

Tijdschrift van de
vereniging van docenten
in geschiedenis en
staatsinrichting
in Nederland (VGN)

KLEIO

23e jaargang nr. 1
februari 1982



Inhoud

Algemene ledenvergadering, 27 maart 1982	1
– uitnodiging	
– agenda en bijlage	
Jaarverslagen	2
– Algemeen jaarverslag	
– Financieel Jaarverslag	
– Kleio	
– Didaktiekcommissie	
– Onderwijsadviescommissie	
– Sectie Pedak/Basisonderwijs	
– Sectie Mavo/Lbo	
– Sectie Havo/Vwo	
– Sectie Tertiair Onderwijs	
Het schriftelijk examen	10
– Circulaire van 26 oktober 1981, staats- secretaris van Onderwijs en Weten- schappen	
– Hoe komen de eindexamens tot stand? J. Drewes	
Geschiedenisonderwijs en differentiatie	12
F. Dijkstra, F. Buitink	
Over de behandeling van jodendom en Israel in Nederlandse schoolboeken voor het basisonderwijs	19
Dr. E.M. Janssen Perio	
Verslag Discussiedag Mavo/Havo/Vwo 31 oktober 1981	21
J. van der Werf	
Ingezonden brieven	23
VGN nieuws	28
Kroniek	28
Recensies	29

Redactie

J. Harderwijk, *voorzitter*,
Dorpsstraat 54, 3611 AG Oud-Zuilen.
Drs. F.R. Kat, *secretaris*, Jeudestraat 4,
4011 GL Zoelen, tel. 03448-1686
Drs. C. Bogaerts, IJsselstein.
Dr. A.J.L. van Hooff, Malden.
Dr. E.M. Janssen Perio, Rotterdam.
Drs E. Jonker, Utrecht.
Mevr. Drs J. Rijken, Amsterdam.
Mevr. T. Bogaerts-Stoopman, IJssel-
stein.

Het geheel of gedeeltelijk overnemen van artikelen is slechts toegestaan na schriftelijke goedkeuring van de redactie.

Adressen VGN

Algemeen bestuur
Drs. J. Drewes, *voorzitter*, Bachlaan 58,
1817 GK Alkmaar, tel. 072-112015
Drs. N. Bakker, *vice-voorzitter*, Noorder-
eind 149, 1243 JM 's-Graveland, tel. 035-
63135
G.J. van der Tweel, *1e secretaris*, Van
Deventerweg 6, 6861 EW Oosterbeek, tel.
085-337018
Drs. E. Boerhout, *2e secretaris*, Andros-
dreef 14, 3562 XA Utrecht, tel. 030-
617769
Mevr. H. Mulkens-Harmeyer, *penning-
meester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oude-
molen (Dr.), tel. 05923-424
J. Engbers, *sectie (1) Pedak/basisonder-
wijs*, Roest 2 Olland, 5491 XX St. Oeden-
rode, tel. 01438-3138
P.L. Hendriks, *sectie (2) Mavo/Lbo*, Eu-
ropaweg 25, 6381 KG Landgraaf, tel.
045-317162
Drs. H. J. P. M. Ketelaars, *sectie (3)
Havo/Vwo*, Fluitersdreef 27, 6871 LR
Renkum, tel. 08373-5958
Mevr. Drs. C.W.M. Schunk, *sectie (4)
Tertiair Onderwijs*, Talingsingel 64, 6883
CX Velp, tel. 085-649605
J. Harderwijk, *redactie Kleio*, Dorps-
straat 54, 3611 AG Oud-Zuilen.
Mevr. D.H. Verhagen, *Didactiekcommis-
sie*, Tiboel Siegenbeekstraat 28, 2313 HB
Leiden, tel. 071-122697

Correspondenten

Sectie (1) Pedak/Basisonderwijs
Drs. C. G. van der Kooij, Winschoterweg
10, 9723 CG Roodehaan, tel. 05904-
1556
Sectie (2) Mavo/Lbo
S. Erich, Rysloane 15, 9283 XS Surhui-
zum, tel. 05123-1607
Sectie (3) Havo/Vwo
Mevr. drs. E. Karreman, Van Limburg
Stirumstraat 13, 3581 VA Utrecht, tel.
030-514052
Sectie (4) Tertiair Onderwijs
Mevr. drs. C. W. M. Schunck, Talingsin-
gel 64, 6883 CX Velp, tel. 085-649605
Didactiekcommissie
H. van Duysen, Van Baerlestraat 65 IV,
1071 AR Amsterdam, tel. 020-799976
Onderwijsadviescommissie
Drs. H. Nolles, Stevensweg 22, 2141 VL
Vijfhuizen, tel. 02508-1934

Andere Adressen

Voor een complete adressenlijst van com-
missies, sectiebesturen en afdelingssecre-
tarissen zie Kleio 1981, no. 6.

Ledenadministratie en abonnementen

Leden van de VGN ontvangen Kleio kos-
teloos.

Aangifte, wijzigingen en opzegging van
het lidmaatschap **schriftelijk** meedelen
aan: **Administratie VGN, Vreeswijkstraat
319, 2546 AJ 's Gravenhage**. Aan nieuwe
leden wordt verzocht bij hun aangifte mee
te delen: naam, voorletters, eventueel
titel, huisadres, telefoonnummer, adres
van de school waar men de hoofdbetrek-
king heeft en ook de sectie of het soort lid-
maatschap waartoe men wenst te beho-
ren. Betaling na ontvangst acceptgiro-
kaart.

Niet-leden kunnen zich na goedkeuring
van het bestuur abonneren op Kleio à
f 65,— per jaar. Voor aanvraag richt
men zich tot de penningmeester van het
bestuur, Mevr. H. Mulkens-Harmijer,
Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen.

Reglementair komen alleen diegenen in
aanmerking voor een abonnement, die
geen docent geschiedenis en staatsinrich-
ting zijn. Leden van de VGN ontvangen
Kleio kosteloos.

Contributies

Voor 1980 bedragen de contributies:

Gewone leden

- a. docenten PA's, Havo,
Vwo en tertiair onderwijs f 90,—
- b. docenten Mavo, Lbo,
basisonderwijs f 60,—
- c. buitengewone leden f 55,—
- d. studentleden f 50,—

Leden, die minder dan 16 uur per week
lesgeven, kunnen in aanmerking komen
voor een verminderde contributie. Hiertoe
moet men een schriftelijk verzoek indie-
nen bij de penningmeester, met vermeld-
ing van naam, adres, naam van de school,
aantal te geven uren en de categorie waar-
toe men behoort.

Vermindering van contributie moet elk
jaar opnieuw worden aangevraagd voor 1
december van het nieuwe kalenderjaar.

Losse nummers

Kleio f 7,50 tenzij anders vermeld. Leer-
lingenmateriaal Kleio-Didactica: minder
dan 10 ex. f 3,50 per ex., meer dan 10
f 3,— per ex., meer dan 20 f 2,50 per ex.

Inzending kopij

Bij inzending van kopij gaat de redactie
ervan uit dat deze niet tevens elders ter
publicatie wordt aangeboden. Kopij gaarne
in tweevoud, op eenzijdig betypte vel-
len. Voorgedrukt kopijpapier wordt op
aanvraag toegezonden.

Algemene ledenvergadering, 27 maart 1982

Uitnodiging

Aan de leden van de Vereniging van Docenten in Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland (VGN) tot het bijwonen van de Algemene Ledenvergadering op zaterdag 27 maart 1982 om half elf in het Jaarbeurscongrescentrum in Utrecht.

Gezien het succes van vorig jaar heeft het bestuur gemeend om dit jaar weer een lezing te laten verzorgen in de morgenvergadering. In de middag komt dan het huis-houdelijke gedeelte aan de orde.

Het bestuur hoopt U in grote getale te mogen verwelkomen.

Tevens wil het bestuur de leden opwekken om zoveel mogelijk de afdelingsvergaderingen te bezoeken, die ter voorbereiding van de jaarvergadering worden gehouden. De aankondigingen daarvoor krijgt U van de afdelingssecretaris, voor zover in Uw afdeling aanwezig.

E. Boerhout, 2e secretaris

Belangrijke mededelingen voor de jaarvergadering

- Voor leden, die verhinderd zijn de vergadering bij te wonen, bestaat de mogelijkheid een ander lid te machtigen. Een stemgerechtigd lid kan ter vergadering niet meer dan één stem bij wijze van machtiging uitbrengen. Wie van deze mogelijkheid gebruik wil maken, kan een machtigingsformulier aanvragen bij het secretariaat: E.Boerhout, Androsdreef 14, 3562 XA Utrecht.
- Degenen, die per trein voor de jaarvergadering naar Utrecht komen, kunnen tegen inlevering van een reductiebon 20% korting krijgen op de prijs van een dagretour. De afdelingssecretarissen krijgen twee bonnen voor de officiële afgevaardigden toegestuurd. Leden kunnen schriftelijk een reductiebon aanvragen bij mevr. H. Mulkens-Harmeyer, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.)

Agenda van de Algemene Ledenvergadering van de VGN zaterdag 27 maart 1982, Jaarbeurscongrescentrum in Utrecht

Aanvang der vergadering: 10.30 precies (vanaf 10 uur wordt aan de deelnemers der vergadering een kopje koffie aangeboden).

Openbaar gedeelte

1. Opening en jaarrede van de voorzitter.
2. Uitreiking van de Huib de Ruyterprijs.
3. Voordracht. Na afloop gelegenheid tot discussie.

12.30 tot 13.30 uur lunchpauze.

Sectievergaderingen om 13.30 uur

Tijdens de sectievergaderingen dienen tenminste het jaarverslag en de bestuursverkiezing aan de orde te komen.

Huishoudelijk gedeelte om 13.45 uur

1. Ingekomen stukken en mededelingen van huishoudelijke aard.

2. Notulen van de Algemene Ledenvergadering, gehouden op 4 april 1981: zie Kleio nr. 6, juli 1981, blz. 3-5.
3. Jaarverslag van de beide secretarissen.
4. Financiën:
 - a. Verslag van de kascommissie.
 - b. Financiële jaarverslag 1981.
 - c. Begroting 1982.
 - d. Benoeming van de kascommissie 1983.
5. Jaarverslag Kleio-redactie.
6. Jaarverslag van de Didaktiekcommissie.
7. Jaarverslag van de Onderwijs Advies Commissie.
8. Examenprogramma mavo-havo-vwo. Zie bijlage.
9. Bestuurswisseling.
 - a. Aftreden van de bestuursleden: drs. J. Drewes, drs. N. Bakker, mevr. drs. C.W.M. Schunck, G.J. van der Tweel.
 - b. Benoeming van ... tot voorzitter, van ... tot vice-voorzitter, van ... tot 1e secretaris, van ... tot

Het plaatje op de omslag stelt de muze Kleio voor in een 19de eeuwse tekening naar een fresco uit Herculaneum. Op de boekrol in haar hand staat Kleio en historiam; identificatie is dus zeker.

bestuurslid namens de sectie Tertiair Onderwijs, en van dhr. K.G. van Manen namens de Onderwijsadvies Commissie.

c. Mededeling van het rooster van aftreden:

1983: E. Boerhout, J. Harderwijk, Mevr. Mulkens-Harmeyer, drs. H.J.M. Ketelaars.

1984: P.L. Hendriks, Mevr. D. Verhagen, J. Engbers.

1985: alle nieuw benoemde bestuursleden.

10. Rondvraag.

11. Sluiting.

Bijlage bij punt 8 van de agenda

Doelstellingen voor een nieuw eindexamensprogramma

De besturen van de Havo/Vwo- en Mavo-secties van de VGN leggen U dit doelstellingenstuk voor ter bespreking op 27 maart a.s. Het stuk is gebaseerd op het discussiestuk dat de besturen hebben voorgelegd aan de deelnemers van de discussiedag van 31 oktober 1981. Op die dag is het stuk in dertien discussiegroepen besproken, bekritiseerd en aangevuld. Naar aanleiding hiervan is het discussiestuk enigszins aangepast.

Het is niet de bedoeling van de sectiebesturen om aan de volgende doelstellingen eeuwigheidswaarde toe te kennen, maar eerder ze te gebruiken als richtlijn voor het formuleren van voorstellen ten aanzien van een nieuwe inhoud en vorm van SO en CSE. Daarbij moeten we rekening houden met de kritiek dat de volgende doelstellingen het kennisaspect misschien te veel verwaarlozen en met de kritiek vanuit de vakdidactische wereld dat er teveel wordt voorbijgegaan aan de doel-

stellingen van Coltham/Fines en Rohlfes. Over dit laatste willen we in gesprek gaan met de didaktici teneinde een poging te doen hun visies te verwerken.

Op 27 maart willen we de leden van de VGN vragen of zij ermee instemmen dat de volgende doelstellingen door de sectiebesturen als richtlijn worden gebruikt.

In de loop van 1982/begin '83 willen we U de voorstellen voor een nieuwe vorm en inhoud van SO en CSE voorleggen, gebaseerd op de resultaten van de discussiedag, de uitslag van de enquête en reacties van de klankbordgroep en didaktici.

Als we de doelstellingen één voor één de revue laten passeren, kunnen ze op de volgende manier beschreven worden:

1. *Geschiedenis boeiend vinden*

De leerling moet geschiedenis als interessant en boeiend ervaren. Dit vereist de nodige aandacht voor de 'petite histoire', vooral in de lagere klassen. Een dorre opsomming van feiten is uit den boze.

2. *Inlevingsvermogen*

Men moet de leerling stimuleren om zich te verplaatsen in 'andere' leefwerelden; voorstellingsvermogen is erg belangrijk; mogelijke hulpmiddelen zijn o.a. historische romans en rollenspel.

Deze twee doelstellingen vormen samen de *basisvoorwaarden* zonder welk ieder onderwijs in geschiedenis bij voorbaat mislukken moet.

3. *Aanleren van praktische vaardigheden*

Hier kunnen genoemd worden o.a. het hanteren van de atlas, het verzamelen

van informatie uit boeken en encyclopedieën, het observeren van illustraties, het interpreteren en vervaardigen van statistieken, het omgaan met kranten; het maken van verslagen en samenvattingen.

4. *Het kritisch kunnen volgen en aanvullen van een (historisch) betoog*

Dit veronderstelt kennis van een aantal historische begrippen, termen en feitelijke gegevens en het vermogen om daarvan een samenhangend geheel te maken.

De twee bovengenoemde doelstellingen kunnen ook als vaardigheden omschreven worden, die niet voor het vak geschiedenis alleen opgeld doen.

5. *Leren relativeren*

De leerling moet leren, de historische beelden te onderscheiden en met elkaar te vergelijken om zodoende de betrekkelijkheid en de gevaren van historische beeldvorming te leren inzien en vooroordelen te ontmaskeren.

6. *Beredeneerd kunnen kiezen*

Het is de bedoeling dat de leerling leert om enerzijds historisch bronnenmateriaal te verwerken en te interpreteren en anderzijds konklusies te trekken en een eigen waardeoordeel/standpunt te vormen.

7. *Gebeurtenissen, ontwikkelingen, processen, structuren uit het verleden en uit de aktualiteit kunnen plaatsen in historisch perspectief, dwz kunnen plaatsen in hun eigentijdse sfeer en ook in hun eigen groeiprocessen.*

Jaarverslagen

Algemeen jaarverslag 1981

Externe contacten

In zijn jaarrede, die onze voorzitter tijdens de algemene ledenvergadering van vorig jaar uitsprak, bracht hij naar voren, dat een verschuiving van het meer politieke naar het meer didactische werk voor de VGN een goede ontwikkeling zou zijn. Deze gedachte werd o.a. ingegeven door het verplicht worden van een CSE en door de hoop, dat deze zaak nu afgesloten zou zijn. Weliswaar had de staatssecretaris nog een kleine ruimte gelaten aan bijzon-

dere scholen om niet aan het CSE te hoeven meedoen en zelf opgaven te mogen maken; vanuit de VGN werd er echter op aangedrongen dat deze mogelijkheid zich ook zou uitstrekken tot alle scholen.

U kunt in het decembernummer van Kleio 1980 nalezen, hoe wij gereageerd hebben op de uitwerking door het ministerie van het begrip 'identiteitsoverwegingen'. De beschikking dateerde van 22 juli 1980. Het antwoord van het ministerie kwam op 6 april 1981, twee dagen na onze jaarvergadering en gedateerd op... 1 april.

Daarin werd slechts gesproken van ont-heffing en deze zou alleen mogelijk zijn voor bijzondere scholen onder praktisch onuitvoerbare voorwaarden. Natuurlijk hebben we onmiddellijk gereageerd in een verontwaardigde brief, die u hebt aange-troffen in het Kleionummer van juli 1981.

De reactie kwam beschamend laat. In een brief van 5 november 1981 deelde de nieuwe staatssecretaris ons mee, dat hij geen reden had om van het voornemen van zijn voorganger af te wijken. In een nieuw arti-

kel 53 van het Eindexamenbesluit voor vwo-havo-mavo had deze zijn voorstel in slechts iets ruimere zin geconcretiseerd: ontheffing blijft slechts mogelijk voor bijzondere scholen en de ontheffingsvoorwaarden zijn zodanig, dat ontheffing moeilijk te realiseren is.

Dat we als bestuur hierover teleurgesteld zijn, behoeft geen toelichting. Met name door het toch wel definitieve karakter van genoemd artikel 53 heeft het bestuur gemeend van verdere acties te moeten afzien.

Nogmaals, we betreuren deze gang van zaken. Als enige vakorganisatie op het gebied van geschiedenis en staatsinrichting voelen we ons op het punt van het verplicht CSE volkomen gepasseerd.

Om de vinger aan de pols te kunnen houden, ging het bestuur uiteraard positief in op het verzoek van het ministerie om vanuit de VGN kandidaten voor te dragen voor de diverse commissies, die zich bezig zouden gaan houden met het maken van de eindexamenopgaven en de vaststelling ervan, nu de CEGES opgeheven werd. In de toekomst zal een meer open procedure worden gevolgd bij het aantrekken van nieuwe commissieleden. Dat de commissies ACD (adviescommissie docenten) en CEVO (commissie eindexamens: vaststelling opgaven) al volop aan het werk zijn, zal een ieder duidelijk zijn.

Wat onze verdere externe contacten betreft, moeten de volgende zaken worden genoemd. Als VGN hebben we zitting in de Onderwijscommissie van het Ned. Historisch Genootschap. Er wordt van tijd tot tijd van gedachten gewisseld.

Ook het afgelopen jaar heeft de VGN weer een aantal juryleden geleverd voor Keesing's geschiedenisscriptie prijsvraag. U hebt hierover gelezen in Kleio oktober 1981.

Om de internationale contacten te bevorderen heeft het bestuur een subsidie verleend aan een internationale conferentie voor didactici geschiedenis, die begin november in Nederland heeft plaatsgevonden. Van deze geslaagde bijeenkomst komt nog een verslag in Kleio.

Ook heeft de VGN een tweetal leden afge-

vaardigd naar een conferentie voor museumdidactiek te Xanten.

Op de jaarvergadering werd de Huib de Ruyterprijs toegekend aan de vakbegeleidingsgroep geschiedenis van het Mavo-project.

Interne zaken

Wat de verenigingsactiviteiten van onze VGN betreft, kijkt het bestuur met tevredenheid op het afgelopen jaar terug. Wat het besturen erg vergemakkelijkte, was het feit, dat er binnen het bestuur bij de algemene ledenvergadering geen wijzigingen plaatsvonden.

De mist, die ontstaan was over de nascholing, is voor een deel opgetrokken. Mede dank zij het werk van een speciaal daartoe ingestelde coördinatie-commissie zijn of worden afspraken gemaakt over de inbreng in de nascholing van NLO's, de MO-opleidingen, de universiteiten en de VGN. Het bestuur hoopt, dat de leden van de VGN ruimschoots van de verschillende te bieden mogelijkheden gebruik zal maken.

Op 16 mei organiseerde het bestuur van de sectie Pedak een Pedakdag.

De sectie Mavo/Lbo hield op 31 maart een eigen dag. De besturen van beide secties zien met voldoening op deze dagen terug.

Tesamen met de Mavo/Lbo-sectie hield de Havo/Vwo-sectie op 31 oktober een Mavo/Havo/Vwo-dag. De sectiebesturen zijn nog bezig met het verwerken van de suggesties en de uitslag van de gehouden enquête na deze bijzonder druk bezochte en geslaagde bijeenkomst.

In oktober en november werden de didactiekconferenties gehouden, waarover de didactiekcommissie uiterst tevreden is.

De Onderwijsadviescommissie heeft zich dit jaar bezig gehouden met de problematiek van de in te voeren tweejarige brugperiodes in het gehele voortgezet onderwijs. Er komen voor die twee jaren 6 lesuren voor de vakken aardrijkskunde en geschiedenis, wat een teruggang van het aantal lessen geschiedenis kan betekenen.

Het contract met de uitgever van Kleio is verlengd, zij het onder andere voorwaar-

den dan het oude contract.

Afdelingen

Een jaar geleden moest het bestuur constateren, dat de afdelingen Amsterdam, den Haag, Venlo en Zutphen geen afdelingsbestuur meer hadden, maar de afdelingen Den Haag en Zutphen hebben intussen weer een afdelingssecretaris.

Het bestuur constateert, dat er in tal van afdelingen door de besturen ervan enorm veel werk wordt verzet. Georganiseerde nascholingsactiviteiten binnen de afdelingen lopen goed. De activiteiten van de Programmacommissie in deze, waarin de VGN participeert, verdient alle lof. Het bestuur betreurt het, dat mevr. Schunck haar werk in deze commissie heeft moeten staken. Het bestuur prijst zich gelukkig, dat onze administratieve zaken weer zo voortreffelijk zijn bijgehouden en geregeld door Mevr. de Zwart-v.d. Heuvel en de heer Houweling.

Aandachtspunten

1. Er is contact met de ACLO-geschiedenis en staatsinrichting over de herstructurering ervan.
2. Binnen het bestuur is een interne discussie op gang gekomen over de volwassenen educatie. Er wordt een commissie ad hoc ingesteld, die deze problematiek gaat inventariseren en doorlichten.
3. Het bestuur is van plan een discussie te beginnen over het geschiedenisonderwijs aan culturele minderheden.
4. Ook bezint het bestuur zich op activiteiten voor collega's, die werkloos zijn geworden.
5. Het bestuur bezint zich (op korte termijn) over de positie van het vak geschiedenis: een afzonderlijke discipline of deel van een vakgebied mens-en maatschappijonderwijs.

De bestuursleden, die vertrekken, hebben ontslag genomen vanwege te veel activiteiten in de tak van onderwijs, waarin ze werkzaam zijn. Het bestuur heeft naar waardige opvolgers gezocht.

E. Boerhout, G.J. van der Tweel.

Financieel jaarverslag 1981

Toelichting bij de cijfers van het financieel jaarverslag 1981

Ondanks onvoorziene forse uitgaven zoals

de Mavo/Havo/Vwo dag, gewijd aan de eindexamenproblematiek, en een extra steun aan de nascholingscursussen, die draaien onder auspiciën van de RUL, is

het jaar 1981 geëindigd met een batig saldo. Deze extra uitgaven waren mogelijk, – omdat de diverse commissies en (sectie)besturen zorgvuldig zijn omge-

sprongen met de hen toegedachte gelden, hetgeen echter blijkens de begroting voor 1982 in de toekomst niet alleen zeer welkom maar bitter noodzakelijk zal zijn;

- omdat het advertentiebeleid van de Kleio-redactie zodanig was dat de opbrengst de verwachtingen overtrof;
- last but not least dankzij het zorgvuldig beleggingsbeleid van de Heer Houweling, dat ons vermogen meer rente heeft opgeleverd dan wij konden vermoeden.

Op deze plaats past een woord van dank voor de Heer Houweling die met zijn adviezen tot grote steun is geweest voor onze vereniging.

De inkomsten van de contributies bleven helaas beneden onze verwachtingen. Weliswaar hopen we in 1982 nog enige achterstallige contributies binnen te krijgen. Zorgwekkend is echter dat elk jaar opnieuw een groep van bijna 100 wanbetalers oplevert, met als gevolg dat het ledental langzaam terugloopt. Eind 1981 zijn bovendien vele opzeggingen binnengekomen, zodat het voor 1982 begrote bedrag een stuk lager zal zijn.

De hogere advertentie inkomsten zijn reeds genoemd en zijn reden voor een zeker optimisme voor het komend jaar.

De verkoop van de Kleio didactica's loopt nog steeds erg goed. Het nummer 'Macht en onmacht' is in grote oplage gedrukt en verkocht. Dit nummer is bijna uitverkocht, waarmee het geringe bedrag, opgenomen op de begroting van 1982, verklaard kan worden. Van het nummer 'Over-leven' is reeds een herdruk verschenen, die we in 1982 geheel hopen te verkopen.

De verkoop van 'Geschiedenis in de lagere klassen' is meegevallen, 3/4 van de opbrengst gaat naar de L.P.C., die dit nummer voor 75% gefinancierd hebben. In de begroting is opgenomen, dat op voortgang van de afname van dit rapport wordt gerekend.

Kosten inzake de didaktiekconferentie, gehouden in 1980, werden in 1981 door de subsidiegevers alsnog vergoed.

De uitgaven voor Kleio stegen boven de begroting uit, voornamelijk door het duurder worden van papier en de kosten voor een betere lay-out. Het is niet mogelijk voor Kleio in 1982 een hoger bedrag uit te trekken dan de werkelijk in 1981 gemaakte kosten. De baten in dit jaar zullen beduidend minder zijn. Voor alle duidelijkheid zijn de te verwachten portokosten in 1982 apart begroot, in tegenstelling tot voorgaande jaren.

De uitgaven voor Kleio didactica zijn boven het begrote bedrag uitgekomen. Een nagekomen rekening, die hoger was dan verwacht, is hiervan de oorzaak. Voor Kleio didactica is het bedrag iets aangepast, omdat het leerlingenmateriaal inmiddels een aparte omslag heeft gekregen en aan de lay out steeds meer zorg wordt besteed. De kosten voor het overdrukken van leerlingenmateriaal zullen in 1982 hoger zijn in verband met de te verwachten prijsstijgingen. De prijzen van het leerlingenmateriaal zijn daarom iets aangepast: losse nummers worden f 3,50; bij meer dan 10 exemplaren betaalt men f 3,00 per nummer en bij 30 nummers of meer f 2,50. Deze kwantumkorting is ingesteld in verband met de hoge porto-kosten.

Bestuur en administratie namen minder financiële armslag dan mogelijk was; er is niet op gerekend dat dit in 1982 weer zo zal zijn. Voor de vriendelijke wijze waarop mevrouw Burgess altijd klaarstond voor het bestuur wordt hier gaarne dank gezegd. Op deze plaats past ook een woord van dank aan mevrouw De Zwart die ons met raad en daad terzijde stond; voor de, dit jaar nog incidentele, hulp van mevrouw de Munnik, die ons ook in 1982 gaat adviseren, wordt hier hartelijk dank gezegd.

De Verenigingsraad vond in 1981 niet plaats en is voor 1982 niet begroot. Bijna alle secties hebben een eigen dag, zoals uit de begroting blijkt, zodat dit orgaan overbodig geworden is.

De afdelingsactiviteiten vroegen niet meer dan de helft van het daartoe uitgetrokken

bedrag. Dankzij de florerende financiële situatie kon dit jaar steun geboden worden door de Vereniging aan nascholingsactiviteiten in den lande in de vorm van een eenmalige bijdrage aan de programmacommissie. In 1982 zal steun in deze vorm niet meer mogelijk zijn; de post afdelingen is enigszins verhoogd om langs deze weg een bijdrage te leveren in verband met de toenemende behoefte aan nascholing. Voorafgaand overleg met de penningmeester van het bestuur is wel geboden.

De Kleio redactie heeft wegens uitbreiding van activiteiten het komend jaar meer geld nodig. Ze krijgt echter minder dan is gevraagd.

In 1981 is een nieuwe commissie opgericht: de coördinatie-commissie nascholing; in 1982 zal nog een nieuwe commissie van start gaan, die zich bezighoudt met volwasseneducatie.

Na rijp beraad werd aan de Vakbegeleidingsgroep Geschiedenis van het Mavo project in 1981 de Huib de Ruyterprijs toegekend.

De inventaris is dit jaar uitgebreid met een stencilmachine die we in twee jaar afschrijven. De rest van onze beperkte inventaris is reeds afgeschreven.

De financiële positie van de VGN zal in 1982 verslechteren. De afgelopen jaren zijn we in de gelegenheid geweest om een buffer op te bouwen, zodat een negatief saldo in 1982 ons niet direct naar de ondergang voert. Het aantal geschiedenisleraren zal in de nabije toekomst echter niet toenemen en derhalve ons ledental waarschijnlijk ook niet. Steeds meer docenten vragen om vermindering van contributie i.v.m. een dalend aantal uren. Alle verenigingsactiviteiten zijn erg krap begroot en we eindigen dan nog met een negatief saldo; prijsstijgingen zullen niet uitblijven. Bezuiniging zal op alle fronten noodzaak zijn. Het Bestuur ziet zich dan ook genooddaakt om aan de Algemene Vergadering mandaat te vragen om, indien dat nodig blijkt, de contributies met ten hoogste f 5,— te verhogen.

Harriet Mulkens-Harmeijer.

BALANS per 31 december 1981 met vergelijkende cijfers per 31 dec. 1980.

