse aanvalsplannen op het Westen.
's-avonds, 7 uur: Het ontstaan van de Eerste Wereldoorlog.

Zwolle - 1 februari

Docent: Prof. Dr. A. E. Cohen, Boutenskade 3, Heemstede; tel. 2500-80570.
Onderwerp: 's-middags, 4 uur: Gezags- en machtsverhoudingen in het nationaal-socialistische Duitsland.
's-avonds, 7 uur: Vervolg middagcollege.

Wilt u de kringsecretarissen zo spoedig mogelijk contact met de docent zoeken. Indien door plotselinge omstandigheden een wijziging in een datum noodzakelijk is, of een docent onverwachts uitvalt, wilt U zich dan direct in verbinding stellen met Drs. H. J. Nannen, Mispelstraat 10, Den Haag; tel. 070-393729.

Volgens het reglement moeten de nieuwe leden van de V.G.N. vermeld worden in het verenigingsblad. Hierbij volgt opgave van nieuwe leden vanaf 1-6-1964.

1. Drs. P. Chr. H. Overmeer	Venray
2. Drs. J. F. van de Bovenkamp	Vlaardingen
3. Drs. P. Schneiders	Haarlem
4. M. Roebbers	Appingedam
5. Drs. F. P. ten Kate	Zeist
6. J. W. de Groot	Breda
7. Dr. H. Bongers	Oosterbeek

8. Mej. M. A. Aalders
9. H. Dijkhuis
10. I. Kuyper
11. Zuster P. J. van Steijn
12. D. de Vries
13. Drs. J. P. de Zeeuw
14. G. P. de Lange
15. H. J. Hokke
16. Drs. G. J. Meijer
17. A. H. Zwart
18. Mevrouw C. C. Poot-Huisman
19. Drs. H. Bovenkerk
20. D. J. van Kooten
21. J. Gorter
22. A. P. Dijkstra
23. Drs. F. J. M. Verhagen
24. Mej. M. B. Touw
25. L. A. Dewitte
26. K. P. van der Hoek
27. Drs. W. U. Michels
28. T. W. M. Nissen
29. Drs. E. J. Hazekamp
30. Dr. J. van Laarhoven
31. Drs. P. M. Orbons
32. Drs. H. van Lambalgen
33. L. A. M. Brands
34. Drs. E. Koers
35. Drs. T. H. G. Greiner
36. H. van Driel
37. Drs. H. J. Oomen
38. Drs. M. J. F. Robijns
39. J. Oomens
40. Dr. P. van der Meulen
41. Drs. A. J. M. van der Eerden
42. Zuster M. A. Agnes van Heusden
43. W. F. Kalkwiek
44. Drs. C. A. J. Vogels

Leiden
Doorn
Oostvoorne
Amsterdam
Nijkerk
Bussum
Noordwijk aan Zee
Vlaardingen
Gouda
Den Haag
Enschede
Haarlem
Leiden
Utrecht
Meppel
Arnhem
Den Haag
Vlissingen
Velp
Geleen
Winterswijk
Groningen
Nijmegen
Maastricht
Ermelo
Sittard
Maastricht
Haren (Gr.)
Amersfoort
Zundert
Gorinchem
Hilversum
Utrecht
Den Haag
Arnhem
Arnhem
Emmeloord

Enige aspecten van het einde van de oorlog in de Pacific

Heeft de atoombom een snel en spectaculair einde gemaakt aan de oorlog tegen Japan? Was het gebruik ervan moreel verantwoord?

Ondanks stromen publicaties blijven dit intrigerende vragen. De antwoorden zijn dikwijls emotioneel geladen; onbekendheid met de feiten, of eenzijdige feitenkennis - de meeste publicaties zijn uit de Verenigde Staten afkomstig - spelen een rol. De bedoeling van dit artikel is in hoofdzaak in te gaan op twee minder bekende aspecten van dit vraagstuk, nl. de gebeurtenissen in Japan en de rol die Rusland in de laatste maanden van de oorlog heeft gespeeld.

De gebeurtenissen in Japan

Hiervoor is Butow „Japans Decision to Surrender” onmisbaar. Dit boek geeft een zakelijk en gedetailleerd verslag van de Japanse politiek in het laatste oorlogsjaar, berustend op Japanse bronnen. Zo zakelijk, dat de schrijver slechts enkele malen in een uitdrukking het eigen standpunt verraaft¹ en dat het voor iedere lezer wel een verbazingwekkend feit moet zijn, dat Kido Koichi, groot zegelbewaarder, in 1948 van het Internationaal Militair Tribunaal levenslang kreeg.²

Kido Koichi is de verbindende schakel tussen keizer en kabinet. Hij was in staat zijn invloed aan te wenden om de doeleinden van de militaire partij, die oorlog wilde, te ondersteunen. De hoofdreden van zijn veroordeling was, dat hij verantwoordelijk was voor de benoeming van Tojo als eerste minister in 1941. Deze minister begon de oorlog tegen de Verenigde Staten.

Butow plaatst ons meteen in de situatie in Japan midden 1944. Vooraf was gegaan, dat in de jaren dertig - nu in Japan „kurai tanima”, „donker dal” genoemd³ - een ontwikkeling naar een constitutionele monarchie met een parlementair stelsel werd omgebogen naar een ultra-nationalistische politiestaat. Dit geschiedde door een groep militairen, „gumbatsu” genoemd, die de deugd van een grote fysieke moed bezat en door Storry in zijn boek „A History of Modern Japan” „cruel, arrogant and stupid” genoemd wordt. Deze militairen werden geleid door „narrow-minded bigots”.⁴ Deze aanduiding moet nader worden toegelicht. Vóór de Japanse modernisering in de negentiende eeuw werd de toon aangegeven door de militaire klasse Daymyo's en de beroeps-militairen de Samurai. In 1931 forceerde deze groep die steeds sterker op de voorgrond trad een incident in Mandsjoerije, ging over tot militaire actie en stelde de regering voor een fait accompli. Door met geweld de buitenlandse politiek in Azië op te lossen dwongen zij de staat in nationaal-imperialistische richting (oorlog in Mandsjoerije, uittreden uit de Volkenbond). Deze groep kwam met Tojo aan de macht en forceerde de oorlog tegen de Verenigde Staten. De omstandigheid, dat zij zich bij al hun handelingen op de „wil” van de keizer beriepen, die zij „uitvoerden” was achteraf van groot belang. In

werkelijkheid had de keizer bijna geen invloed op de politiek. Hij liet zich voorlichten en leiden door Kido Koichi. Die dan ook later daarvoor werd gestraft.

Tegen midden 1944 was het langzamerhand duidelijk voor ieder weldenkend Japanner, die over voldoende gegevens beschikte over de ware toestand waarin Japan verkeerde, - ondanks de bijzonder strenge censuur - dat de oorlog verloren was.

Het gelukte de gematigd liberaal gezinden, waartoe ook de keizer te rekenen valt, niet eerder dan in augustus 1945 het roer om te gooien. Dit behoeft ons niet te verwonderen, daar effectieve propaganda en politiestaat-methoden dit verhinderden (evenals in Nazi-Duitsland). Deze groep werd tevens gehandicapt door het feit, dat hun eigen principes zich verzetten tegen illegaal optreden en geweld (zij wensten geen geweld tegenover geweld te plaatsen).