	31-12-81	31-12-80		31-12-81	31-12-80
Liquide middelen	173.017,47	174.123,06	Crediteuren	24.600,31	36.498,99
Debiteuren	1.966,—	4.950,—	Vermogen	150.683,16	142.574,07
Inventaris	300,—				
	<u>f 175.283,47</u>	<u>f 179.073,06</u>		<u>f 175.283,47</u>	<u>f 179.073,06</u>

REKENING VAN BATEN EN LASTEN 1981 met BEGROTINGSCIJFERS 1982

BATEN	Begroting '81	Werkelijk '81	Begroting '82
Contributies	191.550	181.663,—	173.000
Abonnementen	16.000	17.051,—	16.000
Advertenties	8.000	17.940,—	15.000
Verkoop VGN-uitgaven:			
– Kleio Didactica			
1. 'Land zonder Leerplicht'	3.000	1.844,—	750
2. 'Van Sodom tot Rhijnauwen'	100	83,50	50
3. 'Heksengeloof en -vervolging'	3.000	2.376,50	900
5. 'Macht en onmacht Parlement'	2.500	7.376,50	500
6. 'Over-Leven'	100	2.624,50	3.500
7. Mei 1982	—	—	2.500
8. November 1982	—	—	100
– Geschiedenis i.d. lagere klassen	2.700	2.979,50	2.500
– Kleio losse nummers	1.000	1.462,—	1.000
Ontvangsten vorige jaren	1.500	1.996,—	1.500
Interest	12.325	23.775,63	20.000
Nagekomen i.z. conferentie	—	1.380,62	—
begrotingstekort			14.765
	241.775	f 262.552,75	f 252.065
LASTEN			
Kleio	100.000	108.975,61	100.000
Verzendkosten Kleio			9.250
Kleio Didactica	30.000	37.967,08	30.000
Verzendkosten Kleio Didactica			2.300
1. 'Land zonder Leerplicht'	3.500	2.995,—	400
2. 'Van Sodom tot Rhijnauwen'	50	35,—	15
3. 'Heksengeloof en -vervolging'	3.500	3.582,08	500
5. 'Macht en onmacht Parlement'	4.000	7'863,19	250
6. 'Over-Leven'	4.000	2.889,61	4.000
7. Mei 1982	—	—	4.500
8. November 1982	—	—	4.500
Gesch. Lagere klassen verzendkosten	700	795,—	500
Kleio losse nummers verzendkosten	750	449,40	500
Bestuur	24.000	19.016,28	20.000
Administratie	20.000	17.248,53	19.000
Algemene Vergadering	5.000	3.106,10	5.000
Verenigingsraad	1.500	—	—
Afdelingen	10.000	4.731,30	11.000
Secties:			
Pedak-basisonderwijs	5.200	4.889,91	4.700
MAVO-LBO	4.000	3.581,63	3.500
VWO-HAVO	2.500	3.707,05	3.500
Tertiair onderwijs	1.500	589,30	1.000
Mavo-dag	2.250	2.141,29	2.500
Havo-dag	—	3.202,25	2.500
P.A.-dag	2.000	2.628,07	2.500
Vaste Commissies:			
Redactie Kleio	5.200	5.043,98	6.000
Redactie Kleio Didactica	1.000	669,95	1.000
Didactiek commissie	4.000	2.209,54	3.000
Onderwijs advies commissie	1.800	322,90	1.000
Coördinatie cie nascholing	—	415,65	1.000
Tijdelijke Commissies:			
Vaklokaal Geschiedenis	500	—	—
Huib de Ruyterprijs	250	—	250
Internationale Did.Confer.	1.000	1.349,30	—
Volwassen Educatie	—	—	2.500
Ad hoc commissies	—	—	2.500
Vertegenwoordiging VGN in:			
Onderwijsctie NHG	250	32,40	100
C.E.V.N.O.	300	—	—
Diversen:			
H. de Ruyterprijs	1.000	1.000,—	1.000
Opbr.Gesch.Lagere Kl.L.P.C.	2.025	1.635,—	1.500
Onvoorziene uitgaven	—	11.071,26	—
Afschrijving Inventaris	—	300,—	300
Batig Saldo		8.109,09	
	f 241.775	f 262.552,75	f 252.065

Jaarverslag Kleio

Om een blad als KLEIO in haar huidige gedaante te laten verschijnen is, naast veel geld, een arsenaal van mensen nodig. De redactie zag zich dan ook genoodzaakt tot uitbreiding. Mevrouw T. Bogaerts-Stoopman en dr. A. van Hooft zijn de nieuwe aanwinsten. Onlangs echter verliet drs. F. van Baardewijk de redactie. Zijn waakzaamheid en kritisch vermogen ten aanzien van het niveau van KLEIO hebben een heilzame invloed gehad op het redactionele werk. In de persoon van drs E. Jonker meent de redactie een goede opvolger te hebben gevonden.

Kleio

De inhoud van het tienmaal verschenen KLEIO-1981 werd steeds meer toegesneden op de docent en diens werk. Het grote PEDAK-nummer, een serie artikelen over differentiatie, zoals het MAVO-project geschiedenis, besprekingen van belangrijke schoolboeken en uitgewerkte lessen vormden het leeuwedeel van de inhoud. Ook speelde de redactie in op het centraal schriftelijk eindexamen door docenten een handreiking te verlenen bij het beoordelen en toepassen van de lawine van CSE-materiaal die op de markt verschijnt. Bovendien kan zowel bij het onderwerp

'China' als bij 'Staatsinrichting' worden aangesloten bij de vakwetenschap, die onder meer in de vorm van literatuurbesprekingen de docent als achtergrondkennis werd aangeboden. Desondanks betreurt de redactie dat vakwetenschappelijke (na)scholingsartikelen nog niet in voldoende mate geproduceerd konden worden.

Opvallend is het steeds groeiende aandeel van 'VGN-nieuws' en 'Kroniek' in KLEIO. Hierin functioneert het blad als bindmiddel voor de VGN. Helaas kunnen hoogst actuele verenigingszaken niet altijd een adequate behandeling krijgen door de noodzakelijk lange tijds kloof tussen inleveren van de kopij en de verschijning van het blad.

De rubriek 'Recensies' werd onderverdeeld in 'School en didactiek' en 'Vakwetenschap'. Zelfs deze op het oog zo eenvoudige indeling kende het afgelopen jaar talloze grensoverschrijdingen. Een meer verfijnde indeling valt moeilijk te realiseren. Tevens vertonen de te bespreken boeken en recensies een grote verscheidenheid in lengte en kwaliteit, zelfs als de recensenten de richtlijnen van de redactie volgen. Desalniettemin wil de redactie de recensenten niet in een eng keurslijf persen. De aangehouden mate van vrijheid is in de

ogen van de redactie een waarborg voor een aantrekkelijke rubriek.

Al deze verscheidene werkzaamheden leidden ertoe dat de redactie vele malen vergaderde, talloze telefoongesprekken voerde, contacten opbouwde met auteurs en veel kopij verwerkte. Daar lay-out en vorm van de artikelen niet altijd in overeenstemming waren met de wensen van de redactie werd een aanzienlijk deel van de tijd gespendeerd aan het omwerken van bijdragen tot KLEIO-artikelen.

Kleio-didactica

De beide KLEIO-didactica-nummers werden goed ontvangen. 'Macht en onmacht van het parlement' bleek in een grote behoefte te voorzien, ondanks, of misschien wel juist vanwege het feit dat het niet was toegespitst op de eisen, gesteld aan het CSE-staatsinrichting.

De hoop dat ook niet-redactieleden zich zouden aanmelden om een KLEIO-nummer te verzorgen (uitgedrukt in de beginselverklaring van KLEIO-didactica), werd vervuld in 'overleven', over gezins-geschiedenis.

Moge anderen dit voorbeeld volgen.

Jos Harderwijk.

Jaarverslag didactiekcommissie

'Geschiedenis kunnen ze maar beter met potlood schrijven, dan kun je ze later altijd uitgooien'.
(kalender 'Spreuken voor Sprakelozen')

Het jaar 1981 was zeker geen gemakkelijk jaar voor de didactiekcommissie. Dat er een en ander van de geplande activiteiten van de commissie moest worden 'uitgegomd', mag blijken uit onderstaand relaas.

Samenstelling

Onderbemanning speelde de didactiekcommissie bij het ontplooiën van andere activiteiten dan conferenties en seminarium in het jaar 1981 danig parten. Pogingen om de vacatures in de commissie op te vullen strandden steeds in het zicht van de 'commissiehaven'. Een en ander had tot gevolg dat er een behoorlijke taakverzwaring optrad voor de zittende bemanning, die het didactiekcommissiebootje voort moest roeien met de beschikbare riemen, op de vaste koers van de bakens conferen-

tie en seminarium.

Conferentie(s) en seminarium

Als thema voor het seminarium kozen we voor 1981 de 18e eeuw, veelal een 'stiefkind' in de geschiedenismethodes en in het geschiedenisonderwijs. Leidraad van dit seminarium zou het toepassen van verschillende werkvormen zijn en de problemen die zich hierbij in de klassesituatie kunnen voordoen. Daarbij zou het motivatieprobleem bij leerlingen betrokken worden, een probleem dat op elk seminarium in de formele en informele sfeer opduikt en dat de deelnemers in hoge mate bezig houdt. Dit alles onder het motto: 'Al doende leert men, myn leeren is spelen, ofwel de 18e eeuw in werkvormen.'

Gezien de grote vakantiespreiding in het onderwijs, bleek het moeilijk geschikte data te vinden. De bevolkingsspreiding in Nederland was voor ons aanleiding om het seminarium te plannen in de laatste vakantieweek van de Randstad, opdat wij daardoor een grotere groep potentiële deelnemers zouden kunnen aantrekken.

Het vele werk heeft helaas niet mogen baten, ondanks de publiciteit en de vermelding van het seminarium in de – overigens onleesbare – nascholingsgids van het ministerie. Begin juli zag de commissie zich genoodzaakt, wegens zeer geringe aanmelding, het seminarium af te gelasten.

De vraag rijst of het nog mogelijk is een seminarium in de vakantieperiode te houden. Dat zal onderzocht moeten worden. Misschien regionaal? Misschien op een ander tijdstip? Misschien onder een andere naam, of door het richten op een groter publiek? Vragen waarop de commissie op korte termijn een antwoord zal moeten vinden.

De jaarlijkse conferentie had ditmaal als onderwerp 'Lokale en regionale geschiedenis in de klas'. Als voorbereiding op deze conferentie(s) heeft de commissie een aantal artikelen rond dit thema in Kleio laten publiceren. Resultaat van deze activiteiten vooraf was dan ook merkbaar: meer dan 100 deelnemers meldden zich aan. Zij hebben zich onderworpen aan een

gevarieerd programma, waarbij de theoretische aspecten van het onderwerp werden afgewisseld door praktische werkzaamheden met historisch materiaal. Een en ander kon weer georganiseerd worden dankzij de voortreffelijke medewerking van de initiële opleidingen, musea en archieven.

Publiciteit

Aan conferentie(s) en seminarium is in diverse onderwijsbladen aandacht geschonken. Daarnaast verscheen er in Kleio een serie artikelen ter voorbereiding op het onderwerp van de conferentie(s). Onze activiteiten strekten zich ook uit op het gebied van het bespreken en recenseren van artikelen en lesmodellen uit diverse binnen- en buitenlandse didactische tijdschriften, van jeugdliteratuur, historische jeugdromans, etc. De commissie verzamelt op dit moment materiaal voor een rubriek 'Ideetje misschien', waarin wij

allerhande praktische en minder praktische zaken willen signaleren die van belang kunnen zijn voor uw geschiedenislessen.

Lopende zaken

Zoals het motto reeds aangeeft heeft de commissie het afgelopen jaar meer werk moeten laten liggen dan haar lief was. Op zeer korte termijn wil de commissie dan ook voorzien in de bestaande vacatures. Voorts zal het al dan niet voort laten bestaan van het seminarium in de huidige conceptie onderzocht moeten worden. Ook zal de jaarlijkse conferentie weer een deel van onze aandacht opeisen. Zoals het er nu voor staat, zat dat één conferentie worden, aangezien er medio september in samenwerking met de ambassade der V.S. een conferentie zal worden georganiseerd ter gelegenheid van het 200-jarig bestaan van de diplomatieke relaties tussen Nederland en de V.S.

Door meer zaken te delegeren hoopt de didactiekcommissie meer tijd te krijgen voor bezinning op haar taak voor de toekomst.

Toch zal de factor tijd bepalend zijn voor de zaken die de commissie het komende jaar ter hand wil nemen. Ondanks ons scala van ideeën, zullen er prioriteiten moeten worden gesteld. Zaken waarop de commissie zich wil bezinnen:

- het bestaansrecht van het seminarium
- invulling van de conferentie
- differentiatie in het geschiedenisonderwijs
- contacten met instellingen op historisch gebied
- kritisch onderzoek van geschiedenismethodes
- aandacht voor het geschiedenisonderwijs in het l.b.o.

De commissie houdt zich aanbevolen voor verdere suggesties.

Henk van Duijsen.

Jaarverslag Onderwijsadvies-commissie

De commissie vergaderde in 1981 slechts driemaal en wel in januari (in aanwezigheid van de Heer Drewes, voorzitter van de VGN), februari en november. De geplande vergadering in mei moest helaas vervallen wegens ziekte van 50% van de leden der commissie. De commissie werd verder gekweld door de volgende twee handicaps:

- het zeer druk bezet zijn van de leden en
- het ontbreken van een vertegenwoordiger van de commissie in het Algemeen Bestuur van de VGN.

Voor het laatste probleem is een oplossing in zicht gekomen, nu collega Van Manen, lid van de commissie, afkomstig uit het Mavo, zich bereid heeft verklaard zitting te nemen in het AB vanaf maart 1982. We hopen dat alle betrokkenen daarmee akkoord gaan. Voor de resterende periode hoopt de commissie ad-hoc vertegenwoordigers te kunnen vinden.

Verder is besloten *minimaal* vier maal per jaar als commissie bijeen te komen en wel in februari, mei, september en november.

De volgende onderwerpen passeerden

meer of minder intensief de revue:

- Tweejarige brugperiode;
- Eindexamennota;
- Mavo-project;
- Vaklokaal geschiedenis.

Als binnenkort te behandelen onderwerpen werden o.a. genoemd:

- Eindtermen PABO;
- Geïntegreerd Voortgezet Onderwijs (GVO).

In de novembervergadering heeft de commissie diepgaand gesproken over de vraag: Is de VGN, mede gezien de vergeefse strijd tegen een verplicht landelijk schriftelijk eindexamen, waardoor kansen op een goede/betere inhoudelijke vulling ervan wellicht zijn gemist, wel op de goede weg? Populair en misschien wat cru gezegd: Blijven we vechten tegen de bierkaai of verzetten we tijdig de bakens? De commissie denkt in dit verband aan: Hoe moet de houding van de VGN zijn tegenover ontwikkelingen in het onderwijs, die mogelijk een bedreiging vormen voor het vak geschiedenis als:

- omzetting PA/OK in PABO;
- Mavo-project;

- Tweejarige brugperiode

- OVWO;

- Geïntegreerd Voortgezet Onderwijs.

Het ligt in de bedoeling van de commissie begin 1982 terzake een advies uit te brengen aan het AB van de vereniging, waarna hopelijk een discussie zal ontstaan over deze uiterst belangrijke materie.

In dit verband kwamen ter sprake kwesties als:

- vakkenintegratie/-clustering;
- wereldoriëntatie;
- cluster mens en maatschappij;
- samenwerking met het KNAG;
- oral history en buurtgeschiedenis.

Gezien het bovenstaande mag het voorbij jaar van de commissie gezien worden als een jaar dat qua *productie* wellicht weinig vruchtbaar is geweest, maar tevens een jaar, waarin binnen de commissie een fundamentele discussie op gang is gekomen, die naar we hopen, volgend jaar zijn vruchten zal afwerpen.

Drs. H. Nolles.

Jaarverslag van de sectie Pedagogische Akademies/basisscholen

Samenstelling van het sectiebestuur

Het sectiebestuur heeft het afgelopen jaar in ongewijzigde samenstelling kunnen functioneren. Wel traden er enkele wijzigingen op in de taakverdeling. Jan Engbers moest vanwege drukke werkzaamheden elders afzien van het secretariaat. Magdaleen Kingmans volgde hem op. De taakverdeling is nu als volgt:

Cees van der Kooij	voorzitter
Magdaleen Kingmans	secretaris
Roel Kingma	penningmeester
Fokko Dijkstra	lid
Jan Engbers	lid en vertegenwoordiger in het AB
Frans Govers	lid

Vergaderingen

De vergaderingen vonden maandelijks plaats, meestal in Utrecht of Zwolle. Omdat er dit jaar veel activiteiten op het programma stonden (PEDAK-studiedag, PEDAK-nummer) zijn er enkele dagvergaderingen geweest. Ook werd er af en toe in regionale subgroepen gewerkt.

De inhoud van het werk valt onder te verdelen in de volgende categorieën:

a. *actuele zaken met betrekking tot geschiedenis in de basisschool en de Pedagogische Akademies.*

De voorgenomen integratie van kleuter- en lager onderwijs tot de basisschool en van de Opleiding voor Kleuterleidsters en de Pedagogische Akademies tot de PABO heeft geleid tot veel activiteiten. Begin 1981 kwam het definitieve advies van de Eindtermencommissie aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen tot stand.

Dit advies was voor het sectiebestuur aanleiding tot een verdergaande bezinning op wereldoriëntatie en geschiedenis. Deze leidde tot de nota 'Kind en Wereld' als bijdrage tot de discussie binnen de instituten over het uitgebrachte advies en de vertaling daarvan in de instituutswerkplannen. Een dergelijke visie bepaling kan slechts geschieden op basis van een fundamentele bezinning over de waarde van het geschiedenisonderwijs voor jonge kinderen. Hiervoor werd iedere vergadering plaats ingeruimd en literatuur bestudeerd.

b. *consumentenrapporten.*

Een vast punt op de agenda vormden de consumentenrapporten. Voor de zomervakantie waren de besprekingen van *Het verleden vandaag* en *Mensen maken geschiedenis* gereed, na de zomer werden de rapporten bijgeschaafd en doorgegeven aan de 'Kleio'-redactie voor publicatie in het PEDAK-nummer van december.

De analyse van *Wereldverkenning* is nog niet tot stand gekomen, mede door het specifieke karakter van deze methode, die toepassing van het criteriumapparaat bijzonder moeilijk maakt.

c. ook de *contacten* binnen en buiten de vereniging kwamen op iedere vergadering ter sprake.

Contacten binnen de vereniging

a. *het bestuur.*

De vergaderingen van het algemeen bestuur werden bezocht door Jan Engbers. Hij hield het sectiebestuur op de hoogte van de lopende zaken en fungeerde als verbindingsman naar het bestuur in verband met de organisatie van de studiedag. Het contact in deze is bijzonder goed geweest. Het bestuur maakte de studiedag financieel mogelijk en gaf verder blijk van zijn belangstelling door de actieve deelname van enkele leden aan de studiedag.

b. *'Kleio'-redactie.*

Cees van der Kooij verzorgde ook dit jaar het contact van het sectiebestuur met de 'Kleio'-redactie. Hij verzorgde de PEDAK-rubriek en de recensies die betrekking hadden op het basisonderwijs en de Pedagogische Akademies.

De 'Kleio'-redactie gaf ons tevens de gelegenheid het decembernummer te verzorgen.

c. *Incidenteel* waren er contacten met andere secties en commissies binnen de vereniging.

Contacten buiten de vereniging

a. *werkgroep geschiedenis*

De contacten met de werkgroep geschiedenis van de Landelijke Pedagogische Centra waren weinig intensief. Behalve een enkel informeel gesprek bleef het contact beperkt tot het wederzijds uitwisselen van notulen. Door de opheffing van de werkgroep wegens besnoeiing bij het LPC

is deze verbindingslijn geheel weggeval-
len.

b. *pg LOBO*

Via Jan Engbers, lid van de projectgroep Leerplanontwikkeling voor de Opleidingen tot leraar in het BasisOnderwijs, bleven we op de hoogte van het denken over structuur en inhoud van de nieuwe opleiding. Enkele sectieleden reageerden informeel op de tot nu toe verschenen concepten.

PEDAK-dag

De sectie heeft dit jaar veel aandacht besteed aan de organisatie van een studiedag op 16 mei over 'De taak van de geschiedenisdocent in de nieuwe opleiding'. De belangstelling was groot: negentig personen namen deel aan deze dag. De dag had een afwisselend karakter. Na ontvangst en opening werd het Wereldoriëntatiespel gespeeld (zie het PEDAK-nummer van 'Kleio'). Hierop volgde de videoband 'Dagboek van een onderwijzer'. In aansluiting op de lunch werd een forumdiscussie voorbereid en gehouden met vertegenwoordigers van die instellingen, die zich bezighouden met het vormgeven van (geschiedenis)onderwijs in de basisschool en de PABO. Op deze studiedag werden de alternatieve eindtermen *Kind en Wereld* uitgedeeld.

Gezien de reactie van de deelnemers aan de studiedag, kan het sectiebestuur terugzien op een geslaagd experiment. Binnen de sectie bestaan dan ook plannen voor een vervolg onder de – voorlopige – titel 'Het historische aspect van het Mens- en Maatschappijonderwijs'. Deze conferentie zal zich dan met name richten op het onderwijs aan leerlingen van ongeveer vier tot acht jaar.

Besluit

Al met al was het een afwisselend en intensief verenigingsjaar voor het sectiebestuur, waar we met genoeg op kunnen terugzien. Wel moeten we constateren, dat er veel werk is blijven liggen. Er valt nog veel te doen, zeker gezien de belangrijke veranderingen, die ons de komende jaren te wachten staan.

Magdaleen Kingmans.

Jaarverslag van de sectie Tertiair onderwijs

Door ziekte van de voorzitter en het vacant zijn van het secretariaat van de

sectie komt er tot onze spijt dit jaar geen jaarverslag van onze sectie.

Namens de sectie,
Christine W.M. Schunck.

Jaarverslag Mavo/Lbo sekte

Samenstelling

De heer J. Moerkens werd op de laatste algemene vergadering met algemene stemmen als zesde lid van de Mavo-Lbo sekte gekozen: hij vertegenwoordigt het LHNO binnen het LBO.

Werksaamheden

Het sektebestuur kwam regelmatig in vergaderingen bijeen. In het begin van het jaar hield het bestuur zich vooral bezig met de organisatie van de Mavo/Lbo-dag van 13 maart.

De ochtendzitting van die dag had 'differentiatie' als onderwerp en werd ingeleid door de heer F. Dijkstra. Er werd een ander licht geworpen op differentiatie dan bijvoorbeeld in het MAVO-project. Een bijdrage van hem vindt U elders in dit

nummer. In het tweede gedeelte van de middagzitting werd praktisch werk verricht, namelijk het samenstellen van een les waarin de ideeën van de ochtendzitting werden toegepast en uitgetoetst.

In het eerste deel van de middagzitting werd door de heer F. Kloosterman een inleiding gehouden over 'Etnische minderheden in ons onderwijs'. De lezing schoot aan ons doel voorbij, daar de problemen bij het vak geschiedenis hierbij niet aan de orde werden gesteld.

Al met al is de sekte tot de conclusie gekomen een Mavo/Lbo-dag tot een traditie te maken.

Vóór de zomervakantie werd in samenwerking met de Havo/Vwo sekte begonnen met de voorbereidingen van een Mavo/Havo/Vwo-dag, waarvoor als centraal thema werd gekozen: de eindexa-

menproblematiek.

In de nabije toekomst zullen wij de ontwikkelingen met betrekking tot het eindexamen op twee niveau's voor het MAVO blijven volgen. Dit is mede met de resultaten van de Mavo/Havo/Vwo-dag een mooie opgave voor de toekomst.

Onder de aandachtspunten van het sektebestuur valt het volgen van de ontwikkelingen omtrent het vak geschiedenis op een eventuele middenschool.

De Mavo/Lbo sekte heeft zich mede tot taak gesteld geschiedenisboeken voor het LBO aan een analyse te onderwerpen en de uitkomsten hiervan in KLEIO te publiceren.

De Mavo/Lbo sekte is bezig een bredere respons te krijgen van de geschiedenisdocenten in het LBO.

P.L. Hendriks

Jaarverslag sectie Havo/Vwo

De samenstelling van het sectiebestuur veranderde in deze periode niet. Ook in het komende jaar zal dit waarschijnlijk niet gebeuren.

In en rond de bestuursvergaderingen spitsten de werksaamheden zich toe op de voorbereiding en uitvoering van twee activiteiten, nl. een discussiedag en een enquête. Beide activiteiten hebben inmiddels plaatsgevonden.

De discussiedag

Op de jaarvergadering van 4 april 1981 was onvoldoende tijd om te discussiëren over de door ons geformuleerde doelstellingen en het discussiestuk over de eindexamenstof. Besloten werd deze discussie te verschuiven naar een zaterdag in het najaar. Op 31 oktober 1981 is deze dag gehouden. De voorbereiding vond plaats in samenwerking met de mavo-sectie.

Alleen al het aantal deelnemers, nl. 145, gaf aanleiding tot grote tevredenheid. De dag zelf leverde voldoende redenen op overtuigd te zijn, dat er nog veel moet gebeuren op het gebied van het geschiedenisonderwijs. De conclusie was, gelukkig, ook dat er zich wel een bepaalde lijn

begint af te tekenen. Een voorbeeld hiervan is, dat er een redelijke consensus bereikt werd over de doelstellingen, terwijl over de eindexamenstof zoveel opmerkingen gemaakt werden, dat ook op dit terrein vorderingen gemaakt kunnen worden. De uitdaging zal worden de doelstellingen te vertalen in een aanpak van de eindexamenstof, die zodanig is, dat velen het idee krijgen werkelijk zinnig bezig te kunnen zijn in hun lessen. Als bestuur zullen we aanzetten moeten geven in die richting, met concrete voorstellen en een duidelijke stofomschrijving.

Verdere informatie over de 31e oktober treft u aan in enkele verslagen van deze dag, gepubliceerd in dit KLEIO-nummer.

De enquête

Begin september werden 1650 enquête-formulieren verstuurd. Om praktische redenen was deze enquête gecombineerd met die van de ACLO-geschiedenis en staatsinrichting. De respons was bijzonder goed, nl. ruim 700. Op 31 oktober werd een aantal voorlopige cijfers genoemd. De enquête werd daarna grondig bewerkt. Nadere publicaties volgen in KLEIO.

Deze enquête werd samen met de mavo-sectie gehouden.

De uitkomsten zullen in belangrijke mate onze activiteiten moeten sturen, omdat daar immers uit blijkt hoe een groot deel van het 'veld' denkt over het eindexamen, de eindexamenstof, de waardenbetrokkenheid van het geschiedenisonderwijs, enz.

De conclusie van dit verslag zal duidelijk zijn. De sectie Havo/Vwo gaat hard aan het werk met de resultaten van de enquête en discussiedag en hoopt vooral ten aanzien van het eindexamenprogramma met concrete punten te komen.

De onderbouwproblematiek

In het vorige jaarverslag werd meegedeeld, dat er een commissie gevormd was, die zich bezig ging houden met de differentiatie in de onderbouw. Bewust is besloten deze commissie tijdelijk slapend te houden om voorrang te geven aan de eindexamenproblematiek. Als de aanpak daarvan duidelijk gaat worden, zal deze commissie geactiveerd worden.

L. Mulder.

Het schriftelijk eindexamen

Circulaire van 26 oktober 1981

Aan de besturen van de gemeenten en van de rechtspersonen, die een school voor v.w.o., h.a.v.o. of m.a.v.o. en/of een opleidingsschool voor onderwijzers waaraan een afdeling voor h.a.v.o. is verbonden, in stand houden.

Ter kennisneming aan:

- de rectoren/directeuren en leraren van de hovenbedeelde scholen;
- de rectoren/directeuren en leraren van de overeenkomstige rijksscholen.

In aansluiting op de circulaire van 1 april 1981, kenmerk C 810121 VO/AV 81-06, deel ik U het volgende mede.

AI. Het nieuwe eindexamenprogramma geschiedenis en staatsinrichting m.a.v.o.-3, m.a.v.o.-4, h.a.v.o. en v.w.o. luidt als volgt:

'I. Examenstof

De kandidaat dient:

- a. inzicht te hebben in de historische ontwikkeling aanvangende met het jaar 1917, waarbij hij mede blijk moet geven vertrouwd te zijn met de verwerking van historisch materiaal;
- b. kennis te hebben van de ontwikkeling der staatsinstellingen van het Koninkrijk der Nederlanden - gezien tegen hun historische achtergrond - en van hun hedendaagse structuur en functie;
- c. vertrouwd te zijn met een aantal uit de algemene en Nederlandse geschiedenis gekozen onderwerpen, waarbij verschillende aspecten van de geschiedenis tot hun recht dienen te komen. Zulk een onderwerp mag, indien dit voor een juiste behandeling noodzakelijk is, zich mede uitstrekken over het onder a. bedoelde tijdvak.

II. Het schriftelijk examen omvat de onder 1a en 1b omschreven examenstof. Duur van het schriftelijk examen: 2 uur voor m.a.v.o. en 2½ uur voor h.a.v.o. en v.w.o.

III. Het schoolonderzoek omvat de onder 1a, b en c genoemde stof.

Uitwerking. Jaarlijks vóór de aanvang van het schooljaar voorafgaande aan het schooljaar waarin zij aan de orde komen, doet de minister bij circulaire bekend maken, welke onderwerpen uit de onder 1a en 1b omschreven examenstof bij het schriftelijk examen aan de orde worden gesteld.

Overgangsbepaling. Voor de eindexamens aan het einde van het schooljaar 1981/1982 gelden als de onderwerpen bedoeld in het onderdeel *Uitwerking*, de bij circulaire VO/AV 80-25 van 18 juni 1980 bekend gemaakte onderwerpen, te weten:

1. Koning - Kabinet - Kamers en
2. China na de dood van Soen Jat-Sen tot de dood van Mao Tse Toeng (1925-1976)'.

De desbetreffende wijziging van het eindexamenprogramma is vervat in de beschikking van 13 juli 1981, kenmerk VO/AV/J 742.440, die is bekend gemaakt in de *Nederlandse Staatscourant* van 30 juli 1981, nr. 143. Zij is in werking getreden met ingang van 1 augustus 1981.

B. Ik breng in herinnering dat de onderwerpen voor het eindexamen van het schooljaar 1982/1983 en hun stofomschrijving bekend zijn gemaakt in de circulaire van juli 1981, kenmerk C 810134 VO/AV 81-08.

C. In de in de eerste alinea genoemde circulaire VO/AV 81-06 deelde mijn ambtsvoorganger U mede voornemens te zijn te bevorderen dat bijzondere scholen die in verband met hun richting bezwaren hebben tegen deelneming aan het schriftelijk examen geschiedenis en staatsinrichting met centraal geregelde opgaven, ontheven kunnen worden van de subsidie voorwaarde dat hun eindexamenkandidaten aan dat schriftelijk examen deelnemen.

Deze ontheffingsmogelijkheid heeft een wijziging van de eindexamenbesluiten voor het dagonderwijs en het avondonderwijs gevegd. Deze is tot stand gekomen bij het Koninklijk besluit van 14 augustus 1981 (Staatsblad 543).

De wijziging heeft de vorm van de toevoeging van een nieuw artikel 53 aan het Eindexamenbesluit dagscholen v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o., luidende:

'Artikel 53

1. Indien het bevoegd gezag van een bijzondere school dringend bezwaar heeft tegen een onderwerp dat is aangewezen voor het schriftelijk examen in het vak geschiedenis en staatsinrichting, kan het de Onderwijsraad verzoeken te bepalen dat aan die school in dat vak geen schriftelijk examen zal worden afgenomen.
2. De Onderwijsraad is bevoegd overeen-

komstig een verzoek als in het vorige lid bedoeld te beslissen, doch alleen indien het bezwaar kan worden gebaseerd op de statuten van de rechtspersoon waarvan de school uitgaat, het leerplan of, indien aanwezig, het schoolwerkplan, en mits het verzoek bij de Onderwijsraad is ingediend binnen vier maanden na de bekendmaking van het onderwerp door onze minister aan het bevoegd gezag.

3. Indien het verzoek wordt ingewilligd, wordt aan de betrokken school het eindcijfer voor het eindexamen geschiedenis en staatsinrichting bepaald op het cijfer van het schoolonderzoek. Indien het cijfer voor het schoolonderzoek een cijfer is met een decimaal, dan wordt deze decimaal verwaarloosd indien deze 4 of lager is. Indien deze decimaal 5 of hoger is, wordt het eindcijfer vastgesteld op het naast hogere gehele getal'.

D. Voor de avondscholen en dag-avondscholen bestaat de wijziging uit de invoering van een nieuw artikel 55a, waarvan de inhoud verder gelijk is aan voornoemd artikel 53.

De artikelen spreken voor zichzelf. De beslissing op het verzoek heeft de Kroon in handen gelegd van de Onderwijsraad. Wordt het ingewilligd, dan wordt het eindcijfer voor het desbetreffende vak bepaald op het tot een heel cijfer - met toepassing van de gebruikelijke afrondingsregels - herleide cijfer voor het schoolonderzoek.

E. Voor het eindexamen 1982 dient, ingevolge een in het voornoemde Koninklijk besluit opgenomen overgangsbepaling, het bevoegd gezag het verzoek in te dienen uiterlijk twee maanden na de uitgifte van het bovenvermelde Staatsblad 543, d.w.z. uiterlijk op 8 november 1981.

Voor het eindexamen 1983 dient ingevolge de boven onder 2 genoemde regel het verzoek ingediend te worden voor 1 december a.s.

Staatssecretaris van
onderwijs en wetenschappen,
Drs. W.J. Deetman

Het bestuur wijst de leden met betrekking tot deze circulaire nog op het volgende:

1. De tekst van circulaire C810121

VO/AV 81-06 d.d. 1 april 1981, die hier een paar keer genoemd wordt, is afgedrukt in Kleio van juli (6/81, p.6).

2. Men merke op, dat er bij A onder 'Uitwerking' uitsluitend gesproken wordt van 'welke onderwerpen' en dat er nergens een aantal wordt genoemd. Het

aantal van twee, zoals tot nu toe gebruikelijk, ligt dus niet vast.

3. In C wordt in de tekst van Artikel 53, 2e lid melding gemaakt van 'statuten ... leerplan of, indien aanwezig, het schoolwerkplan'. Hier wijkt de uiteindelijke beschikking dus af van wat daarover in de circulaire van 1

april stond, waar gesproken werd over statuten, leerplan en schoolwerkplan.

4. De in E genoemde termijnen zijn inmiddels verstreken. Uit informatie bij de Onderwijsraad bleek, dat geen enkele school een verzoek tot onthefing heeft ingediend, noch voor het examen van 1982, noch voor het examen van 1983.

Hoe komen de eindexamens tot stand?

Op allerlei bijeenkomsten van geschiedenisdocenten blijkt regelmatig, dat niet iedereen op de hoogte is van de manier, waarop de eindexamens gemaakt worden. En zonder U nu volledig in de keuken te laten meekijken, lijkt het toch goed om eens uit te leggen hoe de 'productie' van de eindexamens geregeld is.

Het Ministerie heeft de samenstelling van de eindexamens opgedragen aan de Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven, kortweg CEVO (voor 1 aug. 1981 CVO geheten). Deze CEVO bestaat uit een algemeen bestuur van circa 23 personen (meest inspecteurs en personen voorgedragen door organisaties als NGL, ABOP, enz.), dat de grote lijnen van het hele examengebeuren bepaalt, en uit een aantal vaksecties. De vaksectie geschiedenis en staatsinrichting van de CEVO bestaat uit de inspecteurs-vakcoördinatoren, 2 leden, die volgens een bepaald schema worden voorgedragen door 2 van de hiervoor reeds vermelde organisaties, en 2 leden, die worden voorgedragen door de VGN. Deze vaksectie is in zijn geheel verantwoordelijk voor het vaststellen van de definitieve versies van de eindexamens; voor het praktische werk heeft de vaksectie zich echter in 2 afdelingen gesplitst, één die zich vooral toelegt op de havo- en vwo-examens en één die zich meer richt op de mavo-examens.

Het samenstellen en formuleren van de opgaven is opgedragen aan 2 ACD's (Adviescommissies Docenten), weer één voor havo-vwo en één voor mavo. Elk van deze ACD's bestaat uit 6 personen, die, omdat het hier om een nieuwe situatie ging, bijna allemaal zijn voorgedragen door de VGN. In de toekomst zal bij eventuele vervanging van ACD-leden een sollicitatieprocedure met advertenties in de onderwijsvakbladen in gang worden gezet.

Voor de stroomlijning van al dit werk en voor de organisatorische en technische aspecten, die er aan vastzitten, zijn bij het CITO 2 medewerkers aangesteld met samen anderhalve weektaak. Zij verzorgen bijv. ook het contact met de staatsdrukkerij en met de werkgroep eindexa-

menonderwerpen.

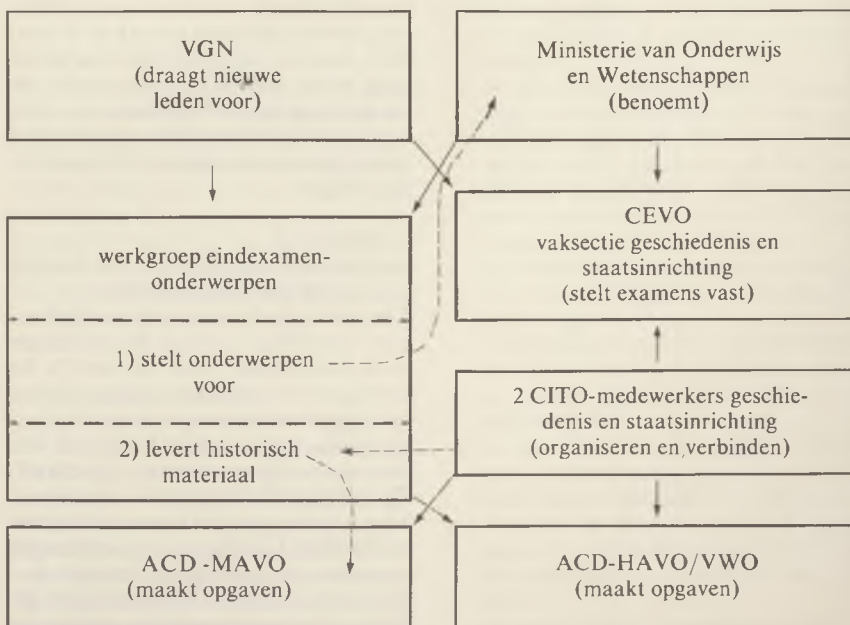
Daarmee zijn we meteen bij de laatste schakel in de keten aangeland (of misschien wel de eerste, het is maar hoe men het bekijkt). Er is een speciale werkgroep in het leven geroepen met een tweeledige taak; ten eerste stelt deze minstens 2 jaar van te voren de onderwerpen voor met een stofomschrijving en een literatuuroverzicht; en ten tweede wordt door de werkgroep historisch materiaal verzameld, dat door de ACD's gebruikt kan worden bij de vervaardiging van de opgaven. (Het materiaal, dat soms bij de stofomschrijving wordt afgedrukt, is oefenmateriaal en wordt in het algemeen niet bij de opgaven gebruikt.) Voor nieuwe leden van deze werkgroep mag de VGN een voordracht doen.

Zoals het goede schoolmeesters betaamt, brengen we het voorgaande nog even in een duidelijk schema:

Bij de samenstelling van de CEVO-vaksectie-gs, de ACD's en de werkgroep eindexamenonderwerpen wordt een vrij stringente Trias Politica in acht genomen; een en dezelfde persoon kan in niet meer dan één van deze drie organisaties zitting nemen. Wel wonen de inspecteurs-vakcoördinatoren als waarnemers de vergaderingen van de werkgroep eindexamenonderwerpen bij.

Met opzet zijn in deze uiteenzetting geen namen van personen genoemd. Het is wenselijk, dat er zo weinig mogelijk rechtvaardigheid aan gegeven wordt wie in de verschillende commissies zitten, dit om de betrokkenen zo veel mogelijk te vrijwaren van allerlei beïnvloeding en pogingen om iets over de inhoud van de examens te weten te komen.

J. Drewes, voorzitter VGN



Geschiedenis-onderwijs en differentiatie

F. Dijkstra/F. Buitink

Heterogeen samengestelde klassen doen opgang in het Nederlands onderwijs-stelsel. Of men dit toejuicht of betreurt, zeker is dat scholen en vakken voor de taak staan hun onderwijsaanbod aan te passen aan verschil in niveau en geaardheid tussen leerlingen in een zelfde klas. In onderstaand artikel willen de auteurs een differentiatie-methodiek beschrijven die recht doet aan de verschillen tussen leerlingen, maar ook aan de aard van het vak geschiedenis.

F. Dijkstra is vakdidacticus geschiedenis aan Ubbo Emmius, de NLO in Groningen. F. Buitink is leraar aan de Mavo/Lbo combinatie te Eenrum.

Reacties op het artikel worden door hen zeer op prijs gesteld.

Deelvragen

De differentiatie-problematiek valt uiteen in enkele deelvragen:

– Er is een inhoudelijke vraag: wat moet iedere leerling binnen een bepaald vak of een bepaald thema minstens weten en kunnen? Anders geformuleerd: hoe kan men minimum-doelen en differentiële doelen binnen een vak of vak-thema bepalen? Dit noemen we de centrale 'didaktische' vraag.¹⁾

– Een volgende vraag is een 'methodische': Hoe kan men een thema of lesmateriaal zo opzetten dat leerlingen de kans krijgen uiteenlopende doelen te bereiken?

– Uit het voorgaande vloeit een 'organisatorische' vraag voort: in welke organisatie-vormen kan men de gekozen methodiek in praktijk brengen?

– De laatste, met het voorgaande nauw samenhangende, vraag is: hoe bepaalt men welke leerlingen welke doelen gaan nastreven en hoe wordt het werk beoordeeld? Dit noemen we de 'determinatie'-vraag.

Deze vier deelvragen komen achtereenvolgens aan de orde.

1. De didaktische vraag

Keuze van doelen vloeit voort uit de opvatting die men heeft over een vak en de betekenis daarvan voor kinderen. Een bezinning op de kenmerken en waarde van omgang met geschiedenis is daarom nodig voor we kunnen bepalen wat we ten minste in de hoofden en harten van leerlingen willen hebben.

Kenmerken

Kenmerkend voor het vak geschiedenis zijn de volgende karakteristieken:

Ten eerste speelt in het vak geschiedenis een 'ontmoeting' met een bepaald historisch verschijnsel, 'daar en toen'.²⁾ De leerling komt zo concreet mogelijk in aanraking met mensen en situaties in het verleden. Daarnaast worden historische verschijnselen, die men ontmoet, 'geordend'. Ze worden ondergebracht in een chronologie, in begrippen die boven de concrete werkelijkheid uitstijgen, in verklarende verbanden en maatschappij-structuren. Een derde element is het gegeven dat die historische verschijnselen als zodanig niet meer bestaan. Ze vormen een rekonstructie op basis van nagelaten 'sporen'. De his-

torikus is steeds bezig hedendaagse sporen in termen van het verleden te verklaren via het opstellen van hypothesen en het toetsen daarvan. Er kan daarom nooit sprake zijn van 'waarheid' binnen geschiedenis(-onderwijs), maar slechts van meer of minder 'evidentie'.

Een laatste kenmerk binnen geschiedenis is beeldvorming. Geschiedenis wordt niet op een individueel eilandje of zolderkamertje bedreven. Zij is wezenlijk gericht op overdracht. De beeldvorming noemen we 'productie'.

Geschiedenis(-onderwijs) waarin één van deze elementen ontbreekt is onvolledig. Ontmoeten zonder ordening – zo al mogelijk – onttaardt in antiquarisch grasduinen. Ordenen zonder ontmoeting leidt tot het zinloze oplepelen van jaartallen en verbalismen. Ontbreken van 'sporen-besef' – gevoel voor evidentie – doet het verschil tussen geschiedenis en sprookjes vervaagen. Geschiedenis zonder productie is non-existent.

Waarde

Een ontmoeting met een andere werkelijkheid, 'standing in other peoples shoes' doet de vanzelfsprekendheid van het eigen en bestaande afnemen.³⁾ Zij draagt daarmee bij tot een minder statische opvatting omtrent de eigen samenleving en anderzijds werkelijke waardering voor de verworvenheden van die samenleving. Geschiedenis kan met andere woorden *platkijken* doorbreken.

Ordening is onmisbaar wil men over de werkelijkheid spreken. Zij maakt het ook mogelijk gebeurtenissen niet als toevallige incidenten te zien, maar deze te plaatsen in samenhangen. Dit geeft greep op de werkelijkheid en stelt de leerling in staat zich en zijn samenleving te plaatsen in historisch ontwikkelingen.

Omgang met sporen en steeds weer ervaren dat het geschiedverhaal een rekonstructie is op grond van vaak fragmentarische overblijfselen kan de leerling een gevoel voor evidentie bijbrengen. Dit is de basis van een kritische en daarmee geëmancipeerde houding ten aanzien van informatie.

Productie tenslotte – in welke vorm dan ook: van basisschool-tekening tot wetenschappelijke publicatie – maakt een confrontatie met andere rekonstrukties mogelijk en laat de beperktheid van het eigen beeld uitkomen. Ook dit leidt tot een kritische en open houding.

Doelen

Voorgaande overwegingen zijn uit te werken in een gedetailleerd overzicht van doelstelling. In het kader van de differentiatieproblematiek is echter voldoende fundament gelegd. Binnen een thema zal iedere leerling – klassikaal, individueel of in een groepje – ten minste één concreet historisch verschijnsel moeten ontmoeten. Hij zal de met dit verschijnsel verbonden centrale ordenende begrippen en verbanden moeten leren hanteren, met enkele sporen leren werken en een produkt moeten leveren. Hierbij kan gevarieerd worden in kwantiteit en kwaliteit en dit biedt een uitgangspunt voor differentiatie.

2. De 'methodische' vraag

Om bij het eind te beginnen: binnen 'produktie' is een grote variatie en differentiatie mogelijk. Het geschiedenis-onderwijs kent talrijke verwerkings-mogelijkheden. Zij kunnen op taalvaardigheid gericht zijn – een verslag, een krantenbericht, een dagboekfragment schrijven, een perscommuniqué samenstellen –. Ze kunnen een beroep doen op beeldend vermogen – een tekening, affiche, strip, model e.d. maken –. Dramatische talenten kunnen aan bod komen – interview, hoorspel, play-reading – en er valt nog veel meer te bedenken.

Ook kan binnen deze produktie meer of minder nadruk gelegd worden op de andere genoemde elementen binnen het geschiedenis-onderwijs: sommige opdrachten zijn meer 'ontmoetings-gericht' – dagboek, krant, hoorspel –, andere meer 'ordenings-gericht' – maken van een tijdbalk of schema –. Leerlingen kunnen hierbij opdrachten kiezen naar eigen belangstelling of gestimuleerd worden een opdracht uit te voeren waarmee zij een eigen hiaat op kunnen vullen.

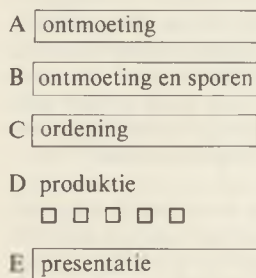
In de presentatie van de produkten krijgen leerlingen de kans via eigen bekwaamheden een volwaardige rol in de klas te spelen.

Drie elementen blijven over: ontmoeting, ordening en sporen. Hierbij passen enkele algemene methodische opmerkingen vooraf. Allereerst menen we dat juist de zwakkere leerling gebaat is bij een zo levendig mogelijke 'ontmoeting' met historische stof. De meer abstrakte, 'ordenende' stof is moeilijk voor hem, juist omdat hij zich bij de gebruikte begrippen nauwelijks een concrete voorstelling kan maken.⁵⁾ Het is dan ook niet juist een thema te beginnen met een zekere hoeveelheid 'kernstof' als een 'algemeen overzicht' en pas te gaan 'verdiepen' wanneer de leerling die kernstof blijkt te beheersen. Beter kan een thema gestart worden met gedetailleerde, kleurrijke 'ontmoetings-

stof' om van daar uit naar abstrakties toe te werken.⁵⁾

Een volgende algemene opmerking is dat veel leerlingen pas geïnteresseerd met 'sporen', bronnen-materiaal, werken, wanneer zij een kader hebben waar dat materiaal in past. 'Onderzoekend' werk slaagt het best vanuit een zekere vertrouwde met het onderwerp. Een extra drempel hierbij is het sterk verbale karakter van veel bronnen-materiaal.⁶⁾ Hierdoor is het moeilijk toegankelijk, met name voor de zwakkere leerlingen. Dit houdt in dat gezocht moet worden naar zoveel mogelijk niet-verbaal materiaal. Schriftelijke bronnen moeten zo bruikbaar mogelijk gemaakt worden. Dit houdt vaak 'herschrijven' en aanpassen in, al gaat dit ook ten koste van de authenticiteit.

Een schema (fig. 1) vat de voorgaande opmerkingen samen. Hierin kunnen we zoeken naar differentiatie-momenten.



(fig. 1)

A. Ontmoeting

De eerste fase van het schema bedoelt alleen de leerlingen enigszins warm te maken voor het onderwerp. Dit vraagt een zo beeldend mogelijke introductie: soms een vertelling, soms een film of een reeks afbeeldingen. Een spel, een gesprek of een excursie kan deze functie ook vervullen. Hierbij hoeft niet gedifferentieerd te worden. Het is in tegendeel juist belangrijk een onderwerp gezamenlijk als klas te starten.

B. Ontmoeting en sporen

In de tweede fase gaan de leerlingen zelf aan de slag met historisch materiaal, afbeeldingen, teksten en 'sporen'. Hierbij kan gevarieerd worden in kwantiteit en kwaliteit. Het aantal verwerkte 'ontmoetings-momenten' en de hoeveelheid historisch materiaal kan per leerling verschillen. Zwakkere leerlingen krijgen minder en beter toegankelijk materiaal aangeboden.

Het aangeboden materiaal wordt ver-

werkt aan de hand van opdrachten, waarin 'historische vaardigheden' vervat zijn. Hiervan is een zeer uitgebreide lijst op te stellen, die loopt van het weergeven van een eenvoudige tekst tot het zelfstandig beoordelen van de betrouwbaarheid van een bron en het konstrueren van een eigen beeld van een historisch verschijnsel op basis van uiteenlopende en onderling tegenstrijdige bronnen. Deze vaardigheden zijn weer onder te brengen in een algemene lijst van intellectuele vaardigheden. Met name de lijst van doelstellingen van Bloom is – met al zijn beperkingen – in dit verband met vrucht toegepast op het geschiedenis-onderwijs.⁷⁾

Van belang binnen de differentiatieproblematiek is dat elk van deze vaardigheden voor iedere leerling bereikbaar is. Het is een misvatting Blooms lijst van doelstellingen op te vatten als een hiërarchie waarbij de zwakkere leerlingen slechts de laagste sporten van de ladder kunnen betreden.⁸⁾ Wel kan binnen elke 'vaardigheid' een moeilijkheids-verschil aangebracht worden. De hierbij te gebruiken technieken past iedere leraar in feite toe wanneer in een gesprek leerlingen bepaalde vragen niet kunnen beantwoorden of wanneer hij opdrachten voor een proefwerk maakt.

Systematiek kan in deze technieken gebracht worden door de volgende 'translatie-regels' op de werkbladen toe te passen⁹⁾:

- een taak kan verkleind of vergroot worden;
- het taalgebruik in het materiaal kan vereenvoudigd of moeilijker gemaakt worden;
- een taak kan opgedaald worden in deeltaken, waardoor de leerling via een aantal denkstappen bij het antwoord gebracht wordt; doorgaans houdt dit in dat een ruime 'open' vraag vertaald wordt in een aantal kleinere 'gesloten' vragen;
- in eenvoudiger werk kan een werkblad naar verhouding minder tekst en meer afbeeldingen bevatten;
- in eenvoudiger werk kan minder materiaal tegelijkertijd aangeboden worden en kunnen minder variabelen aangebracht worden;
- in eenvoudiger werk kan de leerling meer ondersteuning krijgen door bij voorbeeld een deel van het antwoord al te geven en door het werk te laten maken op het werkblad zelf, waardoor het resultaat er aantrekkelijker uit gaat zien.

Via toepassing van deze regels kan van elk werkblad een eenvoudige en een moeilijke

versie gemaakt worden. Daarnaast kan bijpassend extra materiaal gemaakt worden. De regels gelden zowel bij het trouw volgen van het schoolboek als bij het geheel zelfstandig maken van les-materiaal.

C. Ordening

Na de voorgaande fase van zelfwerkzaamheid volgt een fase waarin 'de zaak op een rijtje' wordt gezet. In een gesprek, eventueel in een doceerles, worden de belangrijkste begrippen en verbanden met betrekking tot het onderwerp in kaart gebracht. Essentieel gegeven hierbij is dat iedere leerling aspecten van het onderwerp 'ontmoet' heeft en derhalve inbreng kan hebben in het gesprek. De leerling die meer materiaal verwerkt heeft, zal een 'rijkere' vulling van deze 'ordering' hebben. Ook de zwakkere kan echter meepraten.

Een belangrijke vraag in dit verband is welke begrippen en welke verbanden binnen een bepaald thema aan de orde moeten komen. Hierop valt evenwel geen eensluidend antwoord te geven, aangezien dit afhangt van fundamentele geschied-theoretische uitgangspunten. Een leraar of een sekte zal zelf via een systematische leerstof-analyse tot klaarheid en afspraken hieromtrent moeten komen.

D. Produktie

Na deze orderings-fase krijgen de leerlingen een produktie-opdracht. Hieraan werd aan het begin van deze paragraaf aandacht besteed.

E. Presentatie

In deze laatste fase tonen de leerlingen elkaar de gemaakte produkten en volgt een bespreking hiervan.

Een schema vat de differentiatie-momenten binnen een thema samen (fig. 2).

(fig. 2)

A ☐ ontmoeting	geen differentiatie
☐ ☐ ☐ B ontmoeting en sporen	differentiatie naar kwantiteit en kwaliteit
C ☐ ordening	geen differentiatie
☐ ☐ ☐ ☐ D produktie	differentiatie naar belangstelling of hiaat
E ☐ presentatie	differentiatie

3. De 'organisatorische' vraag

De hier beschreven methodiek veronderstelt een flexibele organisatie met ruimte voor klassikale momenten, individueel werk en groepswork. In de afwerking van een thema is een groot aantal varianten mogelijk. Deze worden niet alle besproken. Wel worden enkele algemene opmerkingen gemaakt.

De organisatie kan per thema verschillen. Men hoeft geen vast stramien te volgen. De ene keer kan de nadruk liggen op groepswork, een andere maal kan het individu of de klas als geheel meer aandacht krijgen.

Een 'produkt' kan het best in groepen gemaakt worden, alleen al om de praktische reden dat de presentatie anders een langdurige zaak wordt.

Bij groepswork ook in de tweede fase, het werk met de werkbladen, heeft een scheiding tussen 'werken met materiaal' en 'produktie' weinig zin. Deze fasen kunnen dan in elkaar overvloeien. Ordening en presentatie worden daarna ook aan elkaar gekoppeld. De groepen krijgen materiaal van gelijke moeilijkheidsgraad. Wanneer een groep erg vroeg klaar is kan extra materiaal of een meer bewerkelijke produktie-opdracht gegeven worden.

Het is natuurlijk ook mogelijk een onderwerp op te delen in deelonderwerpen en iedere groep daar een van te geven. Dit vergt echter vaak een grote hoeveelheid materiaal.

Bij individueel werk met het historisch materiaal kan het sterkst ingespeeld worden op de verschillen tussen leerlingen. Zij starten in principe met hetzelfde materiaal. Wanneer hen dit boven de pet blijkt te gaan, kunnen zij een eenvoudiger werkblad krijgen. In wezen komt dit overeen met de leraar die tijdens zelfwerkzaam-

heid rondloopt en steun geeft aan achterblijvers. Het verschil ligt hierin, dat de leraar nu materiaal achter de hand heeft, dat, hoewel eenvoudiger, dezelfde essenties bevat. Een ander voordeel is dat de leraar niet alle tijd moet besteden aan enkele zwakkere leerlingen in de klas. Op dezelfde wijze kunnen snellere leerlingen tijdens het werk aanvullingen krijgen. Vaak zal dit extra 'ontmoetingen' en bronnen impliceren, zodat het verworven beeld voller en verfijnder wordt.¹⁰⁾

In praktijk zal het overigens vaak voorkomen dat een leraar van te voren kan schatten welke leerlingen welk materiaal aan kunnen. Hiermee kan tijdens het geven van het materiaal al rekening worden gehouden. Het bezwaar dat dit zou leiden tot 'setting' valt weg tegen de mogelijkheid tot bijsturen tijdens het werk en onderschat het zicht dat een leraar op zijn klas heeft.

4. De 'determinatie'-vraag

Hoeveel een leraar ook van zijn klas kan weten, in ieder systeem zullen beoordelingsfouten gemaakt worden. Wij achten het echter onjuist verantwoordelijkheid voor het doen van keuzen te verstoppen onder min of meer verfijnde diagnostische instrumenten. Ook die instrumenten maken we immers zelf. Het falen van leerlingen vloeit ook zelden voort uit wat de toets meet. Vaak is sprake van een self-fulfilling prophecy, vaak liggen de oorzaken in een gebied buiten de school.

Het geschetste differentiatie-systeem steunt op een 'permanent diagnostische houding' bij de leraar en is er op gericht leerlingen op het moment dat er iets misgaat, steun te geven in de vorm van: 'maar dit kun je zeker wel'. Daarnaast probeert het leerlingen niet te klassificeren als 'slimmer' of 'dommer', 'trager' of 'sneller', 'herhaler' of 'verrijker', maar hem met zijn eigen mogelijkheden een volwaardige inbreng te laten hebben in de klas als geheel. Soms in de vorm van een slim antwoord, soms als goede 'organisator' of noeste ploeteraar, soms als hulpgever, soms als goede tekenaar, dan weer als voorlezer of toneelspeler. Kortom, het probeert de leerling aan te spreken in wat hij kan en niet uit te spitten wat hij niet kan.

Beoordeling en becijfering is hierbij geen eenvoudige zaak. Een 'woord-beoordeling' zou het beste zijn om de kwaliteiten van de leerling te omschrijven. De school vraagt echter vaak cijfers. In dit geval doet het volgend systeem de geschetste methodiek het meeste recht.

Gedurende een thema kan een cijfer opgebouwd worden. Heeft de leerling het werk

met het historisch materiaal naar behoren gedaan, dan levert dit hem een 'voldoende' op. Deze voldoende staat voor bij voorbeeld 3 punten van het eindcijfer voor het thema. Volwaardige activiteit bij het maken van een (groeps-)produkt leidt tot de volgende 'voldoende' (is weer 3 punten). De resterende 4 punten kunnen behaald worden in een afsluitende eindtoets, waarin het hele thema met het tijdens de ordening en presentatie naar voren gebrachte nog eens aan de orde kan komen. Hierbij kan een verschil in eindcijfer optreden.