Op 5 april 1945 kreeg de Japanse keizer een kans een poging te doen het roer om te gooien. Het kabinet viel nl. en Butow toont aan, dat de keizer Japans laatste premier in oorlogstijd Suzuki (5 april 1945 - 15 augustus 1945) opdroeg een einde aan de oorlog te maken. Uit woorden of daden van dit kabinet bleek niet dat hiermee ernst gemaakt werd.

Hier krijgen we de eerste moeilijkheid, die berust op een diepgaand cultureel verschil tussen Japan en het Westen. Men zie Ruth F. Benedict: „The Chrysanthemum and The Sword”, New York 1946. Hierin wordt het verschil behandeld tussen een guilt-cultuur en een shame-cultuur. Dit is de kwestie van het „gezichtverliezen”. Deze geesteshouding stond een spoedig beëindigen van de oorlog in de weg. Om deze reden past Suzuki „haragei” toe: „onzichtbare techniek”. Iemand die dit doet, zegt het ene, maar bedoelt het andere.⁵ Hoewel Butow Suzuki's haragei-houding aanvaardt, wijst hij toch op het gemakkelijke excuus, dat dit begrip levert voor rechtvaardiging van woorden en houding achteraf. Drie leden van de militaire kliek hadden zitting in Suzuki's kabinet. Dit maakte dat de premier vele malen zijn toevlucht moest nemen tot haragei. De besluitvaardigheid van het kabinet werd er daardoor niet beter op. Dit verklaart de weifelende houding van de regering i. v. m. de pogingen om tot vrede te geraken.

De pogingen via de Japanse ambassades in Zweden en in Zwitserland zijn als onofficieel te kwalificeren, alleen de vredespoging via Rusland ging uit van de regering. In alle drie gevallen speelde de positie van de keizer een alles beheersende rol. Het is wel juist te stellen, dat de geallieerde eis van „unconditional surrender” de positie van de militaire diehards in het kabinet versterkte en die van de liberalen verzwakte. Desnoods wilden de vredesadvocaten deze voorwaarde aanvaarden. Maar voor alle partijen was het handhaven van de keizer een *conditio sine qua non*.

Dat men van geallieerde zijde deze concessie niet wilde doen, kwam omdat de keizer na de Japanse agressie tot mikpunt van de geallieerde oorlogspropaganda was gemaakt. Door gebrek aan begrip voor de positie en de persoon van de keizer meende men in Amerika dat de eis om de keizer in zijn positie te handhaven het werk was van een kleine oorlogszuchtige groep

in Japan. Dit bleek niet juist te zijn.

Om weer terug te komen op de vredespogingen, door de Japanse regering ondernomen via Rusland, moet worden geconstateerd dat de Russen geen aandacht besteedden aan de Japanse verzoeken om door hun bemiddeling de oorlog te doen eindigen.

Op de Conferentie in Potsdam deelde Truman mee, dat de Verenigde Staten over de atoombom beschikten, en men besprak het gebruik ervan tegen Japan. Men besloot Japan een laatste waarschuwing te geven om zich over te geven, en wel met een toespeling op het gebruik van een nieuw en verschrikkelijk wapen. Deze waarschuwing heet de „Potsdam Declaration” (26 juli 1945). Over deze waarschuwing kon men in het Japanse kabinet niet tot een besluit komen. In verband met de vredespogingen via Rusland was Suzuki niet bereid de „Potsdam Declaration” te verwerpen, hetgeen de drie militairen in zijn kabinet uiteraard wel wilden. Zij wilden doorvechten tot het bittere eind. Dus speelde Suzuki op uitstel van de beslissing, en van hem kwam de term „mokusatsu”. Deze werd gebruikt in een nieuwslezing over de verklaring van Potsdam, die de Amerikanen opvingen. Door een te simplistische vertaling van dit woord ontstond een fataal misverstand. Butow geeft van dit woord als vertaling „to kill with silence; to ignore by keeping silent” (geen notitie van nemen; iets met stilzwijgende verachting behandelen⁶). De Amerikaanse berichtendienst vertaalde echter eenvoudig met: „ignore - reject”. Maar de bedoeling van Suzuki - zelfs zonder haragei ditmaal - was dit vast niet. Stimson, secretary of war van de V.S., nam van deze vertaling kennis en geen enkele belemmering stond de in de Potsdam Declaration beloofde „prompt and utter destruction” (de atoombom) meer in de weg.⁷

Hiermede zijnde verhoudingen in Japan tot aan het afwerpen van de atoombom beschreven.

De rol van de Sovjet Unie

Hoewel het Japans-Russische neutraliteits-verdrag van april 1941 een geldigheidsduur had van vijf jaar, werd eind juni 1945 - dus na de val van Okinawa, maar vóór de Potsdam Conferentie - door de Japanse regering nader contact opgenomen met de U.S.S.R. In de eerste plaats wilde Japan zich na de ineenstorting van Duitsland van de blijvende neutraliteit van de U.S.S.R. verzekeren, maar tevens wilde men - hierop had de keizer bij Suzuki aangedrongen - de goede diensten van de U.S.S.R. als bemiddelaar bij eventuele vredesonderhandelingen. Voor midden juli werd door de keizer persoonlijk dringend in Moskou om Sovjet-bemiddeling verzocht.

De U.S.S.R. hield de onderhandelingen slepend, zeer waarschijnlijk op grond van een geheim onderdeel van de Yalta-overeenkomst (feb. 1945), dat inhield, dat alle „former rights of Russia violated by the treacherous attack of Japan in 1904 shall be restored”.⁸ Ter verkrijging van deze „restoration” zou Rusland twee of drie maanden na V.E.-day Japan de oorlog verklaren. Dus bereikten de Japanners in Moskou niets, tot op 8 augustus - twee dagen na de atoombom op Hiroshima en drie maanden na V.E.-day - de Japanse am-

bassadeur geroepen werd bij Molotow, die hem zonder meer de oorlogsverklaring van de U.S.S.R. voorlas. Rusland verbrak eenzijdig het neutraliteitsverdrag dat liep tot april 1946. De indruk, dat Rusland opzettelijk de Japanse vredespogingen heeft genegeerd, dringt zich onweerstaanbaar op. De voorwendselen hiertoe werden Stalin n.b. door de Amerikanen zelf verstrekt. Zij bestonden in hoofdzaak uit artikelen van het nog niet getekende Charter van de Verenigde Naties. Zo kon Rusland het neutraliteitsverdrag verbreken om zijn deel van de buit van het wankelend Japans imperium binnen te halen.

Het is nuttig tegen deze achtergrond de gebeurtenissen in Amerika te plaatsen, die geleid hebben tot de ontwikkeling en het gebruik van de atoombom.

Op 6 augustus 1945 was de eerste atoombom gevallen op Hiroshima. Geleerden, politici, en zelfs militairen in de V.S. hadden hun „Qualms” (angstig voorgevoel, wroeging) gehad over het gebruik ervan. Wat de geleerden aangaat toont Jungk in „Heller als tausend Sonnen” aan, dat niemand aanvankelijk aan het gebruik van de atoombom tegen Japan dacht. Het hele „Manhattan Project”, de codenaam voor het atoombomplan, was opgezet, omdat men vreesde, dat Nazi-Duitsland de A-bom zou kunnen ontwikkelen. Pas toen in 1944 bleek, dat de Duitsers alleen al op research-gebied hopeloos achter waren en dat Duitsland ineens zou storten voor de eerste bom gereed zou zijn, kwam de gedachte op de bom te gebruiken tegen Japan.