Van iedere leerling wordt een registratiekaart bijgehouden. Heeft de leerling een vol jaar op eenvoudig, dan wel moeilijk niveau gewerkt, dan kan dit op een determinatie-moment vermeld worden. Tezamen met de thema-cijfers levert dit een verantwoord en te verdedigen advies op.

Invoering van differentiatie

Een sectie die haar onderwijs-aanbod wil differentiëren zal zich vermoedelijk eerst buigen over de verschillende mogelijkheden en modellen die er op dit gebied bestaan. Mocht de hiervoor beschreven methodiek enige aantrekkingskracht hebben, dan is de volgende interne training zinvol.

Eerst is ervaring nodig in het toepassen van 'translatie-regels'. Bij willekeurig, maar liefst direkt bruikbaar, materiaal kunnen opdrachten op verschillend niveau gemaakt worden. Ook kan men reeds gemaakte opdracht-bladen of schoolboekteksten als uitgangspunt nemen. In praktijk zal blijken dat men veel dingen doet die men intuïtief toch al deed.

Een volgende stap is een oefening in 'leerstof-analyse': leerstof ordenen in 'ontmoetings-mogelijkheden', daarmee samenhangend historisch materiaal en 'ordenende elementen' als begrippen en verbanden. Dit vergt nogal wat training: steeds weer moet stof doorgelicht worden op de verschillende niveaus: ontmoeting, ordening en sporen.

Ten slotte kan men het geheel aaneensmeden in een gedifferentieerd pakket in bovenbeschreven zin. Hierbij kan men het best bestaande, overvloedige materiaalpakketjes als uitgangspunt nemen. Goede voorbeelden hiervan zijn enkele nummers van Kleio Didaktika en het SLO-pakket *Op weg naar de Romeinen*.

Bijlagen

Enkele voorbeelden van materiaal waarop 'translatie-regels' zijn toegepast.

Onderstaand materiaal is gemaakt voor een brugklas van een Mavo/Lbo-kombinatie. Het maakt deel uit van een thema 'het domaniaal stelsel'. Een van de beoogde doelen was de leerlingen te brengen tot de begrippen 'agrarische samenleving', 'autarkie', 'gelaagdheid van de samenleving', 'horige' en 'vrije boer'.

1. Leven van de grond (het jaar van een boer).

Leven van de grond

Alleen door landbouw en veeteelt konden de mensen in eigen behoeften voorzien. Elk dorp bracht voort wat het nodig had, want er was weinig kans om nog iets te kunnen kopen of ruilen. De wegen waren verwaarloosd en onveilig. Als de oogst ergens mislukte betekende dat hongersnood. Zelfs als de oogst goed was leverden de primitieve landbouwmethoden geen overschotten op. Door zelf te voorzien in de behoeften van eten, kleding en werktuigen losten de mensen het probleem op van gebrek aan handel tengevolge van verwaarloosde wegen.

Opdracht: Probeer met behulp van de onderstaande plaatjes een 'strip' te maken over 'Een jaar in het leven van een Middeleeuwse boer'. Schrijf eerst naast de plaatjes wat gebeurt. Knip ze daarna uit en plak ze in de goede volgorde.





Het materiaal op B-niveau (gemiddeld) is hier afgedrukt. Uit het materiaal op A-niveau werd de helft van de afbeeldingen verwijderd. Wanneer leerlingen vlot met bovenstaande opdracht klaar waren, kregen ze het volgende materiaal erbij.

Een strip uit de tijd van Karel de Grote.

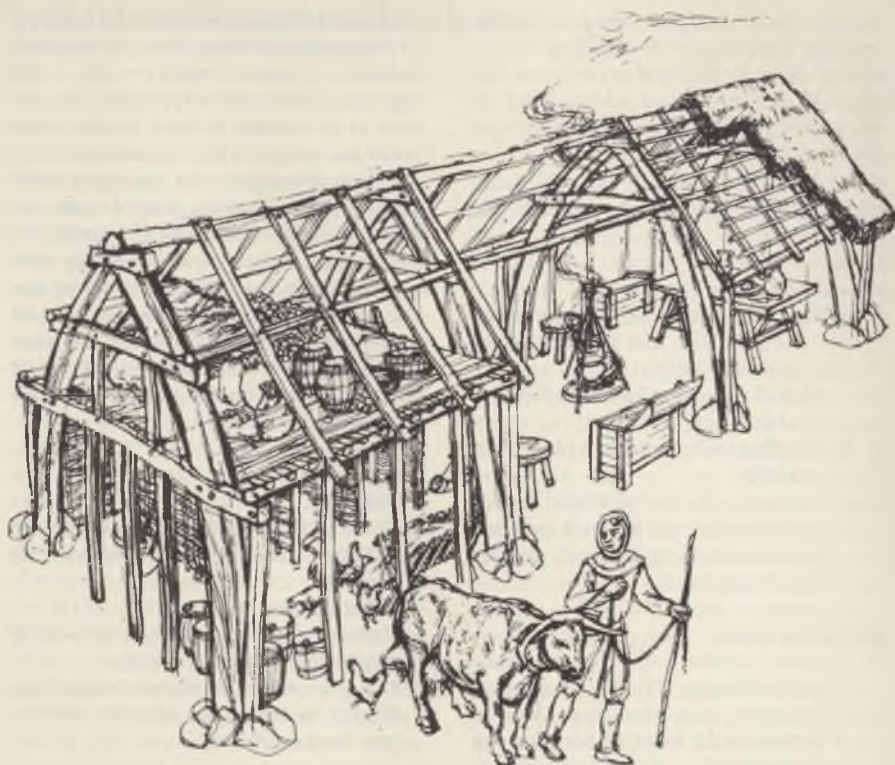
Hieronder zie je net zo'n strip als je zelf gemaakt hebt. Deze is gemaakt in de tijd van Karel de Grote. Staan er ook dingen op die niet in jouw strip voorkomen? Zo ja, welke? Weet je ook andere namen voor de maanden van het jaar dan die we normaal gebruiken? Zo ja: vul deze dan in onder de plaatjes. Zo nee: probeer er met behulp van de plaatjes eens een paar te bedenken.



2. Leven van de grond – een boerderij.

Maak een beschrijving van wat er op deze boerderij uit de tijd van Karel de Grote te zien is. Denk daarbij vooral om:

- Materiaal dat gebruikt is voor de boerderij zelf, het dak en de verschillende gereedschappen.
- Gebruiksvoorwerpen, meubilair e.d. Waar werden deze dingen voor gebruikt?
- De verschillende dieren die je ziet. Waarvoor zou de boer die dieren houden.



Het boerenleven

Zwakkere leerlingen krijgen bij de zelfde afbeeldingen de volgende opdracht: Hieronder volgt een lijst van voorwerpen, die op deze plaat te zien zijn. Zet een kruisje onder het materiaal waar deze voorwerpen van gemaakt zijn en beantwoord daarna de vragen.

1. Zet het nummer dat voor het woord staat bij het voorwerp op het plaatje.
2. Welk materiaal wordt het meest/het minst gebruikt?
3. Welke dieren komen op het plaatje voor en waarvoor zou de boer die dieren houden.

	hout	ijzer	steen
1. tafel			
2. krukken			
3. kruiken			
4. kist			
5. kookpot			
6. emmers			
7. borden			
8. messen			
9. schop			
10. sikkel			

3. 'Vrije boeren' en 'horigen'

Een vrije boer loopt mompelend naar de hoofdman van de streek. Hij vecht een harde tweestrijd in zichzelf uit. 'Ik moet wel. Ik moet wel . . .' Driftig balt hij zijn vuist. Voor hem ligt de ruime hoeve van de hoofdman, een boerderij die uit leem, balken en een vlechtwerk van takken is opgetrokken. Rond de hoeve liggen de woningen van de horigen, die vaak wél over eigen grond beschikken, maar hand- en spandiensten voor hun heer moeten doen. Even aarzelt de vrije boer. Dan ver-

mant hij zich en meldt zich.

'Ik bied u mijn land, heer! In ruil voor bescherming!' gooit de boer eruit als hij voor zijn hoofdman staat. 'Waarom?' De boer zoekt naar een antwoord, maar vindt het niet. In de gouw heeft de graaf tot taak recht te spreken, de belasting te innen en krijgers voor konings strijdmacht op te roepen. Moet hij zeggen, dat hij de laatste jaren gruwelijk is uitgebuit?

'Zij die geen heer hebben, zijn slecht verzorgd!' mompelt hij. De hoofdman knikt.

Ook hij weet, dat de kleine gemeenschappen zich nauwelijks staande kunnen houden in deze harde tijd vol roof, plundering en strijd. Velen hebben reeds hun vrijheid opgeofferd en zich bij voorkeur aan een klooster of anders aan een edeling verbonden. In ruil voor allerlei diensten en een deel van hun oogst winnen zij op die wijze bescherming en veiligheid. 'Misschien is het beter zó, Winemar,' zegt de hoofdman met een glimlach. 'Ja, heer . . .' zegt de boer en hij voelt de pijn van dit ogenblik langzaam wegtrekken.

Het was beter horige te worden van een machtig heer, dan tot de bedelstaf te vervallen. Beter de vrijheid te verliezen dan verarmd met vrouw en kinderen langs de wegen van het onveilige land te moeten zwerven...

Bij deze tekst hoorden de volgende opdrachten:

gemiddeld niveau

B. Soms werden 'vrije boeren' uit eigen wil 'horige'. Hier kun je een verhaal over zo'n boer lezen.

1. Welke voordelen had deze boer bij z'n beslissing?
2. Brachten alle heren hun plichten in praktijk?
3. Probeer eens een 'piramide' te maken van de verschillende groepen van de bevolking die je in dit verhaal tegen komt.

eenvoudig niveau

A. 1. Soms werden 'vrije boeren' uit eigen wil 'horige'. Hier kun je een verhaal over zo'n boer lezen. Kun je hieronder de voor- en nadelen van vrijheid en horigheid in een schema plaatsen?

	voordelen	nadelen
Horige		
Vrije boer		

2. Welke groepen van de bevolking komen in dit verhaal voor?
Leerlingen die snel met hun opdracht klaar zijn, krijgen de volgende extra-opdracht.

Leerlingen die snel met hun opdracht klaar zijn, krijgen de volgende extra-opdracht.

Verplichtingen van de horigen.

Een horige van de abdij Saint-Germain-des-Prés met een hoeve van ruim 12 ha. moest

omstreeks 820 jaarlijks 2 zilveren solidi (= 24 penningen) als afkoop voor de heervvaart betalen: hij moest 2 modii (= 104 of 126 liter) wijn geven voor het recht om zijn varkens in de bossen te laten akeren. Ieder derde jaar moest hij 100 planken leveren en van de omheining om het bouwland moest hij tien meter in goede staat houden. Hij moest 's winters 0,16 ha en in de lente 0,08 ha ploegen. Iedere week moest hij twee dagen voor de heer werk verrichten en één dag handwerk. Hij leverde drie kippen, 15 eieren en hij verrichtte karrediensten, wanneer hem dit werd opgedragen. Hij had de helft van de korenmolen waarvoor hij 2 zilveren solidi betaalde.

Wat is:

- heervvaart,
- akeren (kijk hiervoor goed naar een van de plaatjes in strip over het jaar van een boer)
- karrediensten
- Maak in eigen woorden een lijst van de verplichtingen van deze horige.
- Kun je ongeveer uitrekenen hoeveel van zijn tijd de horige aan het werk voor de heer kwijt was?

Noten

- 1) Didaktiek wordt hier opgevat in de beperkte betekenis van bezinning op inhoud en doelen.
- 2) De wat geladen term 'ontmoeting' benadert het meest onze bedoeling. Marjorie Reeves spreekt in haar inspirerende 'Why History?'. Londen 1980, van 'historical experience': 'The essence of "experience" in this context is thus seen to lie in a relationship which links something new and strange in the past with something familiar and understood in our own lives. It engages the whole personality in a kind of dialogue with the past which shows us more clearly who we are. The invitation to history is, indeed, an invitation to variety of personal relationships'.
- 3) Reeves, a.w., 7 e.v.
- 4) Verg. D. Gunning, *The teaching of history*. Londen 1978.
- 5) Reeves, a.w., 53.
- 6) Een aardige illustratie levert het, overigens waardevolle, 12e nummer van 'Ge-

schiedenis in de klas' (september 1981). Onder de titel 'Visuele bronnen' wordt het blad voor een groot deel gevuld met teksten.

- 7) B.S. Bloom e.a., *Taxonomy of educational objectives, cognitive domain*. Londen 1974¹⁸.

Verg. Gunning, a.w., voor een praktische en toegankelijke toepassing op het geschiedenis-onderwijs; zie ook P.F.M. Fontaine, *Doelstellingen*. Groningen 1979 en L.G. Dalhuisen, 'Doelstellingen en de onderwijspraktijk', in: L.G. Dalhuisen e.a., *Geschiedenis op school*. Groningen 1976.

- 8) Verg. Gunning, a.w.
Zie voor een opvallende toepassing van deze misvatting het officieel voorgeschreven examen-programma Geschiedenis en Aardrijkskunde voor het L.B.O.
- 9) Gunning a.w. en M. Gauld, 'Teaching history to pupils of different ability levels', in G. Jones en L. Ward, *New History. Old Problems, studies in History Teaching*. Swansea 1978.
- 10) Verg. D.G. Watts, *The learning of history*. Londen 1972. In dit te weinig bekende boek ontvouwt Watts o.m. op basis van de Russische leerpsycholoog Vygotsky een theorie omtrent begripsvorming binnen geschiedenis-onderwijs.

Bij het samenstellen van het les-materiaal werd dankbaar gebruik gemaakt van: M. Reeves, *The Medieval Village*. Londen 1954.

M.C.J. Heijligers en S.H.J.J. Aarts, *Op zoek naar het verleden*. Groningen 1979, deel 2.

E.W. Heidt e.a., *Kijk op de tijd*. Den Bosch 1979, deel 1.

J. en A. Romein, *De Lage Landen bij de Zee*. Amsterdam 1976⁶.

B. Slicher van Bath, *De Agrarische geschiedenis van West-Europa, (500 - 1850)*. Utrecht 1980³.

D.P. Blok, *De Franken in Nederland*. Haarlem 1979¹.

Jodendom en Israel in Nederlandse schoolboeken

E.M. Janssen Perio

Zoals eerder aangekondigd vindt u hier de bespreking van het nieuwjaarsnummer van het NIW. Het is gewijd aan de behandeling van jodendom en Israel in schoolboeken voor het basisonderwijs.

Voor verdere informatie i.v.m. bestellen verwijzen wij u naar de rubriek Kroniek in Kleio 10, december 1981.

Als bijlage van het Joods Nieuwjaarsnummer van het Nieuw Israëlitisch Weekblad (25 september 1981/26 Elloel 5742, jg. 117, nr. 1) is een belangwekkend onderzoek verschenen naar de behandeling van het jodendom en Israël in boeken voor het onderwijs in de geschiedenis, aardrijkskunde en wereldoriëntatie aan het basisonderwijs, dat in zekere zin aansluit bij mijn eigen – summier – onderzoek naar de behandeling van het jodendom in de methoden voor het Voortgezet Onderwijs (vgl. KLEIO, 21e jg. nr. 3, 1980: 'Het verduisterde Israël').

De twee artikelen hierover van Heleen Kopuit worden gevolgd door een bijdrage van Rebecca Engeland over de kennis – of liever gezegd: het gebrek aan kennis – bij zowel het gros der kinderen als bij hun onderwijzers en door een uitvoerig artikel van Tamarah Benima, waarin de perikelen en gewetensbezwaren van de uitgevers, gebaseerd op gesprekken met enigen van hen, uit de doeken worden gedaan. De auteurs kregen bij hun onderzoek de medewerking van dr. Ido Abram (van het APS) en van Wouter van der Schaaf (verbonden aan de ABOP).

Met de bevindingen en conclusies van deze bijdragen kan ik het over het algemeen slechts ééns zijn, met uitzondering van een bewering aan het begin van het eerste artikel van Heleen Kopuit over de behandeling in de geschiedenisboekjes. Uit een uitgave van Thieme *Vroeger was het anders*, produkt van de Werkgroep Brinkkemper, citeert zij deze passage: *'In het begin van onze jaartelling is het joodse Rijk door de Romeinen veroverd. En vanaf die tijd zwierven de joden door de gehele wereld. De meeste joden bleven trouw aan hun geloof en vermengden zich weinig met andere volkeren. Je weet dat Jezus aan het kruis is gestorven. Tegenwoordig weet men dat hij tot de kruisdood is veroordeeld omdat hij als een opstandeling werd beschouwd. De joden kregen de schuld van de dood van Jezus. En toen de meeste mensen christelijk werden, beschouwde men de joden als moordenaars van Jezus. Dit is één van de redenen waarom joden zo vaak zijn vervolgd. Vooral in de middeleeuwen kregen ze van elke ramp de schuld'* (bijlage N.I.W., pagina 3), waarop zij dit commentaar geeft: *'Nogmaals, het lijkt uitstekend. Maar bij nadere beschouwing is de christelijke patroon, die niet op historische werkelijkheid steunt overgenomen. Want joden zwierven al voor de Romeinse*

bezetting van Palestina over de gehele wereld. De christelijke opvatting van Gods moordenaars is tevens gehandhaafd. Een ontkenning van de bewering dat men de joden als moordenaars van Jezus beschouwde, zou niet overdreven zijn geweest.'

Dat een nadrukkelijke ontkenning van dit fatale 'geloofsstuk' van de Godsmoordenaars dat de verhouding tussen joden en christenen zo grondig heeft bedorven, ja vergiftigd, hier op zijn plaats zou zijn geweest, ben ik met de schrijfster eens, niet echter met de bewering dat deze christelijke visie hier ook zou zijn 'gehandhaafd'; zij wordt – in wezen terecht en historisch relevant – slechts aangevoerd als een verklaringsgrond van de christelijke jodenhaat.

In deze zin functioneert dit betoog in *Vroeger was het anders* mijns inziens beter dan wat Ingrid Moerman en Ruud Spruit in *Mensen maken geschiedenis* aanvoeren: *'Een aantal van hen (joden, red.) had succes in handel of bereikte opvallende resultaten in de wetenschap of de kunst. Veel mensen waren jaloers op de joden. Soms groeide die jaloerie uit tot een geweldige haat'* (citaat bijlage NIW, pg. 3), hetgeen meer lijkt op de weergave van een populair vooroordeel dan op een werkelijke verklaring.

Wat Heleen Kopuit zoal citeert (en commentarieert) uit de verschillende boekjes munt zeker niet uit door zorgvuldigheid van formulering of door inzicht in de wezensaspecten van de joodse godsdienst en geschiedenis, noch door een zorgvuldige overweging, welke informatie op welke wijze gebracht nu eigenlijk voor de bewustwording van de leerlingen van belang zou zijn. De goede intentie, die mag blijken uit de gevarieerde wijze waarop de gruwelen van de jodenvervolgving in de bezettingstijd aan de kinderen wordt verhaald, doet hieraan weinig af.

Aan goede bedoelingen lijkt het ook de schrijvers van aardrijkskundeboekjes niet te hebben ontbroken, maar ook uit deze geeft Heleen Kopuit een aantal voorbeelden van onvolledige, onbenullige of onzorgvuldige informatie, die weinig hoop geeft op een zinvolle en verdiepte beeld – en begripsvorming over het jodendom bij de leerlingen.

Ook uit de gesprekken met uitgevers en auteurs, zoals Tamarah Benima deze weergeeft, krijgt men niet de indruk dat men over het algemeen in intentie te kort

zou schieten; wat hier lijkt te overheersen, is veel meer een zekere machteloosheid tegenover de problemen waarvoor men zich gesteld ziet en die misschien in de eerste plaats zijn terug te voeren tot de wanverhouding tussen de problematiek en het kinderlijke bevattingvermogen, alsmede tot 'n tekortschieten in kennis niet slechts bij de leerlingen maar ook bij de onderwijzers.

'Of een boek goed of slecht is', citeert mevrouw Benimah de heer Geenen van Wolters-Noordhoff, 'wat de scholieren leren is afhankelijk van de onderwijzers. Die zelf schrikbarend weinig achtergrond kunnen hebben.' Veel onderwijzers hebben zelf geen geschiedenis in hun pakket gehad,' vertelt de heer Van Buuren, 'noch in het voortgezet onderwijs, noch op de pedagogische academie. Ze vallen terug op een enkel uurtje geschiedenis, die ze ooit als kind hebben genoten.' 'De basis is minimaal', aldus Van Buurens medeschrijver Kroes. 'Er worden spoedcursussen gegeven in geschiedenis aan mensen die er geen interesse voor hebben. Als je dat weet schrik je wel even.' (bijl. NIW pg. 19).

Even vanzelfsprekend als in wezen ontstellend is mijns inziens hetgeen in het kader van dit artikel naar voren wordt gebracht: *'Een andere mogelijkheid om aandacht aan de joden te besteden, jodendom, de cultuur en de geschiedenis, is ontstaan als bijverschijnsel van het toestromen van gastarbeiders en Surinamers. Door joden voor scholieren te behandelen als een minderheid in de Nederlandse pluriforme maatschappij. Te midden van Marokkanen, Turken, Molukkers, Surinamers en zigeuners. 'In de hoogste klasse worden de minderheden behandeld', vertelt Ruud Spruit, auteur van Mensen maken geschiedenis. 'Dan kom je ook bij de joden. Een tamelijk nieuwe groep.'*

Joden een tamelijk nieuwe groep? Een uitspraak die verduidelijking behoeft. 'Voor de kinderen die nu op school zitten is het een nieuwe groep om kennis mee te

maken. Ze beseffen dat er Chinezen in ons land wonen, maar van joden weten ze dat niet.' Een situatie die wordt bevestigd door de heren Van Buuren en Kroes' (pg. 21).

Het vanzelfsprekende ligt daarin dat de joden blijkbaar inderdaad, in de wereld en in ons vaderland, als 'culturele minderheid' leefden en – a fortiori – leven; een gezichtspunt, waaraan ook dr. Abram aanknoopt in een kort betoog (pg. 21) over de desbetreffende situatie van de joden in Nederland (*'Wij joden zijn in Nederland natuurlijk ook een culturele minderheid; het joodse onderwijs en het onderwijs aan joodse kinderen moet dan ook beoordeeld worden in het kader van het onderwijs aan culturele minderheden'*), met de aantekening dat de 'ministeriële beleidsplannen en nota's' die zich wel om Surinamers, Antillianen, Molukkers en zigeuners bekommeren, de joden – helaas – buiten beschouwing hebben gelaten.

Het bedenkelijke element lijkt mij hierin gelegen te zijn dat een groep mensen, of zo men wil: een godsdienstig en cultureel onderscheiden volk, dat enerzijds eeuwenlang (en met name in de laatste twee eeuwen) een zo formidabele bijdrage leverde aan de Europese cultuur (ik onthoud me hier van het geven van voorbeelden) en dat anderzijds eeuwenlang in ons land in een overwegend harmonieuze symbiose (en ook hier weer: vooral in de periode 1795-1940) zijn bijdrage leverde aan ons volksbestaan, hier als 'culturele minderheid' op één noemer wordt gebracht met Marokkanen, Turken enz. Deze benaderingswijze kan uiteraard bijdragen tot een beter begrip, zij kan evengoed – en mijns inziens beter, d.w.z. slechter – leiden tot de verwringing of verduistering van een historisch perspectief.

Ik kan het ook nog persoonlijker stellen: de joodse vriendjes, waarmee ik op de schoolbanken zat, de joodse vrienden en kennissen van mijn ouders – beide categorieën grotendeels vermoord – en de joodse

vrienden van nu zijn voor mijn herinnering en bewustzijn uiteraard geen 'culturele minderheden', maar in de eerste plaats mede-Nederlanders (behalve, uiteraard, medemensen). En om dit persoonlijke weer te generaliseren: in dit besef sta ik uiteraard niet alleen, omdat dit een levens- en bewustzijnsvorm was van honderduizenden min of meer 'beschaafde' of 'verlichte' Nederlanders. Hetgeen zoveel betekent als dat in ons 'burgerlijke' Nederland de joden zeer vaak – zij het helaas niet algemeen – vooral werden beschouwd en gewaardeerd als 'medeburgers' en – zo zou men daaraan kunnen toevoegen – in proletarische kringen als medeproletariërs.

Het komt mij voor dat deze benadering, met inbegrip uiteraard van alle hiermee verbonden complicaties en modificaties, van het grootste belang is voor een historische didactiek, die de joden – om het wat cynisch te zeggen: grotendeels postuum – verlost uit die vreemde verdomhoek van alleen maar slachtoffers, zielepoten, cultuur-religieuze curiosa, enz., waarin zij door een menigte schoolboekteksten zijn verbannen.

Wat de andere culturele minderheden betreft hebben de joden duidelijk de handicap dat zij met zo weinigen zijn en de anderen met zovelen, afgezien nog daarvan dat een groot deel van de joden als culturele minderheid weinig opvallen, omdat zij er zo merkwaardig Nederlands uitzien. Om een leerkracht te citeren (bijl. NIW pg. 20): *'Je merkt eigenlijk in Nederland zo weinig van joden. Surinamers kan je herkennen, daar worden de kinderen mee geconfronteerd, met joden niet.'*

Het probleem van de herkenbaarheid is evident: gastarbeiders en rijksgenoten zijn er, talloos en herkenbaar – joden daarentegen zijn, zeker buiten Amsterdam, zeldzaam – tengevolge van *'de oorlog die Hitler won'*, zoals Wielek zijn boek betitelde. Diezelfde oorlog, die nog steeds voortwoedt in onze schoolboeken en daar, zo valt te vrezen, vaak nog altijd wordt gewonnen door Hitler.

Verslag Discussiedag Mavo/Havo/Vwo 31 oktober 1981

In verband met de discussiedag, waarvan u hier het verslag aantreft, willen wij u wijzen op twee brieven, die erachter zijn afgedrukt. De forumleden M. Langenbach en M.W. Hartog zetten hun standpunt nog eens uiteen.

Aan het begin van de dag gebruikte de heer Ketelaars, voorzitter van de Havo/Vwo-sectie de uitspraak van Geyl over 'een discussie zonder einde'. Hij hoopte dat de deelnemers tot een *konsensus zouden komen over de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs en tot nieuwe ideeën over het eindexamenprogramma met inbegrip van het CSE*. Gezien het aantal van 145 deelnemers kon men bij voorbaat al tevreden zijn.

Aan het eind van de dag kwam de heer Drewes, voorzitter van de VGN, terug op deze gedachte toen hij zei dat men nog steeds niet uitgepraat was, dat geschiedenisleraren dat nooit zullen zijn, maar dat wel iedereen aan het denken is gezet.

Dat was precies het doel van deze discussiedag. Daarnaast ook, om een uitspraak uit de forumdiskussie aan te halen: *'Weinigen hebben het CSE gewild, maar laten we - nu het er is - trachten zoveel mogelijk invloed erop uit te oefenen en er ook zoveel mogelijk van te maken.'*

Tijdens de inleiding gaf de heer Ketelaars enkele zeer voorlopige cijfers uit de enquête van de sectiebesturen. Omdat over enkele maanden nog meer 'voorlopige' resultaten gepubliceerd zullen worden, komen ze hier niet ter sprake. Ze hebben wel een rol gespeeld in enkele discussiegroepen.

De groepsdiskussies

Aan de deelnemers waren de volgende vragen voorgelegd:

1. a. Wat is uw mening over de geformuleerde doelstellingen? (1) boeiend vinden, 2) inlevingsvermogen, 3) praktische vaardigheden, 4) kunnen volgen van historisch betoog, 5) in historisch perspectief kunnen plaatsen, 6) leren relativeren, 7) beredeneerd kunnen kiezen.)
b. Welke vindt u akseptabel?
c. Welke wilt u veranderen? In welk opzicht?
2. Welke examenstof heeft uw voorkeur? (zowel de periode als de inhoud van de stof)
3. Welke stof acht u het meest geschikt voor het CSE? (zowel de periode als de inhoud van de stof)

Nadat men van 11.00 tot 12.45 uur had gepraat o.l.v. discussieleiders, werden de resultaten in verkorte vorm op papier gezet om in de middagzitting gebruikt te kunnen worden bij de forumdiskussie. Samengevat leveren de verslagen het volgende beeld op:

De doelstellingen 1 en 2 worden vrijwel door iedere groep onderschreven als uiterst belangrijke basisvoorwaarden, hoewel er enkele kanttekeningen gemaakt worden o.a. te hoog gegrepen, te weinig toegepast, gevaar voor 'toepraten naar leerlingen' enz.

De doelstellingen 3 en 4 leveren weinig kritiek op. Aanvullingen zijn: bij 3 'omgaan met kranten'; bij 4 toevoegen het woord 'kritisch'.

Een groep wil 'een samenhangend geheel (kunnen) maken' naar de 3e groep doelstellingen overbrengen.

De doelstellingen 5, 6 en 7 geven twee groepen aanleiding tot een duidelijke keuze: zij willen doelstelling 5 tot hoofd- en einddoel verheffen waaraan al de andere ondergeschikt worden gemaakt.

De doelstellingendiskussie brengt ook nog enkele behartenswaardige opmerkingen. Zo is enkele malen genotuleerd dat het kennisaspect verwaarloosd is in het discussiestuk.

Eén groep benadrukt sterk dat het bijbrengen en toetsen van kennis voorafgaat aan iedere houding t.o.v. het vak.