Het is nodig even verder op deze kwestie door te gaan. De geleerden, die Roosevelt voorgesteld hadden om de atoombom te ontwerpen, gebruikten als motief: Hitler-Duitsland voor te zijn. De wetenschappelijke kennis die nodig was om de bom te maken, was in Duitsland aanwezig. Men vreesde dat dit land, dat geen scrupules had, de bom niet alleen zou maken, maar haar ook zou gebruiken. Hierdoor overwonnen de geleerden in Amerika hun eigen scrupules.

Nu Hitler-Duitsland geen atoombom bleek te hebben, verviel de noodzaak er een in Amerika te maken. Er was echter geen sprake van dat men stopte met het project. Er was toen al twee miljard dollar uitgegeven, en de voltooiing van de bom was een kwestie van enkele maanden. Men was zozeer in de ontwikkeling van het project verdiept, dat in dit stadium de morele aspecten geen onderwerp van discussie meer uitmaakten. Dus werd de bom geproduceerd en de politici besloten nu tot het gebruik ervan, echter niet zonder de geleerden gehoord te hebben.

Daartoe werd het zgn. „Interim Committee” ingesteld, waarin militairen, burgerlijke autoriteiten en ook vier geleerden zitting hadden. Het resultaat was een aanbeveling tot direct militair gebruik van de A-bom.⁹

De betreffende vier geleerden waren niet representatief voor de mening van alle bij het atoomonderzoek betrokken geleerden,¹⁰ en achteraf realiseerden ook zij zich dat hun advies mede beïnvloed werd door een verkeerde voorstelling omtrent Japans militaire kracht in de lente van 1945. Interessant is daarom de uitslag van een niet-officieel opinie-onderzoek in het „Chicago Metallurgical Laboratory”, waaruit bleek dat van 150 bij het atoomonderzoek

betrokken geleerden slechts 23 vóór direct militair gebruik van de bom stemden. Hieruit blijkt dat de geleerden hun „qualms” hadden. Ook onder de civiele en militaire autoriteiten vond men tegenstanders van het gebruik van de bom tegen Japan. Hier wordt van elke groep slechts een voorbeeld gegeven. Tegen waren Bard, undersecretary of the navy, en Eisenhower, die geraadpleegd werd i.v.m. de Potsdam Conferentie.

Hoewel Truman later in zijn memoires de volle verantwoording voor het gebruik van de A-bom op zich nam, stelde Groves, de leider van het Manhattan Project, dat de president nauwelijks in de positie verkeerde om „NO” te kunnen zeggen. Truman hoorde nl. voor het eerst van het Manhattan Project op de dag van de dood van Roosevelt. Het geld was gespendeerd, de bom praktisch voltooid en het overgrote deel van de adviseurs was voor.

Het hoofdargument voor het gebruik van de atoombom was, dat hij een snel eind zou maken aan de oorlog, waardoor het plan Olympic, de invasie van Japan zelf, overbodig werd. Men vreesde, dat deze invasie zeer veel mensenlevens zou kosten.

Dat later bleek, dat het Japanse vermogen tot militair verzet omstreeks het midden van 1945 schromelijk overschat was, deed aan de waarde van het argument toen weinig af. Bovendien bleek achteraf, dat de behandeling van krijgsgevangenen en burgers in Japanse kampen in het laatste oorlogsjaar snel verslechterd was, zodat ook verlenging van de oorlog vele levens zou hebben gekost.

Wat de morele kant van het probleem betreft: hier zijn met elkaar verweven de vragen, of men een nieuw en verschrikkelijk wapen zonder meer mag gebruiken én of men het tegen burgers mag inzetten. Men kan poneren, dat wanneer Japan of Nazi-Duitsland als eersten over de bom hadden beschikt, de bom zonder meer zou zijn gebruikt. Dit levert echter geen excuus op voor de geallieerden, die juist tegen deze mentaliteit ten strijde trokken.

Iets anders is, dat in alle oorlogen door de deelnemers nieuwe wapens en technieken zonder waarschuwing geïntroduceerd werden: zoals in de tweede wereldoorlog radar, asdic en napalm. Soms met verschrikkelijk effect: in een nachtelijke raid op Tokio door 130 B 29's op 10 maart 1945 werden er door napalmbommen meer directe slachtoffers gemaakt dan door de atoombom op Hiroshima (78.000 tegen 70.000).

Hier tegenover staat, dat vóór en na Hiroshima de atoombom werd beschouwd als iets principieel nieuws, als iets volkomen anders¹¹: al het andere oorlogstuig was op slag gedegradeerd tot „conventionele bewapening”. Het wreedst was echter, dat de A-bom alleen effectief was bij gebruik op grote steden, waardoor noodzakelijk de burgerbevolking, inclusief kinderen, ouderen en zieken, slachtoffer werd. Nu is door alle belligerenten vóór en in de tweede wereldoorlog gelijkelijk gezondigd tegen het oorlogsrecht, dat bescherming van non-combattanten gebiedt, zij het, dat ook hier de agressors vóór gingen (bombardement van Sjanghai, van de Engelse steden etc.). De oorlog ver-
ruwde.

Toch zal niemand, die John Hersey's „Hiroshima” heeft gelezen, dit argument

als voldoende excuus beschouwen. Ook de Amerikanen niet. Angstvallig en met succes heeft de Amerikaanse bezetter van Japan de publicatie van foto's van de slachtoffers van Hiroshima en Nagasaki zeven jaar onderdrukt.¹² Deze onlustgevoelens werden jaren na de oorlog het best vertolkt door Leahy, chieff of staff van Roosevelt en Truman: „My own feeling was that in being the first to use it, we had adopted an ethical standard common to the barbarians of the Dark Ages. I was not taught to make war in that fashion, and wars cannot be won by destroying women and children”. De tegenovergestelde visie kan het eenvoudigst worden samengevat in drie woorden van Stimson's verdediging van het gebruik van de bom: „... war is death...” Rest de vraag, of door het werpen van de bommen het practisch doel, nl. de overgave van Japan bereikt werd. Resumerend zegt Butow hierover: „The atomic bomb and the S.U. declaration of war did not produce Japan's decision to surrender, for that decision - in embryo - had long been taking shape. These events created that unusual atmosphere in which the therefore static factor of the Emperor could be made active, which was virtually a political wonder”.

Het persoonlijk ingrijpen vande keizer beëindigde de oorlog. Tot in de verste uithoeken van Japan hoorde men over de radio voor het eerst in de geschiedenis zijn stem: de oorlog was voorbij. Men begreep het en men gehoorzaamde: zelfs de militairen, die in de val liepen, die zij zelf hadden opgesteld; zij hadden zich toch opgeworpen tot uitvoerders van de wil van de keizer? De keizerlijke toespraak bevatte (behalve „the biggest understatement of the century”: „the war situation has developed not necessarily to Japan's advantage”) o.a. deze zin over de atoombom, die beide vragen, gesteld aan het begin van dit artikel, opnieuw oproept: „Moreover the enemy has begun to employ a new and most cruel bomb, the power of which to do damage is indeed incalculable, taking the toll of many innocent lives”.