Belangrijk is ook de opmerking dat de doelstellingen geleidelijk aan ingebouwd moeten worden in de 4, 5 of 6 leerjaren, dat men stapsgewijs te werk moet gaan en goed moet letten op het niveau van de leerlingen w.b. leerjaar en schooltype.

De vragen 2 en 3 kunnen tezamen genomen worden. Daarbij vallen nogal wat opmerkingen te maken.

- Veel groepen vinden dat de Mavo-eindexamenstof anders moet zijn dan die van Havo of Vwo, eenvoudig vanwege het feit dat de Mavo veel minder tijd heeft voor de voorbereiding.
 - Bijna alle groepen vinden de cijferverhouding SO : CSE = 1:1 volkomen onjuist. In het algemeen stelt men 2:1 voor.
 - Het aantal onderwerpen voor CSE dient voor Mavo 1 te zijn, voor Havo en Vwo 2, i.v.m. kortere voorbereidingstijd van de Mavo.
 - De keuze van onderwerpen voor CSE hoeft zich volgens bijna alle groepen niet te beperken tot de periode na 1917, maar kan ook daarvoor liggen. Meerdere groepen stellen voor om 1 van de 2 onderwerpen te nemen buiten de periode 1917-heden.
- Andere groepen (de meerderheid) willen thematische onderwerpen die zich

niet meer storen aan het jaartal 1917 en die niet alleen politiek bepaald zijn, maar ook soc./econ. of cultureel of religieus.

- De informatieverschaffing aan docenten over de CSE-onderwerpen leidt tot kritische opmerkingen. Waarom geen uitgebreide stofomschrijving? Waarom geen logische of chronologische begrippenlijst? Waarom niet per onderwerp een serie doelstellingen? Waarom niet publikatie van de CSE-onderwerpen enkele jaren te voren, zodat schrijvers en uitgevers daarop ruimschoots kunnen inspelen en de docenten behoorlijk materiaal in handen krijgen?

De forumdiskussie

Om 14.00 uur opende de heer Ketelaars, die als forum-voorzitter optrad, de discussie en stelde de forumleden voor, n.l.: mevrouw Langenbach en de heren Beetsma, Hartog, Henkes en Klomp.

De organisatoren hadden de forumleden drie ingezonden stellingen voorgelegd, op welke ze in eerste instantie ingingen.

Stelling 1: Voor 'doorstromers' is hetzelfde eindexamenprogramma rampzalig (Huisman).

De heren Hartog en Klomp zien hier niet zo'n probleem. Met de jaren vindt er bij de leerlingen ook een rijpingsproces plaats, waardoor men zou kunnen volstaan met verdiepingen in de stof per schooltype of variatie in thema's.

Mevrouw Langenbach is het met de stelling eens. Zij vindt dat het examenprogramma herzien moet worden. Er zijn genoeg leraren die goed thuis zijn in bepaalde thema's. Juist zij zouden kunnen zorgen voor de uitwerking van de thema's w.b. stofomschrijving en vaardigheidsdoelen.

Stelling 2: Bij de stofomschrijving voor het CSE dienen ook vaardigheidsdoelen beschreven te worden (b.v. Coltham en Fines, Rohlfes) (stelling Beetsma).

De heer Beetsma wil een reeks doelstellingen concreet formuleren toegespitst op de CSE-stof. Hij krijgt steun van de heer Henkes, die dan wel onderscheid wil

maken in soorten doelstellingen. De heren Hartog en Klomp zien de vaardigheidsdoelen bij het CSE niet zo zitten. De eerste maakt zonder meer bezwaar tegen het toetsen van hogere vaardigheden (zie verder), de ander ziet praktische moeilijkheden. Bovendien ziet de heer Klomp het als een bezwaar dat er drie commissies zijn voor het ene CSE.

Stelling 3: Als men uitgaat van een vorm van zelfstandig onderzoek bij het CSE, moeten dan in principe alle doelstellingen, voorzover geformuleerd, getoetst worden of slechts enkele (Lockfeer)?

In feite zijn de heren Beetsma, Henkes en Hartog het met deze stelling eens, de heer Beetsma meent echter dat men niet alle vaardigheden in één keer kan toetsen en de heer Hartog dat men zo min mogelijk vaardigheden moet formuleren. De heer Klomp is niet erg geporteerd voor zelfstandig onderzoek bij het CSE.

Na deze eerste ronde wordt de zaal in de gelegenheid gesteld te reageren.

De discussie spitst zich toe op enkele punten: Mevrouw Langenbach legt een duidelijk plan op tafel: eerst een gesprek over 'waarmee, waarheen, waarom', dan inventarisatie van thema's van 'experts' - leraren VGN-leden en pas in derde instantie opstelling van een leerplan. Mevrouw Kriesch wil eerst een leerplan opzetten en dan eindexamenthema's samenstellen.

De heer Drewes zegt dat 'er eerst een goed eindexamenprogramma moet zijn, voordat je een leerplan kunt maken'.

Blijft natuurlijk de vraag hoe een goed eindexamenprogramma samen te stellen. De heer Beetsma wil concrete, praktisch toepasbare doelstellingen. Hij stelt voor om in de afdelingen van de VGN te beginnen met praktisch werken. Mevrouw Langenbach constateert dat de leden van de VGN zelf aan het werk moeten om nieuwe wegen te zoeken, nu de CEGES niet meer bestaat.

De heer Hartog licht zijn standpunt toe dat hogere vaardigheden niet getoetst moeten worden op een CSE, allereerst

omdat daardoor spanning kan ontstaan met de doelstelling 'geschiedenis bociend vinden' (hevig bezwaar van de heer Beetsma die Rohlfes ter lezing aanbeveelt) en vervolgens omdat ervaringen in andere vakken (o.a. ak en bi) ertoe geleid zouden hebben dat docenten het laatste jaar uitsluitend vaardigheden trainen.

Veel aanwezigen zijn van mening dat het aanleren van vaardigheden een proces is dat zich over meerdere jaren uitstrekt en langzamerhand bijgebracht moet worden.

Hiermee is de discussie uit de hemel van de didactici afgedaald naar de wereld van de gewone docenten.

Nu komen vragen aan de orde als: Waarom CSE-onderwerpen wel of niet vóór 1917? Waarom geen thematische aanpak van het CSE? Waarom niet totaal andere historische periodes als de gebruikelijke? Antwoorden op deze vragen wijzen voor het merendeel naar een meer thematische aanpak van het CSE.

In laatste instantie zijn er de vragen: Waarom moet het CSE de helft van het eindpunt bepalen? Hoe kan de VGN invloed uitoefenen op de CSEXamens? Wat heeft de VGN gedaan met de opdracht om een bezinningscommissie t.a.v. CSE in te stellen?

De heer Drewes bevestigt dat de VGN deelneemt aan de drie commissies die zich met de CSE-examens bezig houden.

De heer Ketelaars merkt op dat veel geschiedenisdocenten, blijkens de enquête, de CSE-invloed op het eindcijfer veel te groot vinden, maar dat voor verandering wel een wetswijziging nodig is.

Hij zegt verder dat de Mavo- en Havo/Vwo-sektiebesturen de taak hebben met nieuwe voorstellen voor het eindexamen te komen. Tot besluit dankt hij alle aanwezigen en in het bijzonder de discussieleiders en de forumleden.

Namens de besturen van de Havo/Vwo- en Mavo-sekties
Jo van der Werf

Ingezonden brieven

Naar een nieuw eindexamenprogramma geschiedenis en staatsinrichting overwegingen en argumenten.

Het bestuur van de VGN heeft opdracht gegeven aan de besturen van de sectie Mavo/Lbo en Havo/Vwo om zich te buigen over een vernieuwing van het eindexamenprogramma. Deze opdracht heeft geleid tot publikatie van discussiestukken in Kleio en tot een drukbezochte discussiedag op 31 oktober 1981.

Tijdens deze discussiedag heb ik gemerkt dat vele zaken een rol speelden die de discussie vertroebelden, waaronder zeker enige misverstanden die bij vele VGN-leden bleken te bestaan, en verder ook een gebrek aan duidelijkheid over wat een eindexamenprogramma nu eigenlijk is. Daarnaast bleek dat didactisch woordgebruik nog lang niet algemeen ingeburgerd is zodat de diverse sprekers nog wel eens langs elkaar heen praatten. Bij een onderwerp dat zo belangrijk is voor alle leden van de vereniging is het van het grootste belang elkaar goed te begrijpen zodat men elkaars argumenten kan ondersteunen of weerleggen. Daarom dit stukje. Het lijkt mij zinnig als reacties hierop ook naar Kleio worden gestuurd, en er bovendien een afschrift naar mij gaat zodat de besprekingen in de sectie Havo/Vwo, waarvan ik adviseuse ben, er zo snel mogelijk door beïnvloed kunnen worden.

Waarom een nieuw eindexamenprogramma.

Het vigerende eindexamenprogramma heeft na de invoering van de Mammoetwet geleid tot dubblures voor leerlingen die op de Mavo geschiedenis in hun pakket kozen, daarna de Havo deden en soms ook nog het Vwo. Ondanks verdieping of verbreding bleek dat leerlingen de bijna gelijkkluidendheid van het eamenprogramma ervaren als telkens meer van hetzelfde.

De invoering van een centraal schriftelijk eindexamen (CSE) brengt andere gebreken aan het licht: het huidige programma is onduidelijk over de interpretaties die de leerlingen moeten kennen (verder te noemen: het beeld) en over de vaardigheden die zij moeten beheersen: moeten zij in staat zijn om een samenhangend beeld te schetsen of moeten zij zelf uit historisch materiaal een beeld construeren of moeten zij uit een aantal voorgeprogrammeerde antwoorden het juiste kiezen en op grond van welke denkwijzen moeten zij

dan beslissen? Het juist genoemde rijtje mogelijke vaardigheden is maar een greep uit de talloze mogelijkheden.

Daarnaast is er onvrede ontstaan over de periode 1917-heden. Toen indertijd deze periode werd gekozen (door leden van de VGN, maar niet bepaald door alle leden, noch na diepgaande discussie) gebeurde dat op grond van de inderdaad schreeuwende noodzakelijke stofbeperking en mogelijk ook al op grond van overwegingen als 'de leerling wegwijzen maken in zijn eigen tijd'. Het klaarstomen voor de examens was inderdaad geen pretje met stof vanaf de Franse Revolutie tot heden. Ik denk dat de ontwerpers van ons huidige, pre-Mammoet, examenprogramma niet voorzien hebben dat deze beperking tot een periode die aanvankelijk bedoeld was als 'de laatste 50 jaar' noodzakelijk zou betekenen het primaat van de *politieke* (staten-politiek) geschiedenis, en al helemaal niet dat dit programma nog jaren na de invoering van de Mammoetwet, en dus met een inperking van het totaal aantal lesuren, zou blijven gelden naar dan niet als 'de laatste 50 jaar' maar als de 'laatste halve eeuw' = 1917 tot heden.

Waarom een nieuw eindexamenprogramma?

Omdat er *minder dubblures* moeten komen voor leerlingen die van Mavo naar Havo en van Havo naar Vwo gaan; omdat er *meer duidelijkheid* moet komen voor de leraren en voor de ontwerpers van de examenopgaven van het CSE, zodat er minder verwarring, onzekerheid en onvrede komt; omdat het eindexamenprogramma meer *up to date* moet zijn en zich niet meer zo nadrukkelijk op vooral politieke geschiedenis moet richten, en er gehoor gegeven moet worden aan de langzamerhand ingeburgerde doelstellingen om bepaalde vaardigheden toch als behorend bij het vak te zien, en omdat het gewoon te gek is te blijven werken met een leerstofcanon die gemaakt is voor schoolsoorten die niet meer bestaan met urentabellen die al lang verleden tijd zijn. (HBS en Gymnasium kenden 5 à 6 jaar continu geschiedenis voor allen).

Wat bij het denken en praten over een eindexamenprogramma wel en wat niet zinvol is.

Een eindexamenprogramma moet die inhouden en die andere doelstellingen beschrijven waarvan landelijk wordt vastgesteld dat zij gelden als eisen om het onderwijs als 'met vrucht genoten' te kunnen beschouwen. Het programma kan dus per onderwijssoort (Mavo, Havo, Vwo) verschillen – en dat is zeer gewenst – maar geldt voor alle scholen die een eindexamen afnemen. Het examen is een staatsexa-

men en geeft daarmee een garantie omtrent de kwantiteit en de kwaliteit van wat de leerling geleerd heeft.

– Een eindexamenprogramma behoeft dus niet alle doelstellingen van het geschiedenisonderwijs te beschrijven; het staat de scholen vrij om meer te leren aan de leerlingen dan in het examenprogramma staat. 'De' doelstellingen van 'het' geschiedenisonderwijs mogen daarom niet strijdig zijn met het eindexamenprogramma, maar zij mogen wel verder reiken.

Het is verdedigbaar te stellen dat het examenprogramma niet alle beschikbare lesuren in de examengroepen mag opslokken, vooral als er een schoolwerkplan is waarin de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs aan die school duidelijk beschreven zijn.

Een eindexamenprogramma beschrijft wat op het eindexamen getoetst kan worden. Zowel de inhouden, liefst met aanwijzingen over de historische interpretaties die de leerlingen bekend moeten zijn, als de vaardigheden, waarbij wordt vermeld wat de leerlingen moeten kunnen doen (met uitzondering van terug kunnen vertellen of kunnen herkennen wat is behandeld). Het is denkbaar dat het programma ook attitudes beschrijft al kunnen deze dan niet schriftelijk getoetst worden. Immers, het programma beschrijft wat als exameneis getoetst kan worden, dus ook wat op schoolonderzoeken getoetst wordt behoort erin te staan.

– In het examenprogramma behoeft dus niet apart beschreven te staan wat op het CSE en wat op de schoolonderzoeken getoetst kan worden. Wat erin staat moet wel toetsbaar zijn. Niet alles wat erin staat wordt altijd getoetst. Het is denkbaar dat er het ene jaar andere dingen getoetst worden dan het andere. (Dit is nu reeds zo met de onderwerpen voor het CSE en de keuzeonderwerpen)

Uit het bovenstaande volgt dat het niet zinvol is te praten over de verdeling van onderdelen van het programma over CSE en schoolonderzoeken voordat is vastgesteld wat er in het gehele programma komt. Het is ook niet zinvol om ongenoegen over de totstandkoming van het eindcijfer (50% CSE en 50% schoolonderzoeken) nu al in discussie te betrekken: deze beslissing is genomen voor alle vakken, ongeacht de eindexamenprogramma's, en herziening hiervan is dus niet afhankelijk van programmawijziging en zeker niet afhankelijk van meningen binnen de VGN.

Wat wel zinvol kan zijn is trachten vast te stellen welke inhouden of beelden de leerlingen bekend moeten zijn, gedifferentieerd

tieerd naar Mavo, Havo en Vwo, welke daarvan landelijk vereist zijn en welke mogelijk per school kunnen verschillen, om daarna te beslissen wat in het (landelijk) eindexamenprogramma komt.

Hierbij kan rekening gehouden worden met twee overwegingen. Ten eerste: Niet alle zinvolle inhouden behoeven in een eindexamenprogramma vermeld te worden, omdat er immers ruimte gevraagd kan worden voor de eigen schooldoelstellingen. Ten tweede: Niet alle inhouden van het examenprogramma behoeven altijd voor alle leerlingen van een schoolsoort vereist te zijn, het is heel goed denkbaar dat er keuzemogelijkheden zijn, zoals nu reeds traditie is.

Pas daarna komt aan de orde wat dan CSE stof zou zijn en wat voor de schoolonderzoeken zou kunnen gelden, en hoe een dergelijke keuze (ieder jaar opnieuw?) gemaakt kan worden.

Precies hetzelfde geldt voor de vaardigheidsdoelstellingen en attitudes. Het is dus denkbaar dat bijvoorbeeld de doelstelling 'geschiedenis boeiend vinden' niet in een examenprogramma wordt opgenomen omdat deze niet te toetsen is, maar wel als algemene doelstelling wordt opgenomen in door de VGN onderschreven doelstellingen voor het geschiedenisonderwijs. Dat 'zich kunnen inleven' wel wordt opgenomen in een examenprogramma, maar misschien of een keuzedoelstelling wordt (niet ieder meent dit te kunnen toetsen) of een typisch schoolonderzoekdoelstelling als de C(ommissie V(aststelling) O(pgaven) meent dat dit lastig centraal schriftelijk te toetsen is. Intussen lijkt dit allemaal heel mooi, maar hoe doe je dat?

Problemen bij het ontwerpen van een eindexamenprogramma.

Behalve het niet geringe probleem om zicht te krijgen op wat in 1981 en nog vele jaren later als zinvol leren van, met en door geschiedenis en staatsinrichting beschouwd moet worden zijn er nog enige andere problemen van een geheel ander karakter.

- Leraren mogen niet opnieuw (zoals in de jaren '60) overdonderd worden met een volslagen nieuw programma dat niet aansluit op hun know how en hun behoeften. (Met de contemporaine geschiedenis is het tenslotte een beetje in orde gekomen, maar de staatsinrichting is deze introductie nooit te boven gekomen en ik vrees de leraren ook niet)

Nu zijn geschiedenisleraren al krachtens hun opleiding heterogeen. Men is afgestudeerd op een hoofdvak dat vaak geen rol van betekenis speelt in het vigerende schoolprogramma, en zelfs met de bijvakken kan dat ook nog het geval zijn. Hieruit

verklaar ik het nogal eens voorkomende verschil in zingeving aan onderwerpen: waar de een zich niets bij kan voorstellen uit gebrek aan kennis is de ander enthousiast. Het enige waar men na verloop van enige jaren lesgeven dan wel een zekere consensus over bereikt is... het vigerende programma omdat we dat noodgedwongen immers allemaal min of meer onder de knie hebben gekregen. Dat dit het gevaar van verstarring in zich bergt zal duidelijk zijn.

Het is daarom absoluut noodzakelijk om, zoals de sectiebesturen ook doen, de discussie op gang te brengen en de aanvallende meningsverschillen maar voor lief te nemen en vooral attent te zijn op tekenen van consensus als signalen welke kant het geleidelijk aan opmoet.

- Niemand weet wat nu eigenlijk het verschil is in niveau tussen de leerlingen van Mavo, Havo en Vwo. Dat het verschil er is staat, in zijn algemeenheid, als een paal boven water, en het zal zeker te maken hebben met leeftijd (dus ontwikkelingsfase) met intelligentieverschillen, met milieu ook, maar daar schieten we niet zoveel mee op. Het onderzoek daarvoor is nog niet gedaan, veel meer dan de ervaring van de leraren hebben we dus niet.

Het toewerken naar geoperationaliseerde doelstellingen die we netjes afleiden van onze algemene doelstellingen (zoals het volgens de theorie zou moeten) is daarom onmogelijk, we zullen moeten differentiëren vanuit onze ervaring.

Ik denk dat voor beide bovenstaande problemen, het probleem van de verschillende historische kennis en het probleem van de verschillende ervaring met leerlingen vooral levensgroot is: hoe maak je aan elkaar duidelijk wat zou kunnen, en hoe, en waartoe, en wat kan niet, en waarom niet.

- Er moet voor tenminste één onderdeel, het CSE, duidelijkheid zijn over de inhouden, over de vaardigheden, en over de wijze van toetsen. Men meent wel dat vaardigheden geheel los van voorkennis te toetsen zijn, zodat een CSE zou kunnen bestaan uit een aantal inhoudelijke vragen en daarnaast uit een reeks opdrachten bij nieuw materiaal dat dan over een geheel nieuw onderwerp (dat ook niet in het examenprogramma zou mogen voorkomen) zou moeten handelen. Nog los van de vraag of ons dan niet zulke rampen te wachten staan als bij klassieke talen wel eens het geval geweest is (een klas die het examenstukje net gelezen had, dus landelijk het hele schriftelijke exa-

men over), vraag ik me af of inhoud en vaardigheden wel zo absoluut te scheiden zijn. Alleen al bij het begrijpen van een tekst speelt voorkennis een grote rol.

Ook hier zullen we niet zozeer bij de theorie te rade kunnen gaan maar zal het heil veel meer moeten komen van zelf doen, met voorzichtigheid, verstand en overleg.

- Tenslotte zal er een formulering moeten komen die het garantiekarakter van het eindexamen intact laat, en die toch de ruimte biedt aan eigen doelstellingen van de school, aan variatie van de schoolonderzoeken en die recht doet aan het percentage van het eindcijfer dat bepaald wordt door ieder van deze twee examenonderdelen.

Het spreekt daarom vanzelf dat er een uitspraak moet komen over de kwantiteit van het geleerde en over de kwaliteit. Dat is niet eenvoudig een kwestie van onderwerpen tellen of van langere of kortere periodes benoemen.

Conclusies.

We moeten langzamerhand recht gaan doen aan de verschillen tussen de leerlingen van Mavo, Havo en Vwo. We moeten wat minder politieke geschiedenis en wat meer sociaal-economische geschiedenis, cultuurhistorie en misschien nog andere belangrijke onderzoeksgebieden van het vak opnemen in het examenprogramma. We moeten duidelijkheid brengen in motieven om bepaalde onderwerpen op het programma te zetten, duidelijkheid in welk(e) beeld(en) de leerlingen bekend moeten zijn, duidelijkheid in motieven om vaardigheden als doelstelling op te nemen, en duidelijkheid in de wijze van toetsing van die vaardigheden. We moeten bepalen hoeveel de leerlingen van een bepaalde opleiding moeten weten en begrijpen, en op welk niveau zij iets moeten kunnen. We moeten bepalen wat landelijk zal gelden, wat voor keuzemogelijkheden er zijn, en waar de vrijheid begint voor de schooldoelstellingen. We moeten eerst een beetje zicht hebben op wijziging van het examenprogramma in zijn geheel voordat we ad hoc beslissingen nemen over het CSE-gedeelte.

We hebben als middelen om dat te realiseren weinig 'harde' theorie, maar heel veel inhoudelijke know how bij de leraren zelf (heterogeniteit kan ook een voordeel zijn). We hebben heel wat vaardigheden-formuleringen die van het vak zijn afgeleid (zie *Geschiedenis op School*). We hebben heel wat leden die ondanks een drukke werkkring bereid zijn om te proberen, te experimenteren en samen iets nieuws op te zetten. We kunnen putten uit de ervaringen

gen van het Mavoprojekt. We hebben leden die vakinhoudelijk goed geschoold zijn op een bepaald gebied en leden met veel ervaring met leerlingen. We hebben niemand die het beter kan dan wijzelf. De VGN is de verzameling van allen die zich bezig houden met het geschiedenisonderwijs voorzover niet te lui of te . . . (vult U zelf maar in).

We zullen het dus zelf moeten doen. Hoe?

- Doorgaan met de moeilijke discussie onder leiding van de sectiebesturen tot er een aantal kennisgebieden en vaardigheden en attitudes uitrolt dat als richtlijn kan gaan dienen voor het opzetten van een programma. (eind 1982? 1983?)
- Leden oproepen werkgroepjes te vormen die thema's voorstellen met: motivering waarom dit thema, explicitering van het beeld dat leerlingen bekend moet zijn, aangeven voor welke leerlingen, doelstellingen, materiaal om mee te werken, voorbeelden van het toetsen van de doelstellingen (met materiaal uit het thema, of als dat kan met materiaal uit een willekeurig ander thema), en literatuur. Publikatie in Kleio als thema's worden voorgesteld die elders in druk verschenen zijn, publikatie in Kleio-Didactica als het thema's betreft die door leden zelf hiervoor gemaakt zijn. (Men denke aan de mogelijkheden om dergelijke werkgroepen te vormen onder de vlag van de nascholing . . .). Het is wel een voorwaarde dat de leden van een werkgroep een gemeenschappelijk interessegebied hebben op het terrein van de inhoud en op het terrein van de vaardigheden die van belang geacht worden. (Vanaf eind 1983 voorstellen te verwachten?) In principe zou dit een voortdurende VGNwerkzaamheid moeten worden.
- Als er een aantal voorstellen is besluiten welke thema's in het programma worden opgenomen (eventueel met keuzemogelijkheid tussen clusters van thema's) waarbij begroot kan worden hoe groot de kwantiteit is en hoe de kwaliteit is van de prestatie die de leerlingen leveren als ze het beheersen. Tevens besluiten welke onderdelen van het huidige programma geschrapt worden. (1985-1986?) Een formulering zoeken waardoor het programma op deze wijze geleidelijk en continu vernieuwd kan worden, en deze voorleggen aan 'Den Haag'. (1986)

Wie dit zweverig vindt moge ik erop wijzen dat in Kleio-Didactica al enige onderwerpen zijn verschenen die heel redelijk aan de hierboven genoemde voorwaarden

voldoen, hoewel ze niet bedoeld waren voor een eindexamenprogramma. Critiek en aanvullingen welkom, en vooral: wie iets beters weet voor te stellen, graag doen! We zullen samen moeten zoeken. M. Langenbach

Geschiedenis: een selectievak?

'Ik heb altijd gezegd dat het examen gehumaniseerd moet worden, maak het zo menselijk als je zelf geëxamineerd zou willen worden.'

A. de Froe

- Moeten naast de stofomschrijvingen voor het CSE ook vaardigheden en doelstellingen worden geformuleerd?
- Moeten voor het CSE *alle* doelstellingen – bijv. ook het doen van zelfstandig onderzoek – worden getoetst of slechts enkele?

Zó luidden, kort samengevat, enkele stellingen, waarover de zaal en forum op de VGN-eindexamendag, 31 oktober j.l., van gedachten wisselden. Als forumlid heb ik op de vragen een antwoord gegeven, dat geluiden van bijval opriep, maar ook kritische reacties en misverstanden. De loop van de discussie bracht met zich mee, dat ik niet in de gelegenheid was om uitputtend op kritiek en foutieve interpretaties in te gaan. Daarom wil ik hier onder gunstiger condities nog eens uiteen zetten wat ik op die bewuste middag heb gezegd. Ik grijp daarbij terug op de twee discussiestukken die de secties Havo/Vwo en Mavo ter zake hebben gepubliceerd in Kleio 7/81.

Minimumprogramma

Op de eerste van bovengenoemde vragen is mijn antwoord natuurlijk bevestigend, omdat de meest gehoorde klacht van de docenten over het CSE is, dat ze niet weten waar ze aan toe zijn. Een opsomming van vaardigheden en doelstellingen bij elk examen zal dus in een behoefte voorzien. Zo'n syllabus mag echter nooit meer zijn dan een minimumprogramma. Dat betekent logischerwijs een ontkenkend antwoord op de tweede vraag: geen hogere vaardigheden in het CSE! Met 'minimumprogramma' bedoel ik niet, dat het zo weinig mogelijk vaardigheden moet bevatten. Ik introduceer het begrip vooral als aftekening tegenover een CSE dat *alle* vaardigheden omvat. Met het aanleren van praktische vaardigheden, met het kunnen volgen en aanvullen van een (historisch) betoog, met het kunnen hanteren van een historisch perspectief, kortom, met dit driedelig adagium is het maximum aan doelstellingen voor een CSE echter wel bereikt.

Onder restrictie dat ze met mate en in wijsheid worden beoefend zijn op zich tegen hogere vaardigheden als 'leren relativeren' en 'beredeneerd kunnen kiezen' geen doorslaggevende bezwaren in te brengen. Het is echter juist de combinatie hogere vaardigheden – CSE die alarmerende risico's oproept voor de pluriformiteit en de aantrekkingskracht van het vak.

Uitholling schoolonderzoek

Trainen in hogere vaardigheden is een moeilijke en moeizame bezigheid. Dat kost tijd. De geschiedenisdocenten die zich verantwoordelijk weten voor hun examenleerlingen, zullen die tijd maken door in hun eigen programma voor het schoolonderzoek te snoeien. Wat op die manier overblijft van dit examengedeelte, dat toch in het leven geroepen is om door elke school op eigen wijze te worden ingevuld, laat zich raden. Het schoolonderzoek biedt nog steeds mogelijkheden voor de pluriforme beoefening van de geschiedenis. Dat moet zo blijven.

Volgens het eerste discussiestuk is het de bedoeling, dat de leerling zelfstandig met historisch bronnenmateriaal moet kunnen omgaan. Dat kan bijv. betekenen, dat n.a.v. de sociaal-economische crisis van de jaren '30 de examenleerlingen statistisch materiaal moeten bewerken, interpreteren en er hun conclusies aan moeten verbinden. Dit voorbeeld is niet willekeurig gekozen. De examencommissie zal onder invloed van het uniforme karakter van het CSE met gretigheid dit soort vaardigheden toetsen. Door de aard van het materiaal kan de commissie niet alleen de moeilijkheidsgraad op eenzame hoogten leggen, maar tevens elke discussie over de antwoorden in de kiem smoren: de uitkomsten van de opgaven staan onverbiddeijk vast.

Men denke niet dat ik hier een al te somber toekomstbeeld schets. Ik wil slechts herinneren aan de gang van zaken bij aardrijkskunde. Ondanks verzekeringen van het tegendeel – van officiële zijde – is de ruimte voor de geografen voor een eigen invulling van het schoolonderzoek tot nul teruggebracht. O.a. door de hoge eisen van het CSE – met name het Vwo wordt bestookt met demografisch-statistisch rekenmateriaal – zijn ze in de bovenbouw volledig geconcentreerd op het intrainen van hoge vaardigheden voor het schriftelijk examen. Ze komen aan dieper borende vragen – de oorzaken achter de oorzaken – niet meer toe. Wie zijn oor te luisteren legt bij andere vakken, biologie bijv. hoort dezelfde klachten.