Een ieder zal deze vragen beantwoorden naar eigen inzicht. Als dit artikel bijdraagt tot nadenken hierover heeft het zijn doel bereikt.

A. de Vries

-
1. Zo b.v. ergernis over Toyoda's tegenstand tegen het aanvaarden van de Potsdam Declaration: „Toyoda, the admiral without a fleet” p.207.
 2. Russell, „The Knights of Bushido” p.204.
 3. Storry, „A history of modern Japan”, o.c. p.182.
 4. id. p.237.
 5. Butow, o.c. p. 70f.
 6. id. p. 145ff.
 7. id. p.149; Knebel Bailey, „No High Ground” p. 28 f.
 8. Voor de gehele tekst zie Butow p. 242.
 9. Jungk, o.c., Engelse vert., Penguin, p. 166 ff., Knebel B.o.c. p. 78 f.
 10. Jungk, o.c., l.c.
 11. Zie bv. Stimson's woorden bij de opening v.d. vergadering v.h. Interim

Committee, Knebel B., o.c., p.79 en Truman's woorden a.b. de „Augusta” op de terugweg van de Potsdam C., id. p.3.

12. Life International, dec.15, 1952, p.15.

Didactica

NOGMAALS „DE GESCHIEDENIS OP DE TWEESPRONG”

„De geschiedenis als wetenschap verkeert sinds geruime tijd in een onmiskenbare crisis, die in menig opzicht het karakter van een uitgesproken malaise draagt en, wat nog bedenklijker is, zelfs het bestaansrecht ervan discutabel dreigt te maken”.

Met deze volzin begonnen twee bekende historici¹ hun aanval op de geschiedeniswetenschap en indirect ook op het geschiedenisonderwijs.

Toen ik nu vijf jaar geleden dit artikel las, vermoedde ik dat er een storm zou opsteken in onze historische gelederen, want er werden door dit tweetal enkele zeer harde noten gekraakt.

Er zijn mij echter maar enkele reacties bekend, nml. allereerst een van Roelink², later zou Baudet³ enkele woorden wijden aan het bedoelde stuk, terwijl nog weer later Kossmann⁴ zich in de discussie zou mengen.

Toch is het artikel, dunkt me zeer zeker de moeite waard om, hetzij bij herhaling, hetzij voor de eerste maal onder de aandacht van vakhistorici te worden gebracht.

De schrijvers constateren in de allereerste plaats een sterke teruggang in de belangstelling van het publiek, maar ook, wat erger is, een sterke mate van gedesinteresseerd zijn bij allerlei officiële instanties.

Om dit feit te illustreren wijzen zij op de beoogde opheffing van het rijksinstituut voor oorlogsdokumentatie, vervolgens op het feit, dat vele betrekkingen, die vroeger voor historici openstonden, vandaag de dag door andere specialisten worden ingenomen. Men erkent de historicus kennelijk niet meer als een deskundige.

Heeft het publiek nu inderdaad geen belangstelling meer voor historische literatuur? Men zou over cijfermateriaal moeten beschikken om deze kreet met bewijzen te kunnen staven. En aangezien ik dit niet heb, moet ik van bewijs afzien.

Maar toch! U weet toch allen, edele collegae, dat men in bepaalde zaken in ons land zulke aardige historische lectuur kan verkrijgen voor een spotprijsje. Men noemt dit „uitgeversrestanten”.

Nu ik evenwel nog eens nadenk, schiet me toch nog de titel van een boek te binnen, dat inderdaad een bestseller is geworden, nml. het werk van Prof.

P. J. Bouman „Revolutie der Eenzamen”. Dit boek beleefde in zeer korte tijd talrijke herdrukken. Maar helaas, ik mag dit werk niet noemen als een exemplum van goede populaire geschiedschrijving. Dat staat te lezen in talrijke recensies, geschreven door vakbekwame historici, dus dit voorbeeld gaat niet op.

Hoe staat het met de deskundigheid van de historicus? Op welke gebieden pretendeert hij deskundig te zijn?

De vakhistoricus houdt zich bezig met de studie van het verleden. Maar met welk doel doet hij dat? Hiermede zijn we bij een serie zeer precare vragen terecht gekomen.

Bestudeert hij het verleden om aan de weet te komen „wie es wirklich gewesen ist”? Als hij deze illusie ooit heeft gehad, dan heeft hij deze ook allang laten varen. Zijn object van studie is „de voorbije werkelijkheid”, maar deze is onkenbaar. En zo komen we dan tot de mooie omschrijvingen als geschiedschrijving is „discussie zonder einde” of „in de geschiedschrijving weerspiegelt zich de eigen tijd”, maar ook „history is the story of what did not happen, written by a man who was not there”.

Kan het ontbreken van een algemeen aanvaarde doelstelling van de geschiedeniswetenschap er iets mee te maken hebben dat de historicus aan alle zijden gebieden moet afstaan aan de jonge sociale wetenschappen, zoals, om maar enkele te noemen, de economie, de sociologie, de politicologie, de polemologie en de conflictologie?

En nu weet ik wel, dat enkele van deze wetenschappen nog maar in de kinderschoenen staan en ik kan de verzuchting van Prof. Pen begrijpen als hij, sprekend over een sociologische dissertatie zegt: „Ik pleegde de sociologie te verdedigen tegen juristen en economen, en in de regel met animo, maar nog een paar van deze geleerde werken en ik voeg me bij het koor, dat roept: sociologie, bah!”⁵

Maar nu zal dezelfde econoom Pen er niet aan denken om talrijke andere sociologen niet au serieux te nemen. Deze jonge wetenschappen bouwen langzaam maar zeker een begrippenapparaat op, waarmee ze hun object van wetenschap te lijf kunnen gaan.

Persoonlijk gevoel ik dat de situatie steeds meer gaat lijken, om een beeld te gebruiken, op een huisarts, die coûte que coûte een patiënt wil blijven behandelen en er niet over denkt advies in te winnen bij een specialist.

Zou het gevolg niet kunnen zijn dat de patiënt, onze geschiedeniswetenschap, hieraan ten gronde gaat? Moeten we de patiënt dan direct maar doorsturen naar de specialist, om nog even dit beeld te handhaven, waardoor in feite wijzelf zonder emplooi komen?

Natuurlijk is dat mijn bedoeling niet. Het instituut „huisarts” is onvervangbaar; hij kent de patiënt als geen andere. Maar het welzijn van alle partijen is er mede gediend dat er een goed samenspel ontstaat tussen huisarts en specialist en, om het beeld te verlaten, tussen historici en de beoefenaren van andere sociale wetenschappen, waarbij het volkomen irrelevant is welke wetenschap hulpwetenschap is van welke wetenschap.

Vanaf dit punt zou ik nu over willen gaan naar het geschiedenisonderwijs voornamelijk bij alle vormen van v.h.m.o. en v.w.o.

Ook hier een volkomen gebrek aan communis opinio wat betreft de doelstelling van ons onderwijs.

Wat is het doel, of, op gevaar af dat mij een volkomen utilitaristische instelling in de schoenen wordt geschoven, wat is het nut van ons geschiedenisonderwijs? Op deze vraag, indien zij wordt gesteld, worden zovele antwoorden gegeven dat ik dit probleem hier zal laten rusten.