Die geluiden klinken trouwens al in eigen huis. De praktijk bewijst dat vele Mavo-

scholen het gehele schoolonderzoek gebruiken als generale repetitie voor het CSE. Daar is dus reeds het terrein verloren. Op de Vwo en Havo-afdelingen is nog enige ruimte, omdat de bovenbouw daar tweejarig is. Indien echter de hogere vaardigheden in het CSE aan de uniforme orde worden gesteld, ziet het er ook daar voor de pluriformiteit van ons vak slecht uit. Dat kan ook niet anders. Men leze de omschrijving van de vaardigheden in het eerste discussiestuk er nog eens op na. Waar een team van professoren en wetenschappelijke medewerkers vijf tot zeven jaar bezig is geschiedenisstudenten deze specialistische bekwaamheden bij te brengen – en velen bezitten die dan nog niet – heeft de docent toch zeker zijn drie à vier uur per week meer dan nodig.

Ongrijpbaarheid eindexamencommissie

Er is nog een reden om de hogere vaardigheden in het CSE met de nodige scepsis te benaderen. De eindexamencommissie die verantwoordelijk is voor het CSE, de Commissie Vaststelling Opgaven (CVO), kan juist deze vaardigheden aangrijpen om de eisen naar believen op te schroeven. De VGN heeft op een dergelijke ontwikkeling geen greep, omdat de adviescommissie die de opgaven maakt, slechts verantwoording schuldig is aan de CVO en die weer aan de minister.

Bovendien blinken dit soort centrale commissies niet uit door de bereidheid écht te luisteren naar de leraar in de klas. Illustratief is hier de situatie bij de experimentele muziekexamens. De muziekleraren voeren al enkele jaren een titanisch gevecht met de experimenteercommissie teneinde enkele zeer hoge vaardigheden tot een redelijk niveau terug te brengen.

Maar wat praat ik over muziek. De VGN heeft met de onafhankelijke opstelling van de CEGES genoeg ervaring opgedaan. En ook hier zijn de eisen gaandeweg verhoogd. De onderwerpen van 1983 zijn uitgedijd tot monsterachtige encyclopedieën. De docent mag niet alleen het ganse oeuvre van Lou de Jong doorploegen, maar zich ook nog over-eten aan een kwart eeuw Duitse geschiedenis. De VGN heeft dit zonder boe of bah te slikken.

De attractie van de geschiedenis

De secties Havo/Vwo en Mavo zoeken het niet zoals de CEGES in de lengte maar in de diepte. Daarmee is echter de kous niet af. Blijkens het eerste discussiestuk laten zij aan alle doelstellingen de basisvoorwaarde voorafgaan, dat de leerlingen de geschiedenis boeiend weten te vinden. Daarvoor verdienen zij de hoogste lof. Eindelijk wordt eens hardop gezegd, dat de geschiedenisles attractief behoort te

zijn. Terecht. De geschiedenis zoals het leven zelf een schatkamer vol met geheimen. In de geschiedenisles worden die onthuld. Dat is spannend. Daar behoort een ongehoorde aantrekkingskracht vanuit te gaan. Daarom is elke saaie en duffe les, waarin geen nieuwsgierigheid-naar-meer wordt gewekt, een gemiste kans om het hart van de leerlingen te ontsluiten voor ons prachtige vak.

De vraag is echter, of ambitieuze CSE-doelstellingen die ontsluiting niet verregaand zullen blokkeren. Laten de hogere vaardigheden van een CSE en de attractie van de geschiedenis zich met elkaar verzoenen? Tussen die twee zit een behoorlijke spanning. Het voortdurend trainen van hogere vaardigheden kan ten koste gaan van de aantrekkelijkheid van de les. Dat zal des te meer het geval zijn met die vaardigheden, waarmee de docent niet die speciale binding heeft die juist zijn les dat tikkeltje extra geeft.

Ik hoor echter al de tegenwerping: het beoefenen van hoge vaardigheden kan de les toch juist zeer boeiend maken. Hoewel dat niet te ontkennen is, bevestigt de opmerking óók, dat er een relatie is tussen de attractie van de les én de vaardigheidstraining. Die relatie kan ten goede, maar ook ten kwade uitpakken. Het uitvloeien van een historische bron mag op mijn studeerkamer een spannend en boeiend avontuur zijn, in het lokaal heb ik er menige les door zien verslonzen. En dan gaat het niet eens om een achttien karaats vaardigheid.

Op zich garandeert het oefenen van vaardigheden geen positief of negatief resultaat. Het onafgebroken intraineren van hogere en dus moeilijkere vaardigheden, die van bovenaf worden voorgeschreven, daarentegen wel, en dan in negatieve zin. Het africhten zal ten koste gaan van de boeiende les, het engagement van de leraar en de motivatie van de leerling.

Selectievak?

Mijn waarschuwingen tegen bovengenoemde bezwaren komen voort uit een bezwaar van didactisch-pedagogische aard. Als de hoge vaardigheden inderdaad in het schriftelijk examen worden geïntroduceerd, gaat het met ons vak de verkeerde richting uit. De geschiedenisleraren zijn dan in het voortgezet onderwijs bezig met universiteitje spelen. Zoals nu in andere vakken, met name in het Vwo en in mindere mate in het Havo, kleine geographen, biochemici en musicologen afleveren, zal geschiedenis als gevolg van de hoge eisen ertoe gedwongen worden *historiculi*, kleine geschiedkundigen, op te leiden. Geschiedenis is dan zoals aardrijkskunde een selectievak geworden.

Maar de leerlingen die geschiedenis gaan studeren, moeten toch laten zien, dat zij de vervolgoopleidingen aankunnen? Dat mag zo zijn, maar de vervolgoopleidingen stellen geen specialistische eisen. De CITO-mevrouw die op de examenconferentie vergelijkingen trok met timmermansvaardigheden, sloeg dus de plank volledig mis. VWO, HAVO en MAVO zijn geen beroepsopleidingen. Bovendien moet de vraag gesteld worden, of het moreel aanvaardbaar is om de 90% van de eindexamenleerlingen die geen geschiedenisstudie ambiëren onder het juk te laten doorgaan van de 5 à 10% die dat wel doen. Dat dit in de hoek van de exacte vakken wel gebeurt, is al erg genoeg.

Academisering

Het is van belang hier wat dieper in te gaan op enkele achtergronden van de selectiedrift, die nu ook binnen de VGN te bespeuren is. De selectiviteit van het vak wordt, nogmaals, verhoogt doordat de academische geschiedenisdiscipline richtingbepalend wordt voor de doelstellingen in het voortgezet onderwijs. Deze academisering van de vaardigheden is geen ambitie van prestige zoekende selectie-neurs, maar hangt samen met de bedreigde positie van het vak. Er lopen mensen rond die het vak graag zien verdwijnen. Anderen roepen om vakkenintegratie. Weer anderen vragen naar het rendement van het geschiedenisonderwijs.

Om deze aanvallen te pareren en het vak te redden worden respectabele pogingen gedaan de onvervangbare functie van de geschiedenis in onderwijs en maatschappij te bewijzen. P.F.M. Fontaine doet dit in zijn instructieve boekje *'Doelstellingen'* door de aandacht te vragen voor de vaardigheden van het vak. J.G. Toebes wijst in zijn dissertatie *'Geschiedenis: een vak apart?'* o.a. op de speciale methodologie van de geschiedeniswetenschap als overleveringsmogelijkheid binnen de vakkenintegratie. Er is dus sprake van een vlucht in de vaardigheden, bij voorkeur de academische, ter verdediging van het vak. Dat maakt de academisering wel begrijpelijk, maar niet zonder meer aanvaardbaar. De introductie van de academische vaardigheden in het voortgezet onderwijs mag het vak geschiedenis veilig stellen tegenover allerlei dreiging, het risico dat dit over de ruggen van de leerlingen gebeurt, is groot, zeer groot. Is ons vak gered als de leerlingen het vrezen? Het doel is dan voorbij geschoten.

Verleiding

Het is echter niet alleen de academisering die de selectiviteit van het vak vergroot, maar ook het formuleren van doelstellingen zelf. Ik wil voorop stellen, dat deze

bezigheid zijn goede en nuttige kanten heeft. Maar . . . met het uitsplitsen van het leergedrag in steeds verfijndere categorieën van vaardigheden, groeit ook de verleiding om ze alle te toetsen. Die toetsdrift zit diep in de mens. Ook bij geschiedenisleraren, getuige de zo terloops neergeschreven openingszin van het tweede discussiestuk: *'De bedoeling van een eind-examen is om na een bepaalde periode vast te stellen op welk niveau een leerling beland is.'*

Dé bedoeling? Te vanzelfsprekend wordt hier het eindexamen verengd tot een toetsmechaniek.

In zo'n situatie is het een volkomen legitieme vraag, of in het vak geschiedenis academische vaardigheden als examendoelstellingen mogen worden geformuleerd. Naar mijn mening mogen deze hoge vaardigheden niet meer zijn dan instrumenten – afhankelijk van tijd, plaats en individu in wijsheid gehanteerd – om de leerlingen te brengen tot dát doel dat elke geschiedenisleraar heeft: liefde voor de geschiedenis, de absolute voorwaarde voor elke hogere, attitudinale doelstelling. De leeraar kan streven naar cultuuroverdracht, naar politiek-maatschappelijke vorming – vult u zelf maar verder in – hij zal daarin pas slagen, indien hij die liefde bij de leerlingen heeft gewekt, indien hij dus de leerlingen heeft ontsloten. Ik kan mij niet voorstellen, dat dit mogelijk is door africhten, toetsen en selectie.

Het is een veeg teken dat deze dingen 15 jaar na de invoering van de Mammoetwet geschreven moeten worden. Daarvóór was

geschiedenis een vak voor iedereen. Nu is het nog een keuzevak. Straks een selectievak?

Hoe nu verder?

Volgens de berichten willen de sectiebesturen de discussie over de doelstellingen en het eindexamenprogramma in 1983, dus over anderhalf jaar, afgerond hebben. Dit lijkt op bestuurlijke slagvaardigheid, maar het heeft ook veel weg van onverstandige overhaasting. Wie op 31 oktober j.l. de discussies heeft meegemaakt, heeft kunnen vaststellen, dat de sectiebesturen met hun discussiestukken zich nog op ijl hoogte boven het veld der werkers bevinden: de leraren zelf staan nog maar aan het begin van een doelstellingendiscussie. Het heeft geen zin de docenten via een examen tot vernieuwingen te dwingen. Bovendien lijkt me dat de sectiebesturen met de enquête én de organisatie van de discussie teveel hooi op de vork hebben genomen. Zij hebben ook nog andere zaken te behartigen, bijv. een plan van opvang voor werkloze geschiedenisdocenten.

Ik pleit voor het instellen van een semi-permanente eindexamencommissie die drie taken heeft uit te voeren.

1. *Voorlichting* – De onwetendheid onder de collegae over de mogelijkheden en de onmogelijkheden rondom het examen is groot. Uit de discussieverslagen blijkt dat velen, ten onrechte, menen dat de VGN iets kan doen aan de fifty-fiftyverhouding tussen het schoolonderzoek- en het CSE-cijfer. Anderen weten niet hoe en onder wiens verantwoordelijkheid de examenop-

gaven tot stand komen. Bovendien is men nog steeds niet op de hoogte van de rechten en plichten bij de tweede correctie. De commissie dient over dit soort zaken *jaarlijks* voorlichting te geven.

2. *Evaluatie* – Zij dient er tevens voor te zorgen, dat op regionaal niveau de schriftelijke examens kunnen worden nabesproken door de docenten. Hier ligt een unieke kans om afdelingen of districten daarvan nieuw leven in te blazen. Tevens kunnen op deze bijeenkomsten nieuwe ideeën worden gelanceerd en besproken. De discussiestukken van de secties zijn daarbij uitgangspunt.

3. *Alternatieve voorstellen* – Na een aantal rijpingsjaren dient de commissie ideeën en opvattingen te inventariseren. Op grond daarvan kan de commissie

- a. doelstellingen formuleren;
- b. die doelstellingen vertalen in concrete en duidelijke vaardigheden;
- c. de stofkeuzeproblematiek in kaart brengen;
- d. alternatieve voorstellen doen.

De voordelen van deze werkwijze springen in het oog. Het veld wordt n.a.v. de jaarlijkse praktijk – de meerderheid kan daarover nu nog niet meepraten – direct bij de examenproblematiek betrokken. Concrete vaardigheden brengen met zich mee, dat iedereen weet waarover hij praat. Door alternatieve voorstellen worden de keuzen duidelijk.

Wellicht kunnen de leden van de VGN het op deze manier eens worden over een verantwoorde inrichting van een humaan examen.

M.W. Hartog

VGN nieuws

Het bestuur geeft met leedwezen kennis van het overlijden van Dr. J.L.P. Brants, erelid van de VGN.

In een volgend nummer van Kleio zal nader op de verdiensten van Dr. Brants voor het geschiedenisonderwijs en voor de VGN worden ingegaan.

sectie (2) Mavo/Lbo

In verband met de ingrijpende gemeentelijke herindeling van Limburg is de woonplaats van P. Hendriks veranderd in Landgraaf. Zijn adres blijft verder ongewijzigd.

Redactie Kleio

Kopij voor de rubriek VGN nieuws kan toegezonden worden aan Mevr. T. Bogaerts, Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein.

De sluitingsdata zijn:

maartnummer	15 januari
aprilnummer	12 februari
meinummer	12 maart
juninummer	17 april
julinummer	12 mei

Kroniek

Nascholing: geschiedenis en filosofie

Maar op heel enkele scholen in Nederland wordt filosofie gedoceerd. Dat aantal is onlangs zelfs nog met één verminderd. Dat betekent dat het de leraren geschiedenis zijn, die in ons land voorlichting moeten geven op dit gebied. Zij kunnen daar in feite niet om heen. Politiek en geschiedenis zijn nu eenmaal onafscheidelijk en er is in feite geen politiek systeem dat geen filosofische achtergrond heeft.

De Haagse Leergangen (de combinatie van de vroegere 'School voor Taal en Letterkunde' en het Haagse 'Instituut voor Middelbare Akten') organiseert nu in het komende studiejaar een nascholingscursus filosofie voor leraren aan havo en vwo. In deze veertig uur durende cursus kan natuurlijk geen volledig overzicht van de filosofie worden gegeven, maar kan men wel weg wijs worden gemaakt in de filosofie en er enigszins achter komen wat filosoferen is. Dat is op zich zelf namelijk uiterst belangrijk. Men heeft er in de

praktijk namelijk betrekkelijk weinig aan als men weet wat Marx, of Hegel, of Kant vertelt hebben zelfs niet als men daarbij nog weet hoe ze van elkaar afhankelijk zijn. Om werkelijk uit te leggen wat deze denkers gedaan hebben, moet men met hen mee kunnen denken, dat wil zeggen men moet hun gedachten in een kritisch kader kunnen plaatsen.

Aan dat zelf filosoferen in deze zin zal tijdens de cursus veel aandacht worden besteed, waarbij met name ook gefilosofeerd zal worden over de bezigheid van de leraar.

U kunt zich voor 1 april aanmelden bij de administratie van de Leergangen, Zonbloemstraat 72 Den Haag, tel. 070-234977/234970.

De plaats waar de cursus gegeven zal worden hangt af van de woonplaats van de deelnemers.

Verdere informatie hierover staat ook in de officiële nascholingsgids *Onderweg*, die aan alle scholen wordt toegezonden.

Dr. R. Cornegeoor

Mondiale Vorming op Pedagogische Akademies dreigt plotseling afgebroken te worden.

Het CEVNO voert al enige jaren een onderwijsproject uit met het doel Mondiale Vorming te integreren op de Pedagogische Akademies.

Dit project wordt gesubsidieerd door de Nationale Commissie Ontwikkelingssamenwerking (NCO).

Op verzoek van de NCO heeft het CEVNO een nota geschreven met daarin een beschrijving van een strategie, welke zou kunnen leiden tot het overdraagbaar maken van de ervaringen op enkele ontwikkel-PA's naar de andere instituten in Nederland.

Nog begin oktober van dit jaar was de NCO positief over het tot nu geleverde werk en de plannen voor de toekomst.

Wie schetst dan ook de verbazing van het CEVNO een maand later van de Werkgroep Onderwijs van de NCO te moeten vernemen, dat voor 1982 het project geen cent meer waard is.

Het Algemeen Bestuur van het CEVNO (waarbij zijn aangesloten: KOV, ABOP, P.C.O., NGL, VGN, KNAG, VDOO, Ver.v. R.K.AVO, St. Bernardus, VDCOO, Ver.v. Chr. AVO en de Docenten in Esperanto) is in protest gegaan bij de NCO.

De vertegenwoordigers van de aangesloten organisaties hebben in een aparte brief de NCO drie vragen gesteld:

a. Met instemming van de NCO is in de zomermaanden van 1981 gezocht naar nieuwe medewerkers. Acht u het een goed

beleid die medewerkers na enkele maanden weer op straat te zetten?

b. In de afgelopen jaren is voor vele honderdduizenden guldens geïnvesteerd in 'Mondiale Vorming op de Pedagogische Akademie'. Nu die investering op uw eigen verzoek en met onze instemming, zijn vruchten zou gaan afwerpen voor de andere instituten, stopt u het project. Acht u een dergelijk NCO-strategie maatschappelijk aanvaardbaar?

c. De NCO-Werkgroep Onderwijs wekt de indruk precies te weten hoe Mondiale Vorming op de PA gestalte moet krijgen. Het CEVNO leunt teveel op de deskundigheid van het Instituut zelf. Acht u het niet volstrekt passend in onze Nederlandse onderwijs traditie dat de school relatief autonoom is en de verzorgende instellingen zich dienstverlenend en niet bepalend dienen op te stellen?

De vertegenwoordigers stellen verder dat er geen eenduidige weg is naar het PABO-onderwijs.

Er bestaat een pluriformiteit naar wegen en middelen.

Adhesie-betuigingen van lezers zijn van harte welkom op het CEVNO-Bureau (Pastoorsteeg 4, 1811 HK Alkmaar, tel. 072-121525).

U kunt ook contact opnemen met de vertegenwoordiger van uw organisatie in het CEVNO-Bestuur: de heer M.J. van Velzen.

Informatie over ons project kunt u krijgen door het aanvragen van de *Informatiegids 1981/82*.

Daarin vindt u een beschrijving van het ontwikkelde materiaal, alsmede alle overige uitgaven van het CEVNO.

U kunt de gids bestellen door overmaking van f 3,90 (incl. verzendkosten) op giro 164 74 36 t.n.v. CEVNO, Alkmaar.

Namens het Algemeen Bestuur, Henk Oonk, directeur.

Recensies

Tijdschriften – school en didactiek

In 'De Anti Fascist' van zomer 1981 (7e jaargang – nr. 3 – Arnhemse weg 144 – Rheden – tel. 08309 – 1275 – losse nummers f 1,50) werden de herinneringen van mevrouw E. de Kruyf aan de kamptijd in Indië gepubliceerd onder de titel 'Kinderen uit het Jappenkamp.'

Naast een beschrijving van het gebeuren op Sumatra in de kampen van 1942 tot en met 1945 en van de wijze waarop kinderen dit gebeuren beleefden en verwerkten, geeft de schrijfster aan wat deze jeugdijaren voor consequenties hebben gehad voor het latere leven. Een citaat: 'Het jonge kampkind is als een onduidelijk fotonegatief en het is nooit fatsoenlijk afgedrukt'

C.G.v.d.Kooij

Boeken – school en didactiek

Rudolf Höss, Commandant van Auschwitz. Zelfportret van een beul. Vertaling: W. Wielek-Berg. Elsevier, Amsterdam/Brussel 1980. 254 blz., f 27,50.

Rudolf (niet, zoals de titelpagina abusievelijk vermeldt: Rüdolf) Höss, die van 1940 tot 1943 als commandant van Auschwitz het grootste mensenabattoir van het Derde Rijk en van de wereldgeschiedenis beheerde, werd in 1946 na zijn arrestatie door de Britse autoriteiten aan Polen uitgeleverd en daar in 1947 ter dood veroordeeld en terechtgesteld. In zijn gevangenschap werd hij in staat gesteld zijn 'gedenkschriften' (in de oorspronkelijke Duitse uitgave: 'autobiographische Aufzeichnungen') op schrift te stellen, waarvan hij een dankbaar en plichtsgetrouw gebruik heeft gemaakt. De – zeer goede – Nederlandse vertaling van de Duitse editie van 1958 is nu opnieuw uitgegeven door Elsevier (helaas zonder inhoudsopgave).

Dat dit 'zelfportret van een beul' huiveringwekkende lectuur vormt, behoeft geen toelichting. Niet alleen omdat hier door een bij uitstek deskundige figuur een inzicht wordt gegeven in het inferno, waaraan hij zijn eigen duivelse bijdrage heeft geleverd, maar ook omdat deze – zeker in eigen ogen – uiterst plichtsgetrouwe massamoordenaar zich in dit boek presenteert als een hooggestemde en bij tijden zelfs gevoelvolle, ja sentimentele moralist, die nu eens zijn krokodillentranen vergiet bij al het leed dat hij in Auschwitz moest aanschouwen, dan weer hoofd-

schuddend mediteert over de afgronden van de menselijke verdorvenheid, daarbij steeds weer terugkerend tot de onaantastbare hoogheid van het eigen ethos. Bij een beschrijving van het slechte gedrag van Russen, die elkaar door hongersnood gedreven te lijf gaan, kan hij slechts concluderen: 'Het waren geen mensen meer. Zij waren dieren geworden, nog slechts op zoek naar voedsel' (120). Het gedrag van de Joden en Jodinnen die naar de gaskamers worden gedreven, vindt zijn aangrijpende beschrijving: 'Ik heb ook meegeemaakt, dat een vrouw die in de gaskamer stond toen de deuren werden gesloten haar kinderen naar buiten wilde duwen en schreiend riep: "Laat toch tenminste mijn lieve kinderen leven!" Zo waren er vele schokkende tafereeltjes, die alle aanwezigen aangrepen. In het voorjaar van 1942 gingen honderden bloeiende mensen onder de bloeiende vruchtbomen van de boerenhofstede, meestal niets vermoedend, in de gaskamers, in de dood' (153).

Bij alle zorgen, die zeker de commandant van Auschwitz, gebukt gaande onder veel onbegrip en tegenwerking van de kant van zijn medewerkers, niet bespaard bleven, was er echter gelukkig altijd het lichtpunt en de troost van de huiselijke haard: 'Ja, mijn gezin had het in Auschwitz goed. Elke wens die mijn vrouw, die mijn kinderen koesterden, werd vervuld. De kinderen konden vrij en ongedwongen leven. Mijn vrouw had haar bloemenparadijs. De gevangenen deden alles om mijn vrouw, mijn kinderen een verrassing te bezorgen, een attentie te bewijzen. En geen enkele voormalige gevangene zal kunnen zeggen, dat hij ooit in ons huis slecht behandeld is. Mijn vrouw zou het liefst iedere gevangene, die iets bij ons kwam doen, iets gegeven hebben' (159). De laatste regels van dit aangrijpende geschrift zijn dan ook een laatste poging om een dreigend misverstand uit de weg te ruimen: 'De openbaarheid mag gerust in mij voortaan het bloeddorstig beest, de wrede sadist, de moordenaar van miljoenen zien – want anders kan de grote massa zich de commandant van Auschwitz immers niet voorstellen. Die zou toch nooit begrijpen, dat ook hij een hart had, dat hij niet slecht was. Deze aantekeningen beslaan eenhonderdveertien bladzijden. Vrijwillig en niet gedwongen heb ik dit alles neergeschreven' (183). Zoals Heine 1854 in het voorwoord van zijn 'autobiographische Aufzeichnungen' ('Geständnisse') al schreef: 'Charakteristisch ist es, dass unsern deutschen Schelmen immer eine gewisse Sentimentalität anklebt. Sie sind keine kalten Verstandesspitzbuben, sondern Schufte von Gefühl. Sie haben Gemüt, sie nehmen den wärmsten Anteil an dem Schicksal derer, die sie

bestohlen...' (voor het 'bestohlen' kan men hier een ander woord plaatsen).

Wat de uitgever achterop het boek meedeelt: 'Zorgvuldige controle heeft uitgezeten dat Höss zich de grootste moeite heeft gegeven om de waarheid te vertellen', moet men met enige korrels zout nemen, want reeds bij het verslag van zijn eerste moordzaak, de 'Parchimer veemoord', waarvoor hij in 1924 10 jaar tuchthuisstraf kreeg (39-40), liegt Höss er lichtelijk op los (vgl. de betreffende annotatie). Uiteraard is waarheidsliefde wel het laatste wat men bij dit prototype van de criminele pharizeeër te zoeken heeft. Of men zijn leerlingen met deze memoires uit een inferno dat geen Dante kon verzinnen, maar dat onze cultuur niet meer met rust kan laten, moet confronteren, is een vraag die elke leraar voor zich zelf en zijn leerlingen moet beslissen; want als autobiografische apotheose (of moet men zeggen: apodiabolose?) van de totale ploertigheid is het boek even onthullend als verbijsterend.

E.M. Janssen Perio

Dick Walda, Trompettist in Auschwitz. Herinneringen van Lex van Weren. De Boekerij, Amsterdam/Brussel 1980. 110 blz., f 17,90.

Uit de herinneringen van Lex van Weren leert men Auschwitz vanuit het andere perspectief kennen, niet het beulen-, maar een slachtofferperspectief, zij het dan ook van een slachtoffer met een verbazingwekkende wil om geen slachtoffer te worden, maar om deze hel te overleven. Wat de didactische relevantie betreft: men zou een leerling, die tegen deze materie is opgewassen, deze twee bronnen met elkaar kunnen laten vergelijken, o.a. om te leren, hoe ook in deze infernale minimaatschappij het maatschappelijk zijn het bewustzijn althans mede-bepaalde.

Op vele aspecten wordt hier uiteraard een wat ander licht geworpen dan in de memoires van Höss, zoals b.v. op mevrouw Höss, die volgens haar echtgenoot 'het liefst iedere gevangene... iets gegeven zou hebben', maar van wie Lex van Weren meedeelt: 'Frau Höss liet stapels ondergoed organiseren, zogenaamd voor haar personeel. Maar ze stuurde dat ondergoed en nog veel meer naar haar familieleden in Duitsland. Toen ze zelf einde 1944 uit Auschwitz vertrok, nam ze vier vrachtwagens vol geroofde spullen mee' (79).

Uit de herinneringen van Lex van Weren hoort men niet het geluid van de moraliserende misdadiger, maar de schijnbaar minder ethische stem van een man, die

wilde en kon overleven, het laatste o.a. dank zij de culturele behoeften, waarin het leidinggevend geboefte, zoals men ook uit Höss' memoires kan lezen, zijn zin voor het hogere niet verloochende. In deze herinneringen staan de uitersten van afgrondelijke ellende en ploertigheid enerzijds en van ontroerende humaniteit in een onverzoende onmiddellijkheid naast en tegenover elkaar – en van Weren heeft ook kennelijk weinig behoefte, het onverzoenlijke te verzoenen of het gruwelijke met een ethische saus à la Höss of Holocaust acceptabel of consumabel te maken. Zo kan men hier enerzijds lezen over de fijne humor van 'bepaalde SS-ers, als er bij zeldzame gelegenheden stukjes zeep werden uitgedeeld. Ze riepen dan: "Hier, was je maar lekker met je moeder!" Op de zeep stond namelijk RJF – Rein Jüdisches Fett. De zeep was van lijken gemaakt' (80). En anderzijds het getuigenis van een Poolse vrouw uit de omgeving van Auschwitz, die haar herinneringen ophaalt: 'Toen ze zestien jaar was had ze met haar twee broertjes iets meegemaakt, zei ze, dat ze haar hele leven niet zou vergeten.' 'Het was Kerstmis . . . en we konden de verlichte kerstboom in het kamp zien, het was een bijzonder grote. We hebben toen – in het donker – geluisterd naar trompetspel dat uit het kamp kwam. Iemand speelde "Stille nacht – Heilige nacht". En wij vonden het zo mooi, dat we hebben gehuild van ontroering. In het dorp was het doodstil . . . iedereen luissterde.' En toen zei Tadeuzs, op mij wijzend: 'Die trompettist was hij . . .'" (109-110; besluit van het boek).

Dit boek bevat talloze mededelingen en observaties van een man, die zich duidelijk steeds zeer scherp en illusieloos rekenschap is blijven geven van wat hem overkwam en overkomen is, en die – naast zijn trompet – hieraan ongetwijfeld zijn overleven te danken heeft gehad. Onbehagelijke observaties ook voor Nederlanders, zoals over het na 1940 toegenomen antisemitisme, tengevolge van de oorlog die Hitler won' ('Ik hoorde laatst nog iemand zeggen: "Dat zijn joodse mensen en toch keurig". Zo iets bedoel ik. De Duitsers hebben het erin gehamerd: de jood is anders, de jood is inferieur!' (18); of over de eenzaamheid van de overlevenden na 1945 (102). Of verrassende – en misschien voor ons ook enigszins beschamende – mededelingen als deze: dat in het archief van Auschwitz – waarheen van Weren heeft willen teruggaan – meer dan 300 mensen werkzaam zijn (hoe groot is het personeelsbestand van onze 'oorlogsdocumentatie'?).

Voor de leerlingen is dit boek van groot belang.

E.M. Janssen Perio

Het Vaticaan. Miniatuurstaat en wereldkerk. Fred Mayer, René Laurentin e.a., Vertaling R.C.C. de Savornin Lohman. Elsevier, Amsterdam-Brussel 1980. 2226 p., f 135,—.

Dit boek, oorspronkelijk een Zwitserse uitgave, is primair een plaatjesboek, maar in dat soort is het van grote klasse. De uit Zwitserland afkomstige fotograaf Fred Mayer heeft gedurende een verblijf van 160 dagen in 1977 en 1978 de Vaticaanse ambiance met grote trefzekerheid en een feilloze fotografische techniek vastgelegd. De beelden zijn welsprekend, vooral als men er een soortgelijk fotoboek van zeg zo'n twintig jaar geleden naast kan leggen. Verdwenen zijn het alom tegenwoordige damast, de barok, de krullen en de bombast en ervoor in de plaats is gekomen een voorname en stijlvolle inrichting van heel het pauselijk verblijf, zowel wat betreft de privé-vertrekken als het officiële gedeelte.

De uiterlijke verandering is tekenend voor de opvattingen die gedurende en na het Tweede Vaticaans Concilie zijn gegroeid ten aanzien van de uitoefening van het pausschap. Het 'pauselijk hof' werd in 1968 officieel 'pauselijk huis,' de 'Troonzaal' werd omgedoopt tot 'Zaal van de evangelisten' en allerlei bloemrijke eretiteln en -functies uit de Renaissance werden opgedoekt. Heel die verandering in stijl en optreden is het werk van paus Paulus VI Montini, (1963-1978), die de eerste moderne figuur op de pauselijke troon genoemd is. Hij liet direct in 1963 een binnenhuisarchitect uit Milaan komen om in het Vaticaan schoonmaak te houden – de kitsch was onder Johannes XIII (1985-1963) nog gegroeid – en het resultaat ervan is in dit boek te bewonderen. De vertrekken van dit nieuwe Vaticaan ademen een sfeer van helderheid en ruimte, er is veel gewerkt met indirecte verlichting en velour en de borstbeelden van voorgangers zijn verdwenen naar de magazijnen. Het resultaat is een geheel andere stijl van een haast burgerlijke wooncultuur met een overal te spuren sacrale dimensie.

Voor wie deze foto's kan 'lezen' is deze omwenteling, die niet puur uiterlijk is, manifest.

De teksten, van deskundigen allemaal, versterken de informatieve kant van dit boek. Er is een hoofdstuk over het reilen en zeilen van Vaticaanstad in het dagelijks leven (Peter Nichols van de *Times*), een over de theologische kanten van deze mini staat (Hanno Hebling van de *Neue Züricher Zeitung*) en een vol maar te beknopt stuk van de voormalige directeur van de Vaticaanse musea D. Redig de Campos over de musea en de bibliotheek,

met jammer genoeg niets over de archieven. Manzini, vroeger van de *Osservatore Romano*, schrijft over de geschiedenis van de pauskeuze en Laurentin van de *Figaro* heeft de bestuursstructuur van de Kerk toegelicht. Een pauslijst en een gedetailleerde plattegrond van Vaticaanstad completeren het boek.

De laatste foto toont paus Johannes Paulus II die in de helicopter stapt. Dit plaatje wijst op weer een nieuwe functie van het Vaticaan: niet meer die van permanente verblijfplaats van de paus, maar uitvalsbasis en thuishaven van een bisschop van Rome, die zijn herderschap over de universele Kerk uitoefent als een 'apostolisch reiziger.'

A.H.M.v.Schaik

Martin Gilbert, Atlas van de Joodse geschiedenis. Uitg. Heureka, Weesp 1981. prijs f 37,50.

Docenten die de geschiedenis van het Joodse volk en zijn diaspora willen behandelen met hun leerlingen zullen nooit veel steun ondervinden van het door hen gebruikte schoolboek. Nuttige kaartjes ter ondersteuning van het betoog of het nu om Oudheid of Middeleeuwen gaat of om de oorlogen van 1948, 1956, 1967 en 1973 schitteren meestal door afwezigheid.

Vandaar dat dit uit het Engels vertaalde boek beslist in een behoefte voorziet. Door middel van liefst 121 kaarten, beginnend bij de vroege Joodse trektochten tot en met de oktoberoorlog van 1973 wordt de lange geschiedenis van het Joodse volk in beeld gebracht. De praktische bruikbaarheid van het boek voor de docent wordt nog vergroot door het gebruik van logo's op elke kaart die de situatie verduidelijken en aanvullende informatie geven.

Gelukkig wordt niet al te veel de nadruk gelegd op de meest bekende periode n.l. 1933-1945 maar komen ook – om een volkomen willekeurige greep te doen – kwesties aan de orde als de verspreiding van de protocollen van de Wijzen van Sion, het gebied Birobidjan en de verbanningen in Europa gedurende de periode van 1000-1500. Bij de voorbereiding van lessen over de geschiedenis van de Joden lijkt me deze atlas voor de docent onontbeerlijk.

Door de overzichtelijke manier waarop de informatie verstrekt wordt, verdient deze atlas ook beslist een plaats in de leerlingenbibliotheek.

F.R.Kat

Boeken – Vakwetenschap

Algemene geschiedenis der Nederlanden. IV Middeleeuwen. Sociaal-economische geschiedenis 1300-1482. Politieke ontwikkelingen, instellingen en recht 1384-1482. Socioculturele en intellectuele ontwikkeling 1383-1520. Kerkelijk en godsdienstig leven 1384-1520. Onder redactie van W. Prevenier en A.G. Weiler. *Fibula van Dishoeck, Haarlem* 1980, 497 bl. serie ISBN 90 22838005, fl.119.—

Met een verblijdende snelheid komen de delen van de nieuwe A.G.N. van de Spaanse (!) persen. Zo is nu ook het vierde deel verschenen, dat de late middeleeuwen omvat, laat ons zeggen de Eeuw van Boergondië. Het eerste, dat een recensent zal doen is grijpen naar het corresponderende deel III uit de oude serie om te zien in hoeverre er van een nieuwe opzet sprake is. Wat hem dan direct opvalt is in dit nieuwe deel de veel rijkere illustratie, de sterker doorgevoerde specialisatie en de veel bescheidener plaats van de politieke geschiedenis.

De oude A.G.N. deel III bevatte 14 hoofdstukken politieke ontwikkelingen en instellingen, één hoofdstuk Boergondische cultuur (30 blz) en eveneens één hoofdstuk kerkelijk, godsdienstig en intellectueel leven (30 blz). Economie en sociale geschiedenis vonden er vrijwel geen plaats, om van de agrarische geschiedenis maar niet te spreken. Hoe heel anders is dit nieuwe deel van opzet. Het miezerige, economische ondertoontje van dertig jaar geleden is uitgegroeid tot een volwaardige partij in het orkest, ja zelfs tot het bespele van de eerste viool en dit ten koste van de politieke geschiedenis. Het sociale en economische leven blijkt zelfs in de volgorde der hoofdstukken het primaat verkregen te hebben, waardoor wel duidelijk wordt hoe sterk de geschiedbeoefening in België en Nederland sinds de oorlog is veranderd in object en methode. Eenzelfde opmerking kan gemaakt worden ten aanzien van het geestesleven en de uitingen daarvan. De twee betreffende hoofdstukken (het ene meer cultureel, het tweede meer religieus) illustreren helder hoe ook deze vakgebieden een volwassen loot zijn geworden in de hof der historie.

Van de illustraties moge eerst gezegd zijn, dat er vele mooi en origineel zijn en verhelderend werken. Maar dat vele andere tamelijk overbodig en weinig zeggend zijn. Vaak zijn ze onmogelijk klein: de lakenhal te Ieper (96) of de eerste bladzij uit het oudste keurboek van Amsterdam (176) om maar twee voorbeelden te noemen. Waarom moest Filips de Goede drie keer met zijn portret bedacht worden?

Waarom al die pieteputerige prentjes in de marge? (Had men die wat smaller gemaakt, dan had het hele werk wellicht minder dan 15 kostbare delen hoeven te omvatten!). Deze rijke illustratie wekt de illusie, dat dit deel (waartoe ik me beperk, al zal het ook voor de overige delen gelden) een handzaam en leesbaar werk is voor de 'general reader.' En dat is het zeker niet geworden. Het dilemma, waarvoor de redactie zich leek gesteld, is niet opgelost: enerzijds mikken op een groter lezerspubliek, anderzijds de onderzoeker door het bieden van een synthese van bereikte resultaten snel en volledig informeren over voorhanden studies en mogelijke richtingen van onderzoek. De prentenboekachtige aankleding suggereert het eerste, de keuze en de behandeling van de stof doen de weegschaal doorslaan naar het tweede aspect.

Het komt met name tot uiting – en dat brengt ons dan op het derde algemene punt van verschil met de oude A.G.N. – in de ver doorgevoerde specialisatie: in totaal hebben 28 historici aan dit deel hun medewerking verleend tegenover 10 auteurs in het oude werk. Vooral in de twee laatste hoofdstukken (culturele en godsdienstige ontwikkeling) heeft de versnippering toegeslagen: resp. 13 en 8 medewerkers voor twee maal 60 bladzijden. Grondigheid en wetenschappelijkheid maken differentiatie in opdracht nodig. Zij dreigen echter ten koste te gaan van leesbaarheid en coherentie in visie. De redactie heeft dit gevaar niet kunnen keren – misschien ook niet willen keren (zie de Inleiding) – en lijkt zich bij voorbaat te willen excuseren bij de lezer, die 'filosofisch moet bedenken, dat realisering van deze eis (eenheid van visie) moeilijk is.'

Minder moeilijk zou het overigens geweest zijn de talrijke herhalingen en overlappingen te voorkomen. Zo wordt sociale positie van de boeren behandeld op bl. 35-41, maar eveneens bl. 63-64, de ambachtsgilden op bl. 71-75 en op bl. 98-99, de Hansesteden en -conflicten bl. 94-95 en bl. 131, enz. Natuurlijk is dat allemaal niet erg zolang er geen evidente tegenspraak optreedt. Maar dat is zeker niet overal voorkomen. Een kleinigheid is verschil in spelling: Claus Sluter (bl.318) en Klaas Sluter (bl.372), nog Hollander dan Huizinga zich had gedacht, want die schreef nog eigenzinnig Claes! Horigheid is echter bepaald niet van gering gewicht, en daarvan wordt op bl. 37 vastgesteld, dat ze tot de uitzonderingen was gaan behoren, terwijl ze elders (bl.63) nog een behoorlijk categorie lijkt te omvatten. De invoer van Baltisch graan wordt op bl. 21-22 geschetst als van veel minder gewicht dan de invoer vanuit Waals-Vlaanderen en Noord-Frankrijk. Er wordt zelfs ge-

sproken van 'sporadisch' en 'aanvulling.' Maar op bl. 287 wordt de hele voedselvoorziening van de Nederlanden afhankelijk gesteld van de invoer van het graan uit de Oostzee.

Het wetenschappelijk karakter van de A.G.N. spreekt eveneens uit de meestal uitstekende en beredeneerde bibliografieën over de diverse thema's. Laat ik daar dan meteen wat schoolmeesterachtig bij opmerken, dat ik Huizinga's 'Le déclin du Moyen-Age' in een Nederlandstalig werk wat merkwaardig vind, dat 'Welvaart in wording' van W. Jappe Alberts en H. Jansen vermeld staat onder de oude druk van 1964, dat ik van de laatste 'Hollands voor-sprong' mis en bij de literatuur over de Moderne Devotie de werken van W. Lourdaux.

In een werk als dit zou het voorts aanbeveling verdienen naast een register (dat er alléén op personen is!) ook een lijst op te nemen van technische en zeker niet alledaagse termen als bij voorbeeld peertsen en warden uit de lakenindustrie, of schepenkistoorkonde, vrijwillige rechtspraak, turben en costumen, en wijdommen uit de rechtspraak. Een dergelijke lijst zou de gebruikswaarde van het boek sterk verhogen, en ik verstout mij te zeggen niet alleen voor studenten en aankomende historici.

Als afsluiting van de evaluatie van dit deel in het algemeen zou ik willen wijzen op de niet altijd vlekkeloze vertalingen uit het Frans: ridders i.p.v. ridders (bl.244), functies bij het hotel (bl.245; l'hôtel is in deze context toch zo maar niet te vertalen met hotel!), de als het ware kleine oorlog (bl. 246) reconversie (?) (bl.246) en op de drukfouten: naast i.p.v. naar (bl.241), verheven i.p.v. verhef (bl.241, drukfout?), bruggraaf i.p.v. burggraaf (bl.309) leven en Petrarca i.p.v. leven van Petrarca (bl.347) enz. Een laatste desideratum betreft de kaarten. Soms is er wel in voorzien, soms niet. Er zijn verschillende zeer duidelijke bij, maar ook een paar weinig-zeggende. Waarom niet een kaartje van elk gewest is opgenomen, begrijp ik niet goed.

Als we thans de verschillende hoofdstukken afzonderlijk aan een beoordeling willen gaan onderwerpen, dan moet er noodzakelijk een keuze gedaan worden wegens de beschikbare ruimte en nog meer wegens het totale gebrek aan enige deskundigheid op bepaalde terreinen, die de recensent hier ruiterlijk bekent!

De paragraaf over de landbouw, waarmee J. Mertens het hoofdstuk over de sociaal-economische geschiedenis opent is daarom zo belangwekkend, omdat in de handboeken overzichten van enige omvang nog zo zeldzaam zijn, en omdat de auteur er

uitnemend in geslaagd is voor de lezer, die enig cijfer- en grafiekwerk niet schuwt een duidelijk beeld op te hangen van die zo complexe agrarische economie. Enige grepen. Dat de 14de en 15de eeuw een zware en langdurige landbouwcrisis gekend hebben, is geen nieuws. Dat die mede veroorzaakt is door grondversnippering evenmin. Maar dat de verkaveling zó ver ging, dat in Vlaanderen ongeveer de helft van de boeren beschikte over bedrijfjes van 2 à 3 ha. voor mij wél.

De dominerende positie van de stad in verschillende gewesten was evenzeer verantwoordelijk voor de crisissituatie in de landbouw. Veel eigenaars van grond woonden in de stad. Het platteland vormde als het ware een wingewest ten opzichte van de stad. Hoe moeilijk het voor de boer geweest moet zijn een enigszins menswaardig bestaan te leiden, spreekt uit het droge gegeven, dat in vele gevallen de belastingen, de heerlijke rechten en de pacht 60% van de totale productiewaarde opslokten. En dan hebben we het nog niet gehad over loonkosten en de arbeidswaarde! Vele boeren konden zich niet eens van hun eigen opbrengst in het leven houden. Toch staat niet alles in de akkerbouw in mineur: de invoering van de pik of zicht in plaats van de sikkel deed de prestatie per man bij de graanoogst verdubbelen, de bemesting werd intensiever, de paardetractie nam toe. Bijgevolg steeg de opbrengst per ha. aanzienlijk: al is het onmogelijk bij gebrek aan voldoende gegevens een verantwoord generaal beeld voor alle Nederlanden of een aanzienlijk deel daarvan te ontwerpen. Maar de dalende trend in de graanprijzen gepaard aan de constante stijging der loonkosten wijzen toch op de aanwezigheid van een structurele crisis: de Nederlanden lijken geen uitzondering te vormen in het Europese beeld. Veel beter stonden de veehouder en de veeveeder er voor. De groeiende vraag naar mest, huiden, zuivel en vooral vlees deed ook de stedeling en zelfs menig edelman begrijpen, dat het bezit van een flinke kudde dieren een rijke bron van inkomsten was. Dat brengt ons dan op die evolutie in de landbouw, die men zou kunnen omschrijven als van een min of meer gesloten domaniale economie naar het opgenomen worden van de landbouw in een vrije markteconomie met kapitalistische trekken. Moeten we van de ene kant vast stellen, dat de landbouwcrisis ook de Nederlanden niet onberoerd heeft gelaten, van de andere kant is het zo, dat door structurele veranderingen in de agrarische sector (van akkerbouw naar veeteelt, van voedingsgewassen naar nijverheidsgewassen, van braak naar intensievere bemesting) én door bewuste stimulering van de binnenlandse markt door de Boergondische her-

togen, de Nederlandse boer veel beter weerstand heeft kunnen bieden aan die crisis dan zijn buitenlandse collega.

De volgende paragraaf over de sociale veranderingen is sterk kliometrisch van opzet en staat, zoals dat heet, stijf van de grafieken en tabellen. Niet al te leesbaar natuurlijk, wél uiterst betrouwbaar. Zo blijkt bijvoorbeeld, dat de Nederlanden door de pestepidemie van 1347-1349 veel zwaarder zijn getroffen dan voorheen meestal werd aangenomen. Het lijkt me toe, dat hier materiaal ligt voor een verdere studie. Uitstekend is ook het overzicht van de maatschappijstructuur, genaamd 'gelaagdheid'. Iedere leraar, die wel eens moeite heeft gehad met de behandeling van de drie standen, kan hier zijn kennis verrijken en aanvullen. Heel terloops staat er overigens, dat de driegedeelde maatschappijopvatting (adel-geestelijkheid-boeren/burgers) absoluut geen vrucht is geweest van enig sociologisch onderzoek, maar slechts een kerkelijk propaganda-middel ter versterking van de monarchie (cf. de werken van G. Duby en J. LeGoff hierover). Misschien had dit meer onderstreept mogen worden. Mogelijk ook komt het nog in deel III aan de orde. Voldoende lijkt het me hier te noteren, dat de auteurs duidelijk laten zien, dat de sociale diversiteit veel groter is geweest dan de tripartite opvatting zou doen veronderstellen, en tweedens, dat de maatschappij veel dynamischer was dan gemeenlijk wordt aangenomen en dat een sociale mobiliteit gedurig de grenzen van de stratificatie doorbrak.

Voorts – korthedshalve – wijs ik op de 'kapitalistische' ontwikkelingen binnen sommige ambachtsgilden, waartegen de beschermende functie voor de kleine neringdoende het vaak moest afleggen (bl.70) en op de helemaal niet zo zeldzame arbeid van (meestal getrouwde) vrouwen (bl.75). Er kwamen zelfs vrouwelijke drapeniers (lakenondernemers) voor. In Leiden was zelfs één op de vier drapeniers een vrouw. Dat de Kerk ook in de middeleeuwen al vond, dat de vrouw alleen in het gezin thuishoort, lijkt dus niet zo aanneemelijk.

Tot slot van deze paragraaf over de sociale veranderingen stippen de auteurs nog enige onderwerpen aan ter stimulering van voortgezet onderzoek in de richting van sociaal gedrag en collectieve voorstellingen, zowel van de doorsneeburger als van de marginale mens. In het buitenland is men daar al veel verder mee dan ten onzent.

Het sociaal-economische hoofdstuk wordt vervolgd met de behandeling van nijverheid en handel, financiën, scheepvaart en

visserij. In die volgorde, al begrijp ik niet, waarom scheepvaart en handel niet beter samen, of in ieder geval direct na elkaar konden worden besproken. En nogmaals, waarom hier geen flinke en duidelijke kaarten geboden?

Het algemene oordeel over de laat-middeleeuwse economie in de Nederlanden luidt, dat de bestreken periode zeker geweest is 'an age of contraction,' maar niet voor alle standen en waarschijnlijk evenmin voor het gewest Holland in zijn geheel. Daarnaast zal iedereen van het gelezene bepaalde herinneringen overhouden alnaargelang zijn belangstelling gericht is. Ik vond enige troost in de weergave van het toenmalige belastingstelsel: de belastingen waren zwaar, onevenredig en frauduleus (van de kant van de overheid dan!). Ook trof mij hoe machteloos de mens stond tegenover de natuur, die zo grillig het economisch patroon in de war kon brengen. Voorbeeld: de St. Elisabethsvloed van 1421 die de Biesbos deed ontstaan, maakte dat daardoor de Waal veel meer water tot zich nam dan tevoren en dit ten koste van de IJssel. Het gevolg was, dat Kampen achteruit ging en de handel van Dordrecht opveerde!

De late middeleeuwen doen onmiddellijk denken aan het opgaan van onze gewesten in de Boergondische staat. Wat men daarvan merkte in het leven van alledag zal, naast een reorganisatie van het belastingstelsel, vooral de verandering in de rechtspraak zijn geweest. Door de professoren Godding en de Smidt wordt daarvan, ook voor niet-rechtshistorici, een boeiend beeld opgehangen. Een uitermate gecompliceerd beeld ook. Ook voor mensen uit de tijd zelf. 'Het kon voorkomen, dat in een dorp naast elkaar een feodaal hof, een allodiaal hof, een laathof en een of meer (andere) schepenbanken naast elkaar functioneerden...' (bl.156).

Een belangrijk punt lijkt mij, dat Filips de Goede wel degelijk mag gezien worden als de grondlegger van de centrale bestuursinstellingen en daarom een duidelijke rehabilitatie verdient na de kritische zelfs wat kribbige beschouwingen, die professor Vaughan aan zijn figuur gewijd heeft. In de ontwikkeling van het recht komt hij naar voren als de eerste vorst die een wetgevende activiteit ontwikkelt, die voor een groter geheel dan stad of gewest geldt. Onder hem heeft ook de Grote Raad vorm gekregen en – na veel geëxperimenteer – een vaste commissie voor financiën, die optrad als controle – en rechtsinstantie. De centrale rekenkamer van Mechelen kwam daar onder zijn zoon logisch uit voort.

En zo komen we dan bij de vorming van de Boergondische staat. Zo ergens, dan blijkt

hier wel zonneklaar hoe een middeleeuwse geschiedenis der Nederlanden in wezen een artificiële benadering van het verleden is. Er bestond toen geen enkele entiteit, die men met enige goede wil als het stramien of het substraat van het latere België, Nederland of Luxemburg zou kunnen duiden. Ook de Boergondische staat, waarin een groot deel (lang niet alle) van de zeventien gewesten succesievelijk werden opgenomen, hing van toevalligheden aan elkaar. Het had zo heel anders af kunnen lopen. Een rest van finalisme in ons verzet zich daar misschien tegen, maar met het verdwijnen van een door vaderlandsliefde geïnspireerde geschiedschrijving zal steeds ondubbelzinniger blijken hoe die drie staatjes in de Noordwesthoek van Europa eigenlijk onverwachte en zelfs ongewenste kinderen zijn geweest.

Ik vermoed, dat de redactie voor dit hoofdstuk zich ook de spanning die daaruit voortvloeit te dege bewust is geweest. Want zij heeft de behandeling van de geschiedenis van de gewesten afzonderlijk laten voorafgaan door een schets van de vorming van de Boergondische staat in het algemeen van de hand van professor Jongkees. Deze heeft zich meesterlijk van zijn moeilijke taak gekwet, oude feiten soms nieuw rangschikkend, terloops nieuwe feiten (voor mij althans) vermeldend. Dat Filips de Goede al heel lang voor 1454 een vlooteskader in de oostelijke wateren liet opereren tegen de Turken vind ik verhelderend voor zijn kruistochtinitiatief te Rijssel, dat dus niet zo maar uit de lucht kwam gevallen. Maar vooral is mij eens te meer duidelijk geworden in hoe betrekkelijke zin er van een Boergondische staat gesproken mag worden. Feitelijk is die nooit de status nascendi gepasseerd en brak hij ook bij de eerste de beste crisis uit elkaar.

Na de 'Gesamtschau' van Jongkees volgt dan de politieke ontwikkeling van de afzonderlijke gewesten, soms in een (wat toevallige) groep verenigd. Ik moet me beperken tot enige kanttekeningen. W. Blockmans in zijn exposé over Vlaanderen verdenkt Filips de Goede ervan bewust een harde lijn in zijn politiek ten opzichte van Gent te hebben gevolgd. Hij zou de stad zelfs geprovoceerd hebben tot de opstand van 1452-1453. Het komt mij niet waarschijnlijk voor, omdat geen enkel belang van de hertog ermee gediend was, en vooral, omdat Gent zelf eerder van provocatie beschuldigd kan worden door het terechtstellen van Boergondische partij-gangers.

Met name bij de behandeling van Brabant en Limburg door A. Uytendaele wordt duidelijk hoe veel erger de versnippering der Nederlanden is geweest dan gemeenlijk wordt aangenomen. Het kaartje op

blz. 228 spreekt in dit opzicht boekdelen. En wie het wil illustreren met een voorbeeld kan wijzen op Mechelen, een heerlijkheid in Vlaams bezit, dat jarenlang het scheepvaartverkeer tussen Antwerpen en Brussel kon versperren eenvoudig door een ketting in het rivierveld de Zenne te spannen! Pas in 1531 schijnt het conflict bijgelegd te zijn. Tot mijn verwondering las ik, dat het verdrag van 1419 tussen Filips en Jan IV te Gorkum zou zijn gesloten. Ik meen, dat nog altijd wordt gesproken van de Zoen van Woudrichem (blz. 231).

Het stuk over de bewogen geschiedenis van de inmiddels overleden professor Lejeune munt uit door vaart en verve. Het demonstreert, méér dan welke andere bijdrage over een afzonderlijk gewest ook, hoezeer de lotgevallen van Luik en zijn bisschoppen bepaald worden door invloeden van buiten af: de tegenstelling Boergondië-Armagnac, de tegenstelling paus te Rome – paus te Avignon, de onmin tussen het huis Orléans en keizer Wenceslas van Luxemburg. De schrijver is er eveneens in geslaagd tussen het relaas van allerlei troebelen door even de portretten te schilderen van de reeks onwaardige bisschoppen, die het Boergondische belang moesten dienen in een zo trotse en autonome stad als Luik. Daarom is het jammer, dat zijn verhaal zo Belgocentrisch is en ontsierd wordt door tal van onjuistheden. Willem VI, bekend als graaf van Holland, Zeeland en Henegouwen, wordt hardnekkig alleen Willem IV van Henegouwen genoemd. Zo ook heeft Filips de Goede van Jacoba alleen het (sic) Henegouwen ingepalmd. Maar verder: hoe kon Jan van Beieren (elect, dus geen bisschop) zijn kathedraal opnieuw inwijden (bl.257)? Wat moet ik me voorstellen van het vigilie na het kerstfeest (bl.260)? Hoe kan Dinant tegen keizer Sigismund zijn ingegaan toen het weigerde een vestingstoren te slopen, als Sigismund zelf het vonnis van Rijssel van 1417 heeft vernietigd, waarbij de ontmanteling van Dinant gelast werd (bl.257,258,260)? Of gaat de vertaler in deze niet geheel vrij uit? In de verwoesting van Luik door Karel de Stoute in 1468 doet het oude verhaal uit Commynes weer opgeld van Karel's razernij en het tegendiens zin meevoeren van Lodewijk XI. Ik dacht, dat deze legende, want zo mag men het toch wel noemen, voldoende was weergegeven door de desbetreffende passages in Vaughan's 'Charles the Bold' (bl.39-30). Eveneens worden we vergast op de overval van de dappere mannen uit Franchimont op het legerkamp van Karel voor Luik, een story, waarover in Vaughan's boek ook nogal het een en ander wordt rechtgezet. En tenslotte kan ik me niet voorstel-

len, dat de wapenstilstand tijdens de Naamse oorlog van eind Maart tot midden April (bl.261) verband kan houden met het optreden van Jeanne d'arc. Haar militaire acties vallen alle na genoemde periode: ontzet van Orléans in Mei en de 'sacre' van Karel VII te Reims in Juli!

De behandeling van de geschiedenis van Holland en Zeeland door professor Jansen begint keurig in 1433, de tijdgrens die de redactie zich had voorgesteld (zie bl.8). Maar de lezer blijft dan wel met de frustratie zitten, dat hij de toch niet onbelangrijke en complexe ontwikkelingen, die geleid hebben tot de machtsovername door Boergondië van elders te weten moet zien te komen: wat daarvan op bl.185-187 en 307 staat is immers volstrekt onvolgende. Overigens blijkt uit de bibliografie duidelijk, dat er nog heel wat detailstudies nodig zullen zijn vooraleer een verantwoorde geschiedenis van Holland en Zeeland geschreven kan worden.

Dr. Berents begint zijn paragraaf over Utrecht, Gelre en Friesland met de (vast)stelling, dat Oost-Nederland veel meer graviteerde naar het Oosten, dan dat het zich op enigerlei wijze verbonden voelde met West-Nederland, een uitgangspunt, dat ik van harte onderschrijf: zo er al een taalgrens was dan liep die eerder langs de IJssel dan langs de tegenwoordige, politieke grenzen. Daarom is het wat jammer, dat bij het onderdeel sociale en economische ontwikkeling, waaraan hij apart aandacht wijdt, deze oriëntatie niet nader geadstrueerd wordt, misschien door plaatsgebrek, misschien ook door vrees deze bijdrage al te zeer vanuit een vooropgezette visie te kleuren.

Zo komen we dan aan het onderdeel, dat wat modicus getiteld is Socioculturele en Intellectuele ontwikkeling 1384 – 1520. Hier heeft de detaillering in specialismen het sterkst gewoekerd: enkele medewerkers hebben in 2 à 3 bladzijden hun bijdrage moeten comprimeren. De leesbaarheid heeft daardoor behoorlijk ingeboet. Je hebt als lezer het gevoel in een auto over een weg vol kuilen te rijden! Bij monde van professor Weiler heeft de redactie evenwel nadrukkelijk gekozen voor deze aanpak, zeer wel beseffend, dat eenheid van visie niet tot haar recht kon komen bij een dergelijke analytische methode. Zij verdedigt haar standpunt eerstens door de A.G.N. te zien als een bron van eerste informatie voor elke, die zich snel op de hoogte wil stellen van de 'status quaestionis' in een afzonderlijk vakgebied, en ten tweede door het gebrek aan een uitgekende methodologie, die een synchrone behandeling van alle culturele en intellectuele uitingen op alle niveau's mogelijk zou maken.