Wel heb ik het gevoel, dat, als we met dit probleem worden geconfronteerd, we allen een beetje huiverig worden. We merken aan alles dat ons vak niet meer geheel au sérieux wordt genomen. Dikwijls niet door onze leerlingen en zeker niet door bepaalde instanties ten departemente.

U weet allen hoezeer er moet worden gevochten tegen een nog verdergaande vermindering van het aantal uren geschiedenis bij het v.w.o. en h.a.v.o. En dan is het een schrale, of geen troost, dat we ons de laatste hoeders van de „cultuur” kunnen gevoelen in deze vertechnocratiseerde samenleving.

We nemen dan Huizinga's „In de schaduwen van morgen” nog maar eens ter hand en lezen met instemming de passage over de wapperende vlaggen, de draaiende motoren en de geweken geest.

Het hierboven afgeschilderde beeld mag somber zijn, maar het is toch beslist niet mijn bedoeling te suggereren dat we bezig zijn aan het vertwijfeld handhaven van een reeds verloren stelling.

Ik ben er heilig van overtuigd dat we onze leerlingen iets te brengen hebben, iets nuttigs te brengen hebben. Daartoe zullen we, naar mijn overtuiging, ons meer bezig moeten houden met het blootleggen van bepaalde maatschappijstructuren, zoals Banning dat bijvoorbeeld zo voortreffelijk heeft gedaan in zijn twee delen „Moderne Maatschappijproblemen”. Wij zullen de krachten moeten bespreken die de maatschappelijke veranderingen tot stand brengen, enz. Hier heb ik meteen een mooi aangrijpingspunt om het nieuwe vak „maatschappijleer” er nog even bij te betrekken.

Dat dit vak wordt ingevoerd zie ik persoonlijk als een zeer waardevol iets, mits het niet opgaat in zogenaamde „civic education”. Dit vak dient ook zeker niet zonder meer door historici te worden geusurpeerd.

Het kan een prachtige bijdrage leveren tot het ontstaan van teamwork, waarbij, dank zij de gezamenlijke inspanning van diverse beoefenaren der sociale wetenschappen iets tot stand komt, dat in staat is de ingewikkelde samenleving, waarin wij allen geplaatst zijn doorzichtiger te maken.

Tenslotte, in dit artikeltje is veel aangestipt, dat verdere uitwerking behoeft. Naar ik hoop, zal ik daar later nog eens de gelegenheid voor krijgen.

Indien mijn overpeinzingen er toe bijdragen, dat men zich nog weer eens bezint op de doelstellingen van ons geschiedenisonderwijs, dan is dat op zich zelf al voldoende beloning.

Dittrich en v.d. Woude verwachtten toen ze hun artikel schreven dat ze door de collegae in de hoek der „angry young men” zouden worden geplaatst. Wil

men mij daar eveneens plaatsen dan zij men gewaarschuwd. Het „angry” mag opgaan, het „young” zeker niet.

A. C. Boonstra

1. Mens en Maatschappij, 1959, blz. 361 e.v.
2. J. Roelink - Konflikt tussen Kerk en Staat, 1960.
3. H. Baudet - Operationele geschiedenis.
4. E. H. Kossmann - Een crisis in de geschiedeniswetenschap?
T.v.g. 1964, blz. 64 e.v.
5. J. Pen - Harmonie en Conflict, blz. 11 noot.

* * *

ACTIVERING GESCHIEDENISONDERWIJS

Het onderstaande is ontleend aan het schoolblad van de Christelijke Leidse Hout-ULO te Leiden, jrg. 2, nr. 1, blz. 9 t/m 12. De stijl verradt duidelijk de puberhand. Maar mogelijk kan dit model van enthousiasme voor ons vak, collega's bij het V.H.M.O. op de gedachte brengen: „Wat op de ULO kan, moet toch zeker ook.....

Geurts

GESCHIEDENIS-EXPOSITIE 1965

Gaarne maak ik van de mij geboden gelegenheid gebruik om het een en ander te vertellen over de aanstaande geschiedenis-week.

De bedoeling is dat deze week gehouden zal worden eind januari of begin februari 1965. Een hele week zullen dan de lessen zo veel mogelijk in het teken staan van deze tentoonstelling.

Als periode heb ik gekozen de tijd die valt tussen (globaal genomen) 1780 - 1850. Ik heb met name dit tijdvak gekozen omdat hierin de geschiedenis valt die in de 3e klassen besproken wordt en die de 4e klassen voor het examen grondig moeten kennen....

De bedoeling van deze geschiedenis-week is, dat we wat meer belangstelling gaan krijgen voor dit boeiende vak. Nu kan niet iedereen een zwak voor Geschiedenis gaan krijgen. Wel is het mogelijk en ook noodzakelijk dat iedereen gaat ontdekken dat geschiedenis meer is dan alleen maar jaartallen en feiten. Bovendien zullen we ook door deze expositie geschiedenis leren.

Verder is het nuttig om ons door vele moeilijkheden heen te werken om straks te zien, wat er door gezamenlijke inspanning bereikt is.

Aan jullie het antwoord.....!

Hoe gaat deze tentoonstelling nu worden?

Alles wat verzameld wordt zal getoond kunnen worden in de gangen van de school. Dus soortgelijk als op de zo succesvolle kunsttentoonstelling tijdens de vorige cursus.

Tevens zal geprobeerd worden in een ontruimd lokaal enkele hoeken in te richten als stijlhoek. Dat wil zeggen, dat we gaan proberen aan de hand van meubilair, voorwerpen e.d. een lokaal in te richten als huiskamer anno 1800 of 1850. Met het oog hierop doe ik niet alleen een beroep op de medewerking van de leerlingen maar hierbij ook op die van de ouders om, indien mogelijk, iets uit genoemde periode in bruikleen te geven.

Alle leerlingen, zijn volledig overtuigd van de grote kostbaarheid van vele, vaak unieke voorwerpen. Tijdens de voorbereiding, op de tentoonstelling, en direkt daarna zal de uiterste voorzichtigheid betracht worden met de beschikbaar gestelde voorwerpen. Bovendien zal alles wat geëxposeerd wordt ook verzekerd worden.

Verder zal geprobeerd worden enkele sprekers uit te nodigen om ons 's avonds iets te vertellen over geschiedenis en aanverwante onderwerpen. Er zal, zo mogelijk, een avond met dia's en/of een historische film gehouden worden. Nog enkele andere plannen zijn in voorbereiding. De tentoonstelling zal toegankelijk zijn voor ouders, vrienden, kennissen, genodigden enz.

Enkele leerlingen zullen dan dienst doen als rondleiders en uitleg geven over de geëxposeerde voorwerpen. De Heer N. heeft grootse plannen om kostuums te gaan ontwerpen. Kostuums, die eventueel gedragen kunnen worden door de rondleiders(sters) op de tentoonstelling. Tevens zal meneer N. de artistieke kant van deze expositie weer voor zijn rekening nemen.

Aansluitend op deze week zal een schoolavond gehouden worden, eventueel in Franse stijl. Hierover kan ik weinig mededelingen doen daar deze avond georganiseerd zal worden door „Elhaës”.

Tot slot nog dit. 't Is wel duidelijk dat dit allemaal nogal hooggegrepen plannen zijn. Ik wil graag het bewijs dat het niet tè hoog gegrepen is. En dat bewijs moeten jullie leveren.

* * *

Het bestuur van de V.G.N. is - met de redactie - van mening dat het hier volgend rapport, uitgebracht over het aardrijkskunde-onderwijs in de brugklas, ter lezing moet worden aangeboden aan de leden.

De problemen behandeld in de punten 1 tot en met 4 gelden ook voor het geschiedenis-onderwijs. Dit stuk wordt door de redactie opgenomen om een discussie over dit onderwerp op gang te helpen.

Men wordt geadviseerd te lezen: het geschiedenis-onderwijs in de brugklas.

Redactie

HET AARDRIJKSKUNDE - ONDERWIJS IN DE BRUGKLAS

Enkele aantekeningen naar aanleiding van het congres van de Geografische Vereniging, gewijd aan de aardrijkskunde in de komende brugklas. Dit congres werd gehouden op 21 oktober 1964 in Amersfoort.

Het onderwijs in het eerste leerjaar van vwo, havo en mavo omvat dezelfde vakken.

Dit eerste leerjaar noemen we de brugklas.

FEITEN BETREFFENDE DE BRUGKLAS

1. Functie van de brugklas.
 - a. horizontale doorstroming
 - b. grondslag leggen voor het verdere onderwijs
 - c. aanpassing van de leerlingen aan de sfeer van het voortgezet onderwijs
 - d. door onderzoek en observatie helpen bij de keuze van de verdere studie
2. Voor de brugklas zal een drempel liggen (volgens art. 27). Het toelatingsexamen kan eventueel vervallen en het hanteren van andere selectiemiddelen wordt mogelijk gemaakt (bv. proefklas).
3. In de brugklas kan een gematigd vaklerarensysteem worden toegepast.

Art. 33 punt 4: In het eerste leerjaar van vwo en avo kan een leraar die daartoe, naar het oordeel van het bevoegd gezag, bekwaam is, ook onderwijs geven in andere vakken dan die, waarvoor het in zijn bezit zijnde bewijs van bekwaamheid geldt.
4. De bevoegdheid der leerkrachten in de brugklas.

brugklas vwo	bevoegdheid 2e graad
brugklas havo	bevoegdheid 2e graad
brugklas mavo	bevoegdheid 3e graad

MENINGEN BETREFFENDE DE BRUGKLAS

naar voren gekomen op bovengenoemd congres

1. Functie van de brugklas.
 - a. horizontale doorstroming

In de praktijk zal de horizontale doorstroming bemoeilijkt worden door de omstandigheid dat de brugklassen aan de verschillende scholen een verschillend niveau zullen vertonen; het zijn rangeerterreinen op verschillend niveau.

Wat nu die verschillende niveau's betreft: de vergadering gaat uit van een

gelijk leerplan voor de verschillende brugklassen; het niveauverschil zal worden veroorzaakt, doordat men niet voor alle leerlingen een uniform eindpunt stelt, maar dat individueel per leerling bepaalt. Ook in een zelfde klas moeten kinderen van verschillend niveau een kans krijgen. (Daarom niet te negatief zijn en niet rondstrooien met onvoldoendes.)

b. grondslag leggen voor het verdere onderwijs

De vergadering gaat er vanuit dat in de brugklas de leerstof een iets ander karakter heeft dan in de overige klassen. De inhoud komt hier niet op de eerste plaats; je bent in de eerste plaats docent en daarnaast ook nog geograaf.

Vanzelfsprekend betekent dat niet dat de inhoud geheel en al naar de achtergrond verdwijnt. Er moet een basiskennis worden aangebracht, een vast aantal basisbegrippen moet in deze klas een voorlopige vulling krijgen. De onderwijs-commissie van de Geografische Vereniging heeft een ontwerp-leerplan ingediend, dat, na een aantal wijzigingen, door de vergadering werd geaccepteerd. Dit leerplan geeft een begrippenlijst, een lijst gevormd uit de begrippen die reeds lang in de eerste klassen van mo en mms behandeld worden.

Of deze behandeling thematisch dan wel regionaal moet geschieden, kan niet worden voorgeschreven.

c. aanpassing van de leerlingen aan de sfeer van het voortgezet onderwijs

Een soort studiebegeleiding in de brugklas wordt zeer wenselijk geacht. Het is daarbij een belangrijk punt dat de docent niet alleen maar belangstelling heeft voor en op de hoogte is van de vorderingen in zijn eigen vak, maar dat hij ook interesse toont voor de resultaten bij de andere vakken. De mentaliteit van: „Mijn bijdrage tot het bouwwerk is goed al stort nu verder de hele zaak in elkaar dat interesseert mij niet”, moet plaats maken voor een zich verantwoordelijk voelen voor de hele gang van zaken. Ook hier geldt weer: „Je bent in de eerste plaats docent” (zie wat dit betreft ook punt 3).

Deze studiebegeleiding kunnen we waar maken door aandacht te besteden aan het „leren leren”.

Dit artikel wordt gevolgd door een bijlage waarin enkele ervaringen staan beschreven met het „leren leren”, op de Christelijke School voor havo en mms „Juliana van Stolberg” in Den Haag.

d. door onderzoek en observatie helpen bij de keuze van de verdere studie

Op het congres werd een inleiding gehouden over het onderwerp: „Hoe determineren wij met aardrijkskunde in de brugklas?”

De inleiders kwamen tot de conclusie dat determineren in de brugklas niet mogelijk is.

Ze maakten om te beginnen een onderscheid tussen selecteren en determineren dat simpel gezegd hier op neer komt:

Selecteren: uitgaan van het schoolsysteem en bepalen wie geschikt is voor de hoogste vorm daarvan.

Determineren: uitgaan van de leerlingen en aan de hand van hun specifieke eigenschappen een geschikt schooltype zoeken.

Op grond van het feit dat:

- a. er geen goede typologie van leerlingen bestaat,
- b. we niet weten welke eisen de verschillende schooltypen stellen, kunnen we niet determineren.

Het geconstateerde bij a. en b. is een gevolg van gebrek aan research op onderwijsgebied. De posten voor research op de begroting voor onderwijs doen niet verwachten dat dit gebrek op korte termijn verholpen zal zijn. Omdat het een beetje sneu is nu het hele determineren maar aan de kant te schuiven, moeten de docenten, werkend met hun ervaring en intuïtie, toch maar proberen iets in die richting te doen.

We zullen moeten proberen bij de leerlingen zoveel mogelijk positieve kenmerken aan te wijzen. We zijn er niet klaar mee te zeggen:

„Nee, deze leerling deugt niet”.

De inleiders waren voorts van mening, dat een tussentijdse overgang naar een ander type onderwijs - ook een hoger type - zo makkelijk mogelijk moet worden gemaakt, om de functie genoemd in punt 1a zoveel mogelijk inhoud te geven.

2. Voor de brugklas zal een drempel liggen.

Hierover is niet gesproken.

3. In de brugklas kan een gematigd vaklerarensysteem worden toegepast.

Het is noodzakelijk het isolement van het eigen vak te verbreken. Hierbij zal men moeten beginnen bij de docenten. Een der sprekers vertelde, dat op zijn (experimenteer)school alle docenten eens in de twee weken bij elkaar komen om over een bepaalde klas te spreken. Ieder vertelt daar wat hij in de afgelopen periode in die klas behandeld heeft en hoe de leerlingen daar op reageerden. Zo probeert men elke leerkracht meer betrokken te doen zijn bij het geheel (zie hiervoor ook de bijlage). Verder is dit onderwerp niet besproken.

4. De bevoegdheden der leerkrachten.

Er heerste bezorgdheid over het feit, dat de geografie geen m.o.-A akte en ook geen l.o. akte kent. Het gevaar dreigt dat aan de abiturienten van de derde leerkring van de kweekschool voor de aardrijkskunde een derdegraads bevoegdheid wordt toegekend, waarmee ze dan in ieder geval op de mavo-scholen terecht kunnen en misschien wel - door het ontbreken van een tweedegraads bevoegdheid - bij het havo.

Dit laatste mag nooit gebeuren; voor de eerste klas van de huidige mms

is een volledige bevoegdheid nodig dus dat moeten we ook eisen voor de brugklas van vwo en havo.

Daarmee is het mavo nog niet geholpen. Door het wegvallen van de oude hoofdakte die - met alle bezwaren die er overigens aankleefden - toch voor aardrijkskunde behoorlijke eisen stelde, is er een vacuüm ontstaan. Daarom is het dringend gewenst dat er op zeer korte termijn een l.o. akte aardrijkskunde wordt ingesteld.

Daarnaast werd ook het instellen van een m.o.-A akte bepleit.

Samenvattend werd opgemerkt, dat het verschil tussen de huidige eerste klassen en de brugklas niet zozeer te vinden is in een andere leerstof dan wel in een gewijzigde didaktiek.

De voorzitter van de Geografische Vereniging maakte bekend, dat men het plan heeft nog voor het einde van dit schooljaar een conferentie geheel te wijden aan „De didaktiek in de brugklas”.

BIJLAGE

Ervaringen met „leren leren” op de Christelijke School voor havo en mms „Juliana van Stolberg” in Den Haag.

Het „leren leren” is hier in de eerste plaats een vorm van studiebegeleiding. Daarnaast heeft het ook de bedoeling de docenten uit hun vak-isolement te halen. Het is de opzet, zo mogelijk alle docenten, maar in ieder geval de klassevoogden, meer te betrekken bij en verantwoordelijk te doen zijn voor de schoolcarrière der leerlingen.

Er zijn zes eerste klassen van 25 à 30 leerlingen.

De klassevoogden van deze brugklassen hebben twee taak-uren.

Deze taak-uren worden opgemaakt in het begin van de cursus.

De lessen „leren leren” worden gegeven door de klassevoogden.

De klassevoogd splitst zijn klas in drie groepjes van 8 à 10 leerlingen.

Elk groepje krijgt per week één les.

Deze gang van zaken geldt alleen niet voor de eerste les. Tijdens de eerste les blijft de klas compleet en komt niet de klassevoogd maar elke vakleraar vertellen hoe zijn vak bestudeerd moet worden. Elke vakleraar legt deze les vast in een stencil. Deze stencils worden samengebonden in een boekje en na afloop van de eerste serie lessen mee naar huis gegeven. Het schijnt dat vooral de ouders erg in hun schik zijn met deze studie-aanwijzingen, en ze bij het steunen van hun kinderen intensief gebruiken.

Na de eerste lessen is dus de beurt aan de klassevoogden, die nu gaan werken met de kleinere eenheden.

Aan de hand van richtlijnen van de experimentleider, behandelen zij dezelfde stof.

Men is begonnen met het leren leren van een tekst. De klassevoogden nemen allemaal dezelfde tekst uit bv. een aardrijkskunde- of geschiedenisboek.

Bij de behandeling van deze tekst baseert men zich op het boekje „Wegwijs in het taalverkeer” door J.S. ten Brink en W.Drop (Wolters).

Dat gaat eenvoudig gezegd zo in zijn werk:

„Wat doe je als je deze tekst gaat leren?”

„Je gaat jezelf vragen stellen”.

„Met welke vraag beginnen we hier?”

„Met de verzamelvraag”.

„Schrijf nu op de verzamelvraag en het antwoord daarop”. etc.

Wanneer men enige lessen heeft besteed aan het leren van diverse teksten komt als volgend onderwerp het leren gebruiken van een alfabetisch-lexicografisch systeem. Hierbij worden gebruikt de woordenboeken en het atlas-register.

Het is de bedoeling na een serie basislessen de goede leerlingen los te laten en zich te concentreren op de kinderen die moeilijkheden hebben. Men zal dan trachten uit te vinden of deze moeilijkheden een gevolg zijn van een foutieve werkwijze.

Omdat de klassevoogd met zeer kleine groepjes werkt, zal hij zijn leerlingen beter leren kennen. Het is de bedoeling dat hij een conduite-staat aanlegt van elke leerling uit zijn klas en de kinderen observeert tijdens de lessen „leren leren”.

H. Dragt

* * *

GESCHIEDENISONDERWIJS IN DE VERENIGDE STATEN

Onderstaand artikeltje is uit het weekblad Time van 4 december 1964 blz. 70, rubriek Education. Af en toe kan men wel eens in de gelegenheid zijn kennis te nemen van de technische inrichting van het geschiedenisonderwijs in andere landen. Dit verslag geeft een kijk op de praktijk in één der staten van de V.S., nl. Indiana, maar met de vermelding, dat de rapporteurs van oordeel zijn, dat het in hun land elders veelal niet beter gesteld is.

A U.S. history teacher in Indiana says that she hates to teach the Grover Cleveland period - the time of civil-service reform, the Interstate Commerce Act, the Populist revolt, the panic of 1893, and the first attempt at a federal income tax - „because nothing happened”. Another teacher, asked to explain the Monroe Doctrine, replied: „That was our attitude toward Europe plus Europe's attitude toward us”.

American history is taught badly, and teachers, rather than books or

equipment, are mostly to blame. So say three Indiana University history professors who witnessed classroom performance in junior and senior high schools throughout that state and found their investigation to be „a traumatic experience”. More than half of the teachers admitted that they had not read even one book about U.S. history during the preceding year.

Invented authors. But that was not as shocking as the reading they lied and bragged about. In a trick question, teachers were asked to check what histories they had read from a list that had fictitious works by non-existent authors scrambled with actual books: „The Coming of the New Deal” by Arthur M. Schlesinger Jr., „America and the First World War” by Edwin N. Kaufman, „A Biography of Old Hickory” by Robert M. Shaw, „Ordeal of the Union” by Allan Nevins, „The American Immigrant” by Gerhard Engelmeier, „Pearl Harbor: Warning and Decision” by Roberta Wohlsetter, „Columbus” by Leslie H. Hawkins, „Slavery and the Civil War” by Harold Stevenson Robards, „The Good Years” by Walter Lord, and „Only Yesterday” by Frederick Lewis Allen. More than a third said that they had read one or more of the invented authors. The professors despairingly concluded that „if individuals checked fictitious books, it is just as likely that they checked real books without having read them”.

Only 15% to 20% of the 1.300 U.S. history teachers in Indiana public schools are really working at their profession, says the investigators' report. They „read books, understand the nature and use of history, range far beyond the textbook in their classrooms”. But „students deserve better odds” than that.

Armed with Popguns. Authors Maurice G. Baxter, Robert H. Ferrell and John E. Wiltz argue that the mess in Indiana can be matched in most areas of the U.S. Along with James Conant and others, they pin most of the blame on teacher preparation, which consists mainly of a few undergraduate survey courses in history. About one-third of Indiana's history teachers have not taken a single graduate course in the subject. „A teacher who invades the classroom with such a background”, the authors warn, „is akin to a soldier entering battle with a popgun”.

Geurts

Actualia

ROGIER OVER ZIJN LEERLINGEN

Op 11 december j.l. gaf professor L.J. Rogier te Nijmegen zijn afscheidscollege over het onderwerp: Henri Grégoire en de katholieken van Nederland. Aan de les voegde hij persoonlijke woorden toe. Hetgeen hij zei over zijn leerlingen moge hier worden geciteerd:

„Niettemin vind ik troost in de gedachte, die ten opzichte van mijn leer-

lingen naar een zekerheid zweemt, dat ik ook wel eens wat aan anderen gegeven heb. Daarom wil ik, wél in de laatste plaats, maar toch boven alle anderen, dank brengen aan mijn leerlingen. Ik weet, dat de meesten mij wederkerig erkentelijk zijn, doch niet dit, maar het besef van hun genegenheid is het beste bezit, dat ik meeneem naar de stilte die komen gaat. Er is in die genegenheid voor mij iets raadselachtigs, want met vriendelikheden heb ik mijn studenten nooit verwend en sommigen waren bij tijden bepaald bang voor mij. Elk jaar weer waren er jongelieden, die, blij in hun onschuld, de vrucht van veel maanden zwoegens: hun scriptie, argloos en hoopvol bij mij inleverden en straks een oordeel te lezen kregen, dat in tranen hun vreugde deed tanen. En toch konden ook zij later weer lieflijk tegen mij lachen. Dit is zeker in hoofdzaak uit de ootmoedige christenzin te verklaren, die de hand kust, welke kastijdt, maar misschien ook ten dele uit de ervaring, dat de kritiek wel streng was, maar het vonnis mild. Het oderint, dum metuant heb ik altijd als een misdadig adagium beschouwd; veeleer was de omkering onder ombuiging naar de negatie mijn beginsel: laat ze bang voor mij zijn, als zij mij maar niet haten".

* * *

WENS

In de Nieuwe Rotterdamse Courant van 6 november 1964 werd een boek besproken van Horst Schallenger: Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit (A. Henn Verlag, Ratingen 1964). Aan de hand van leerboeken gaat de auteur na, welk beeld van de geschiedenis de Duitse jeugd in het keizerrijk en tijdens de republiek van Weimar, kreeg voorgezet. De recensent besluit zijn beschouwing als volgt:

Door dit zo belangrijke thema bij de kop te vatten en zo systematisch te bewerken, heeft hij niet enkel de Duitse geschiedwetenschap een dienst bewezen. Hij herinnert ons eraan dat ook voor Nederlandse leerboeken een soortgelijke onderneming wel eens nodig kan zijn!

* * *

VERWAARLOOSDE GESCHIEDENIS DER JODEN

Op 5 november 1964 promoveerde te Utrecht dominee Arie de Kuiper in de godgeleerdheid op het proefschrift: Israël tussen zending en oecumene. Een van de stellingen luidde:

- Het moet als een ernstig tekort beschouwd worden, dat in de handboeken voor de kerkgeschiedenis over het algemeen weinig aandacht besteed wordt aan de geschiedenis van (de verhouding tot) de joden.

Geurts

HERZIENING LEERBOEKEN BLIJFT NOODZAKELIJK

Den Haag, 11 nov. - Het eerste Kamerlid Kapteijn (P.v.d.A.) bezorgt zijn mede-senatoren en staatssecretaris Grosheide een lachertje met de volgende - zoals dat hoort - ernstige geformuleerde, schriftelijke vragen aan de staatssecretaris.

„Is het waar, vraagt hij,
dat Amsterdam de hoofdstad van de provincie Holland is en dat de haringvisserij Amsterdam tot rijkdom heeft gebracht;

dat de Nederlanders nog enkele brokstukken van hun oude koloniale rijk bezitten;

dat de grote rivieren in Nederland zich in zee storten door enorme sluizen, die bij opkomende vloed worden gesloten, en dat de waterstaat door verwezenlijking van het zogenaamde Deltaplan de monden van Rijn, Maas en Schelde door dijken sluiten wil;

dat de Nederlandse landbouw hoogwaardige tabak produceert voor export;

dat in Nederland de hemel altijd bewolkt is en het klimaat de huisvrouwen tot rigoreuze netheid noopt teneinde schimmel en roest uit hun huizen te weren;

dat de huzaren van de Franse generaal Pichegru in 1795 voor Den Helder de Hollandse vloot hebben veroverd, die door het ijs immobiel was geworden?”

De heer Kapteijn citeert deze constatering over Hollands glorie en onvolmaaktheden uit een Franstalig boek, dat op de Europese school in Brussel wordt gebruikt. Aan deze school doen ook Nederlandse kinderen hun kennis van de Nederlandse geschiedenis op.

De heer Kapteijn twijfelt aan de juistheid van de voorstelling van zaken die het geschiedenisboek in kwestie geeft en hij vraagt de staatssecretaris - voor zover deze althans de twijfel van de heer Kapteijn deelt - zijn invloed aan te wenden, opdat het boek van de boekenlijst van de Europese school wordt geschrapt.

* * *

WELKE METHODE, WELKE DIDAKTIEK?

G.W. Target de schrijver van *The Teachers* (Penguin Books nr. 1675), een boek dat een groep docenten aan een lagere school op de korrel neemt, plaatst als motto boven zijn werk, een citaat uit een handboek voor onderwijzers:

„Ultimately, it has been said, what every teacher teaches is himself. Whatever methods he may adopt, there is no doubt that his own character will be the most potent influence in determining the ideals of his pupils”.

Geurts

Sprekend verleden

Oude kranten bevatten een bijna onuitputtelijke voorraad gegevens, die vooral uit cultureel-historisch oogpunt belangwekkend zijn. Wie niet van historisch besef gespeend is, zal bij het zich verdiepen in deze oude krantenlectuur ontdekken, dat hij nu eens niet óver geschiedenis leest, maar geschiedenis zelf, dat de geschiedenis a.h.w. aan het woord is.

Uit de kranten sinds het belangrijke jaar 1795 bracht Dr. C. G. L. Apeldoorn het verleden van ons land op verrassende wijze tot leven, terwijl ook de grote gebeurtenissen om ons heen ruime aandacht krijgen.

Dr. C. G. L. Apeldoorn / Sprekend verleden / geb. f 5,90

Een onmisbaar hulpboek bij de behandeling van de Nederlandse geschiedenis sinds de Franse Revolutie.

een uitgave van
Van Goor Zonen Den Haag

in de boekhandel verkrijgbaar

Er zijn
nu reeds
zes
deeltjes van onze succesreeks
Kleio geknipt
beschikbaar
voor uw geschiedenisles.
Voor een dieper doorleven
en blijvender verwerken
van het historie-onderwijs
zijn deze bescheiden
maar briljante boekjes ideaal.
Stimuleert ook ú
reeds de aandacht
van uw leerlingen met
Kleio geknipt?
Dit zijn de enige 'hulpboekjes'
die het programma
niet verzwaren, maar verlichten
en aantrekkelijker maken.
Tot nu toe verschenen:
De oude beschavingen
De klassieke wereld
Middeleeuwen
De zestiende en zeventiende eeuw
De achttiende eeuw
De negentiende eeuw
Van Goor Zonen Den Haag