Daar zou men tegen in kunnen brengen, dat de uitsplitsing van de stof in beeldhouwkunst, muziek, tapijtkunst, wereldlijke literatuur in Frans, Nederlands en Latijn, enz. én niet volledig, én ten dele overbodig is. Niet volledig, want ik mis bijvoorbeeld de ontwikkeling in de mode, in het wonen (meubilair e.d.) en – het meest opvallend – in de bouwkunst. Zeker de afwezigheid van de laatste had toch minstens een verklaring van de redactie geëist. Ik kan me moeilijk voorstellen, dat de bouwkunst simpelweg vergeten, nog minder, dat ze van te geringe importantie werd geacht. De specialisering is niet alleen onvolledig, ze is ook m.i. gedeeltelijk overbodig, want het lijkt me toch onnodig op de komst van methodologische vernieuwingen te wachten om althans een samenvatting te geven van de literatuur tout court, wereldlijk én geestelijk, Nederlands, Frans én Latijn, en dat met inachtneming van de resultaten van recent onderzoek.

Maar laat ik dan maar de versnippering voor lief nemen en – aannemende, dat ik me interesseer voor de moderne inzichten in de Nederlandse, wereldlijke letterkunde van de late middeleeuwen – de desbetreffende bladzijden 342-345 bestuderen. Het valt mij dan op dat daar geen enkele noot of verwijzing in voorkomt. En dat de beredeneerde bibliografie op blz. 485 slechts drie nummers behelst, waaronder het werk van Mak uit 1944. Soortgelijke opmerkingen kunnen ook voor enkele andere bijdragen worden gemaakt. Met andere woorden, als ik me van dit handboek hoop te bedienen om snel een goed uitgangspunt te vinden voor verder onderzoek, dan loop ik de kans danig teleurgesteld te worden.

Laat ik daar haastig aan toevoegen, dat dit zeker niet voor alle onderdelen geldt. Met name niet voor het stuk van Offema en Derolec over de productie en verspreiding van het boek. Gelukkig worden we daarin niet langer lastig gevallen met de controverserige Coster-Gutenberg, maar vinden we wel een boeiende schets van de strijd tussen de drukkunst en de copieerkunst, van het ontstaan van openbare bibliotheken (al vóór de uitvinding van de boekdrukkunst) met name door toedoen van de Broeders des Gemenen Levens, en van de stijgende vraag onder de burgers naar leesstof. Zodat de overtuiging zich opdringt, dat – als zo vaak bij uitvindingen – de kunst van het drukken niet een toe-vallige vondst, maar de uitkomst van gericht zoeken is geweest. Evident is de veel belangrijker rol, die de Noordelijke Nederlanden hebben gespeeld in de typografie dan die van de Zuidelijke gewesten, dit in tegenstelling tot vrijwel alle andere

cultuurphenomenen. Onwillekeurig denken we dan weer aan de oriëntatie van Noord-Oost Nederland op Duitsland, want Deventer was tot ± 1500 de typografische metropool in deze streken. Voor het onderwijs en de ontwikkeling van de lekencultuur moet de komst van het gedrukte boek van niet te schatten betekenis zijn geweest. Jammer genoeg, vindt dit thema geen uitwerking. Juist het cultureel en intellectueel autonoom worden van de burgerij had mogelijk als centraal en bindend Leitmotiv kunnen fungeren zowel in dit socioculturele en intellectuele opzicht als in het volgende hoofdstuk over kerkelijk en godsdienstig leven.

Ook in dit laatste hoofdstuk van het boek worden de nog geen zestig bladzijden verdeeld over 8 afzonderlijke paragrafen. Ongetwijfeld hoogst nuttige samenvattingen, maar een geïnspireerde en inspirerende visie op het geheel is daarin verre te zoeken en pas te vinden in de twee samenvattende bladzijden van professor Weiler. Hoe boeiend had niet een schets van het kloosterwezen kunnen zijn, waarin we getuige mochten zijn van botsen van nieuwe vormen van religieuze beleving met oude conventies. In plaats daarvan worden de meeste regels weer gevuld met de gebruikelijke, zanddroge opsommingen van aantallen en jaartallen, van namen van leden en namen van plaatsen.

Het gelovige volk wordt door Dr. van Herwaarden en professor de Keyser getekend in zijn vroomheidsbeleving en uitingen daarvan. Het beeld, dat die laat-middeleeuwse vroomheid ons biedt, doet niet prettig aan. Het wordt gekenmerkt door een barokke overdaad aan devoties en kerkelijke feestdagen, door een benauwende nadruk op werkheiligheid, door een waardering voor uiterlijkheden, die zweemt naar magie. De verleiding dit alles nog eens met een zwarte kool te tekenen ligt voor de hand, maar het is in beide auteurs te prijzen, dat zij zich in het algemeen verre hebben weten te houden van overdrijving en eenzijdigheid. Misschien had meer positieve nadruk mogen worden gegeven aan de sterk toenemende invloed van het lekenelement in de Kerk, zoals hierboven al is gesuggereerd. De positieve kant is ongetwijfeld, dat daarvoor in de Kerk ruimte was, de negatieve echter, dat superstitieuze opvattingen ongestoord konden woekeren, omdat voldoende kritische zin onder de burgerij zelve nog ontbrak. Die werd tegen de eeuwwende wel sterker (humanisme!), maar de vraag naar oorzakelijk verband tussen de laat-middeleeuwse vroomheid en de Hervorming laten de schrijvers terecht onbeantwoord.

Die beantwoordt ook Weiler niet in zijn

prachtige samenvatting, die tevens een uitzicht biedt op de komende eeuw met haar godsdienstige troebelen. Wel spreekt er de voorzichtige suggestie uit, dat de typische 15de eeuwse vormen van godsdienstig leven juist in vele goedwillende mannen en vrouwen, kloosterlingen en leken, een op den duur niet te dragen spanning opriep, die op een oplossing vroeg in radicale veranderingen.

Samenvattend: deel IV van de nieuwe A.G.N. is een schitterend werk qua uiterlijke vormgeving, bevat bijdragen van meest hoog niveau, ontbeert evenwel de gewenste samenhang om er de lezer een 'beeld' van die tijd aan te laten overhouden. Het is meer naslagwerk gebleven dan historisch verhaal geworden. En ik betwijfel of dit nodig was geweest, zelfs tegen de achtergrond van alle verwetenschappelijking.

Dr. P.N.M. Bot

R. Volcke, *Frederik de Grote. Tussen Verlichting en Absolutisme*. Amsterdam 1979, f 42,50.

Al gedurende een aantal jaren verschijnt er bij Elsevier een historische reeks, gestoken in waardige, zwarte omslagen: Elsevier's Historische Bibliotheek. Hierin verschijnen naast herdrukken van voormalige bestsellers (al dan niet in een aangepast jasje) ook oorspronkelijke, historische boeken, meestal van lijvige omvang en flink aan de prijs. Bij de eersten o.a. terecht Presser's Amerika (up to date dit maal) en diens Napoleon (elk jaar bij het prepareren weer een lust om in weg te lezen); m.i. minder terecht de toch wel verouderde biografie van Mevr. Wedgewood over Willem van Oranje, Swart's portret in 'Oranje en Nassau' is van veel hoger niveau en korter, en een herdruk van Bouman's matige Cultuurgeschiedenis van de 20e eeuw. Bij de recente werken vinden we onder meer het briljant geschreven boek over het moderne Amerika vanaf Roosevelt van de journalist Manchester, Edward Lucie-Smith's hoogst originele kijk op Jeanne d'Arc en Gerlof Verwey's hogelijk gewaardeerde amateurproeve van een Geschiedenis van Nederland. De verdiensten van Kossmann's Lage Landen zijn in deze rubriek al meermalen terecht naar voren gebracht. Kortom een rijk scala, waarbij de verkoopbaarheid uiteraard een (soms wat negatieve) rol speelt.

In 1979 verscheen in deze reeks van Roland Volcke een uit het Duits vertaalde 'biografie' over Frederik de Grote uit 1777. Het is een curieus boek, dat m.i. enigszins afbreuk doet aan het doorgaans

hoge peil van de serie. Naar de vorm is het hoogst origineel, maar de inhoud daarentegen niet in het minst. Wil men over deze Pruisische vorst iets publiceren dan moet het wel iets bijzonder wezen en als zodanig zal de redactie Volcke's boek wel hebben opgevat. Biografieën over Frederik zijn er vele en ook best wel te koop: Gooch in de Aula-reeks, een recente herdruk van Carlyle's portret en het meer populaire boek van Nancy Mitford.

Volcke's werk van ca. 350 pagina's is nl. opgebouwd uit teksten van anderen, die citaatsgewijs door de auteur aan elkaar worden gelast met stukken tussentekst. Het boek, uit zes hoofdstukken bestaand, is daartoe in vele paragrafen en onderparagrafen verdeeld. Voor de helderheid wordt de tekst ook nog doorbroken door kadertjes met jaartallen (13-17, 197) en met korte excursen, die enige nadere, historische explicatie geven (bv. 26, 64, 161, 310) en enkele, duidelijke kaartjes (63, 192, 200, 317 etc.); het bevat tenslotte ook een 30-tal illustraties en een register, terwijl achterin wordt aangegeven, welke teksten zijn benut. Het geheel maakt een indruk van een lappendeken en, hoewel zo goed als alles overhoop wordt gehaald, komt het toch vrij oppervlakkig bij mij over. Dit wordt mogelijk door de korthed van de stukjes in de hand gewerkt, versterkt door de veelal luchtige toon van de vertaling.

Het lijkt me niet zinvol de aan ieder bekende inhoud (levensloop) na te gaan. Het is hier wellicht meer op zijn plaats een voorbeeld van toon en stijl te geven (224):

Verbond met Rusland: 'Ondertussen was de vriendschap met Rusland gegroeid tot een verbond: Rusland stelde 20.000 man onder generaal Tsjernitsjev op tegen Oostenrijk. De Oostenrijkers weigerden eerst te geloven dat Pruisen en Rusland een pact hadden gesloten; zij verklaarden, dat de Russische verbindingsofficieren in het Pruisische kamp verklede Pruisen waren. Maar toen de Kozakkenhordes in Bohemen verwoestingen aanrichtten, waren de twijfels opgeheven.'

Waar het niet beter geweest meteen een roman geschreven te hebben? Schrijvers als Hella Haasse of Gore Vidal hebben met een analoge techniek veel klinkender resultaten geboekt, de prijs van dit boek meer waardig.

M.J. ten Berge.

J. Willequet, *Albert I, Koning der Belgen*. Met een ten geleide van E.H. Kossman. (Uit het Frans vertaald door F. Brouns), Elsevier, Amsterdam-Brussel 1979, 196 blz. ongepagineerd nawerk, prijs f 39,50.

Willequet biedt de lezer niet alleen een boeiend portret van Koning Albert van België (1875-1934), maar ook een in menig opzicht verhelderend en informatief werk over een turbulente periode in de Belgische geschiedenis. Centraal staat het thema van de rol van de vorst in een constitutionele parlementaire democratie en dan in het bijzonder hoe Albert met zijn eigen gaven en mogelijkheden binnen die constitutionele monarchie gefigureerd heeft.

Het blijkt dat Albert niet uitsluitend dacht in termen van Belgisch nationaal belang. Telkens wordt het Belgisch belang gezien in grotere gehelen en dan met name in het Europese. Dit geldt niet alleen voor de periode van de eerste wereldoorlog, waarin het voor Albert zeer moeilijk manoeuvreren was, maar ook voor de tijd na 1918. Zonder twijfel is de eerste wereldoorlog Albert's test case geweest. Hij bleef vasthouden aan de rol van België als zelfstandige neutrale staat. België heeft zich niet bij het verdrag van Londen aangesloten en hoewel deze onafhankelijke houding de betrekkingen met Engeland en in het bijzonder met Frankrijk, niet vergemakkelijk heeft, bleef Albert dit standpunt volhouden. Het Belgische leger werd zo voor menige zinloze bloedvergietende aanval gespaard. De onafhankelijke houding bood ook de mogelijkheid tot vredesinitiatieven tegenover Duitsland. Zijn afkomst (Saksen-Coburg) en zijn huwelijk met Elizabeth, hertogin van Beieren, gaven hem een gemakkelijke entree in Duitse politieke en diplomatieke kringen. Van een roekeloos accorderen met Duitsland was echter geen sprake. Dat kon niet tegenover Frankrijk en Engeland – zo groot was de speelruimte van de zelfstandigheid niet – en Albert vergat ook niet dat Duitsland de agressor was geweest. Na de oorlog heeft Albert echter altijd sterk gepleit voor een reële vrede met Duitsland. De felle anti-Duitse politiek van Frankrijk vond geen genade in zijn ogen.

Op het terrein van de binnenlandse politiek heeft Albert binnen de constitutionele mogelijkheden en grenzen via gesprekken en adviezen toch een redelijke invloed kunnen uitoefenen. Naar de mening van Willequet was het zeker een invloed ten goede. En hoewel Albert geen super democraat was zag hij de onontkoombaarheid van algemeen kiesrecht duidelijk in en de invoering ervan na 1918 heeft hij van harte bevorderd. Ook de socia-

listen zag hij gaarne als regeringspartij. Hun leider Emiel Vandervelde behoorde tot Albert's kring van vrienden. Willequet stelt ook dat Albert de Vlaamse problematiek in België duidelijk zag en deze probeerde op te lossen. Deze houding zou Albert ook volgens Willequet tijdens de wereldoorlog hebben ingenomen. Hieromtrent is verschil van mening mogelijk. De Leuvense hoogleraar L. Wils geeft in zijn *Flamenpolitik en Aktivisme* (Leuven 1974) een vrij negatief beeld van Albert's Vlaamsgezindheid. De koning en zijn minister van oorlog De Ceuninck zouden alle pro Vlaamse maatregelen gesaboteerd hebben. Albert is hier om het citaat van diens secretaris Ingenbleek uit die tijd aan te halen 'cet homme sans coeur'. Het is een beeld dat in Willequet's visie niet past. Hij schildert Albert juist als een humane, zij het enigszins afstandelijke tot pessimisme neigende man en zeker niet als iemand 'sans coeur'.

De moeilijkheden en de vernederingen waren voor de flamingatische soldaten aan het IJzerfront niet gering en de overheid heeft er, zoals Wils toch terecht constateert, weinig of niets aan gedaan om de grieven weg te nemen. Maar kon Albert veel meer dan beloven? Een pro-Vlaamse houding zou zeker gezien het activisme in het bezette België door een deel van de Belgen en door de Fransen, met wie de relaties toch al moeilijk waren, als pro-Duits worden uitgelegd. In het kamp van de flaminganten werd dan ook gesteld dat België niet meer dan een satelliet van Frankrijk was.

Maar ook na 1910 heeft Albert geen duidelijke pro-Vlaamse koers gevaren, al mag men zich afvragen of hij dan niet buiten zijn constitutionele dienstregeling (hij was technisch begaafd en zeer geïnteresseerd in treinen en vliegtuigen) zou zijn gegaan. Opmerkenswaard is ook dat hij de ethnische verdeling van Midden Europa niet erg zinvol vond. Men zou hierin de oude monarchale traditie kunnen herkennen van een boven de partijen staan en van een politiek van gebiedsuitbreiding en bestuur alleen gebaseerd op de dynastieke band. Willequet spreekt (p. 160) in dit verband ook van een pre-nationale traditie.

De beperking van een recensie staat verdere uitweidingen over dit boek niet toe. Het is een boek voor docenten, dat zal een ieder wel duidelijk zijn. Helaas ontbreekt een register, en dat terwijl wel alle voorkomende personen met hun data in een aparte lijst achter in het boek zijn opgenomen.

P. van Hees

Dr.C.A.Tamse (red.): *De monarchie in Nederland*. Elsevier, Amsterdam 1980, prijs f 39,50.

Nog net voor de troonswisseling Juliana-Beatrix is dit boek op de markt verschenen. Het behelst een achttal bijdragen van resp. Cramer, van Osta, Tamse, Drees sr., Puchinger, Bank, Donner en Heldring over het ontstaan van onze monarchie, haar functioneren in de Nederlandse samenleving van de 19e en 20e eeuw en de houding die verschillende bevolkingsgroepen tegenover haar aannamen of in gingen nemen.

De titel van het boek dekt volkomen de lading. In alle bijdragen wordt geschreven over de monarchie als instituut. De persoon van de monarch blijft enigszins in het vage. Afgezien van de bekende karaktereigenschappen – koning Willem I een autoritaire doener om het doen enz. – werpt deze bundel geen nieuw licht op onze vorsten als gewone mensen. Ondanks overlappingsen – de periode 1813 – 1815, 1848 – bevat het boek een aantal belangwekkende bijdragen. Persoonlijk vond ik de artikelen van Cramer (De kroon op het werk van 1813) en Bank (Katholieken en de Ned. monarchie. Tussen staatsraison en populariteit) het interessantst en die van Heldring (Van sacraal symbool tot verzorgingsstaatshoofd) om het oneerbiedig te zeggen het grappigst.

Cramer polemiseert o.a. tegen de bekende stelling van C.H.E. de Wit dat de aristocraten, geleid door van Hogendorp, de monarchie afhielden om zelf de leidende macht te worden in de nieuwe staat. Bank geeft voor de gegroeide goede verstandhouding tussen het R.K. volksdeel en de monarchie drie verklaringen. De populariteit van het vorstenhuis is niet gestopt voor de muren van de verzuiling, de R.K. bezaten een vertrouwde met het koningschap als symbool en begrip in de katholieke leer en eredienst. Als derde verklaring noemt hij de politieke vereenzelviging van monarchie en maatschappelijke orde tegen revolutie en socialisme. Hierbij refereert hij aan de belangrijke rol die vooral de katholieke organisaties gespeeld hebben bij de Oranjemaniëfestatie in november 1918 na Troelstra's verbale revolutie-poging.

Heldring contateert in zijn bijdrage dat de vermenselijking van de monarchie haar versterkt én verzwakt heeft. Het grootste probleem voor de plaats van de monarchie in de moderne samenleving ziet hij in de existentie van zeven prinsjes. Hoe zal de samenleving reageren als we – volgens de statistiek – mogen aannemen dat 'ten minste één van de prinsen óf met de justitie in aanraking zal komen óf een meisje zwanger zal maken óf een drugprobleem

krijgt' (bl. 227 en 228).

Volgens een enquête van het N.I.P.O. aan het eind van de jaren zestig prefereerde een kleine tien procent de republikeinse staatsvorm boven de monarchie. Een bijdrage waarin duidelijk de bezwaren tegen de monarchie en de voordelen van een republiek met zijn gekozen staatshoofd naar voren komen, schittert echter in dit boek door afwezigheid. In dit staatsinrichtingsexamenjaar zij deze bundel opstellen de docent echter van harte aanbevolen.

F.R.Kat

L.de Jong, *Het Koninkrijk der Nederlanden in de tweede wereldoorlog, het laatste jaar deel 10 A (twee delen)*. Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage 1980, 1.005 blz. f 52,50.

Om praktische redenen werd het in uitzicht gestelde tiende deel door de schrijver in twee gedeelten A en B verdeeld. In dit eerste werk wordt de zeer belangrijke periode tussen de invasie en maart 1945 zeer uitvoerig behandeld.

Dolle dinsdag bracht niet de bevrijding, waar de bevolking reikhalzend naar uitzag. Er volgde nog een zeer lange uiterst moeilijke lijdensweg. De auteur geeft gedetailleerde beschrijvingen van het leed, dat vooral ten zuiden van de grote rivieren werd geleden, waarvan hij zegt, dat daarvan te weinig in het overige deel van ons land bekend is geworden. De Engelsen moesten Arnhem vanuit de lucht veroveren, de Amerikanen zouden vanuit het zuiden naar dit gebied oprukken. Het gevolg was, dat om elke meter huis aan huis man tegen man werd gevochten. De geallieerden namen geen risico's, zij bombardeerden de plaatsen grondig voordat hun soldaten er doorheen trokken. De Duitsers van hun kant grepen elke kans om die opmars te vertragen.

Veel aandacht, m.i. teveel, wordt geschonken aan het steeds hoger oplopende meningsverschil tussen het Nederlandse kabinet in ballingschap en de koningin. Wilhelmina beschouwde het tweede kabinet-Gezaggat als een voortzetting van het vooroorlogse partijstelsel, dat in haar ogen geen goed meer kon doen. Zij streefde naar een vernieuwd Nederland, waarin verzetsmensen de leidende rol moesten spelen.

Geen der partijen had in het bevrijde gebied veel in te brengen. Generaal Eisenhower wilde slechts met militairen onderhandelen. Daardoor kreeg het Militair Gezag onder generaal Kruls, dat oorspronkelijk was ingesteld om de gruwelen van Bijljesdag te kunnen voorkomen, het voorlopig voor het zeggen; het Militair Gezag greep steeds meer in en Kruls, die in den beginne niet in de gunst stond van de koningin wist haar steun te verwerven,

waardoor hij een belangrijke rol kon gaan spelen. De Jong heeft hier veel waardering voor zoals hij een en ander ook samenvat op p. 655,656 en 862-870.

Opvallend is, dat Eisenhower ook voor kwam, dat prins Bernhard tot opperbevelhebber werd benoemd. Hij had laten weten, dat hij de prins niet 'functioneel' wilde inschakelen. Er bestond geen bezwaar tegen diens benoeming tot 'bevelhebber van de Nederlandse binnenlandse strijdkrachten.'

De tweedeling van het tiende deel heeft als nadeel, dat De Jong herhaaldelijk meldt, dat hij een of ander onderwerp in het B-deel uitvoerig zal behandelen. Zo komt het bezette Nederland nauwelijks ter sprake, uitgezonderd de gebeurtenissen rond Dole Dinsdag. Jammer is, dat de auteur ook vaak terugverwijst naar vooraangaande delen, maar daarbij verzuimt de daarop betrekking hebbende bladzijde te vermelden, waardoor terugslaan uitermate bezwaarlijk wordt.

Voor de leerlingen is het kennismaken van het eerste deel van 10 A zeker aan te bevelen. Het tweede deel lijkt mij door de uitvoerigheid niet zo geschikt.

Dr.J.Verseput

A.H. Huussen jr., E.H. Kossmann, H. Renner (red.), *Historici van de twintigste eeuw*, Aula-paperback nr 54, Spectrum/Intermediair, Utrecht-Antwerpen/Amsterdam 1981, Prijs 35,—.

De tiel van dit veelzins voortreffelijke boek zegt tegelijkertijd veel en (te) weinig. Hij zegt weinig, waar er niet in tot uitdrukking komt over welke historici er in dit werk gesproken wordt. En hij zegt in die beperking toch ook weer veel, omdat de redactie het kennelijk niet heeft aangedurfd de behandelde historici een andere gemeenschappelijke overeenkomst toe te bedelen dan dat het allemaal *historici van de twintigste eeuw* zijn. De ondertitel is gelukkig minder vaag. Daarin wordt meegedeeld dat het boek bevat: 'geschreven portretten van 22 historici die in de twintigste eeuw hun hoofdwerken hebben gepubliceerd en die te zamen een zo gevarieerd en representatief mogelijk beeld geven van de geschiedschrijving in onze eeuw.'

Ter orientatie geef ik eerst – in de volgorde van de bundel – de namen van de behandelde historici en de hen behandelende auteurs. E.H. Kossmann, *Friedrich Meinecke*, B. Ebels-Hoving, *Henri Pirenne*, B. Naarden, *Michail N. Pokrovski*, M.A. Wes, *Michael I. Rostovtzeff*, Z.R. Ditrach, *Nicolae Iorga*, W.E. Krul, *Johan Huizinga*, A. Lammers, *Charles A. Beard*, H. Hillenaar, *Paul Hazard*, P. van Hees, *Pieter Geyl*, A.H. Huussen jr.,

Lewis B. Namier, P.B.M. Blaas, Arnold J. Toynbee, A.F. Mellink, Jan Romein, M.E.H.N. Mout, Jacques Presser, H.L. Wesseling, Fernand Braudel, G. Taal, Fritz Fischer, J.M.G. van der Poel, Bernard Slicher van Bath, W.P. Blockmans en H. Gaus, Jan Dhondt, F.R. Ankersmit, Jacob L. Talmon, D.F.J. Bosscher, Arthur M. Schlesinger jr., A.B. Mulder-Bakker, George Duby, H. Renner, Roj A. Medvedev, J.W. Drukker, Robert W. Fogel.

De bundel wordt besloten door korte, informatieve stukjes van niet meer dan enkele regels over de auteurs en een register waarin uitsluitend namen van moderne geschiedschrijvers zijn opgenomen. Het boek is voortreffelijk verzorgd, bijna foutloos gecorrigeerd en gezet in een prettig leesbare letter. Rake tussenkopjes in de afzonderlijke bijdragen bevorderen de overzichtelijkheid zonder dat de lezer het gevoel heeft op schoolse manier bij de hand genomen te worden.

Ook inhoudelijk voldoet de bundel aan de hoogste kwaliteitseisen. De onderscheiden bijdragen zijn stuk voor stuk zeer informatief, zowel over de relatie tussen de persoon van de besproken historicus, zijn milieu en zijn werken, als over de plaats van die werken in de grote geestelijke stromingen van hun ontstaanstijd.

Het hiervóór gegeven lijstje van besproken historici gaf al aan, dat de variatie die de redactie nastreefde bij haar selectie uit de honderden historici die voor behandeling in aanmerking zouden kunnen komen, stellig bereikt is. Met de representativiteit ligt het uiteraard wat moeilijker. Zo valt het op, dat de selectie naast een viertal historici van eigen, vaderlandse bodem, onder wie ik Rogier noch mis, beperkt is gebleven tot min of meer bekende historici uit het Russische, Duitse, Franse en Engels-Amerikaanse taalgebied. De enige uitzondering is de Roemeen Iorga, die overigens veel van zijn werk in het Duits of Frans schreef. 'Toeval, principe?' Het valt uit het wel erg vage voorwoord, dat de bundel meekreeg niet op te maken. In een brede omhaal van woorden wordt daarin over het selectie criterium immers in feite niet veel meer gezegd dan dat naar representativiteit is gestreefd. Zouden we dan uit het feit, dat er geen enkele Italiaanse of bijvoorbeeld Spaanse historicus geportretteerd wordt moeten afleiden, dat die 'geen bijdragen van belang ... hebben geleverd'?

Eén van de redacteuren van deze bundel stelde eens een soortgelijke vraag naar aanleiding van het verschijnen van een andere bundel (over de theorie der geschiedenis). Hij gaf toen ook het enig juiste antwoord op die vraag; een antwoord dat mijns inziens in het voorwoord had dienen te staan, en dat aldus luidde: 'Dit is

natuurlijk geen correcte vraag. Ik stel haar slechts om aan te tonen dat er in de publikatie van dit soort "readers" een gevaar ligt: namelijk dat zij een representatieve betekenis krijgen ... In feite kunnen zij niets anders zijn dan min of meer nuttige didactische hulpmiddelen.' (BMGN 95 (1980), afl. 3, 599). En zo is het maar net, zowel bij readers als bij essaybundels.

Een andere vraag is die naar de doelgroep waarvoor de bundel bestemd, dan wel toegankelijk is. Ook daarover geeft het voorwoord geen uitsluit. Maar het feit, dat deze geschreven portretten eerder in het weekblad *Intermediair* zijn verschenen is voldoende aanwijzing in de richting van een breed, algemeen ontwikkeld publiek. Voor dat ruime, niet-specialistische publiek zijn de afzonderlijke bijdragen ook stellig toegankelijk. Niettemin zal het de niet enigszins ter zake kundige lezer vaak moeilijk vallen zich op basis van de 22 portretten een beeld te vormen van de grote stromingen in de twintigste eeuwse geschiedbeoefening. Daarvoor staan de portretten teveel op zichzelf. Hetgeen tot gevolg heeft, dat de informatie die kan leiden tot een overzicht van de twintigste eeuwse historiografie te dispaaraat blijft. Deze kritiek zou onredelijk zijn – het betreft hier immers essays – wanneer de ondertitel van de bundel niet te verstaan gaf dat die portretten samen een representatief overzicht geven. Dat geldt eigenlijk alleen voor wie dat overzicht al min of meer in zijn hoofd heeft. De andere lezers zullen wel een overzicht krijgen, maar dat zal vooral liggen in de buurt van de 'Ahnen-galerij' van grote 'Einzelgänger' met opmerkelijke visies. Misschien heeft de redactie te weinig moeite gedaan dat gevaar te voorkomen. Zou het niet mogelijk geweest zijn de nu wel wat erg vrijblijvend mijmerende inleiding wat meer body te geven door wat lijnen en patronen in de twintigste eeuwse historiografie te schetsen, al was het maar op impressionistische wijze?

Op die wijze had zij tevens de eigen selectie kunnen verantwoorden. 'Ik wil geenszins in mineur eindigen.' Ik citeer hier Blaas, uit zijn bijdrage over Toynbee, en ik doe dat niet alleen omdat het citaat me hier zo goed te pas komt, maar ook en vooral omdat het een welkom aanknopingspunt biedt nogmaals te wijzen op het vele goede, ja zelfs voortreffelijke dat de opgenomen essays bieden. Onder de goede essays versta ik dan de zakelijk-informatieve. En daarin schiet er geen te kort. Enkele essays weten die op zichzelf al moeilijk te verwezenlijken kwaliteitseis nog te overstijgen: de schrijvers daarvan inventariseren niet alleen, maar leveren tevens een eigen bijdrage aan de discussie zonder

eind. En ze maken daarmee natuurlijk tevens de redactionele selectie meer waar, dan welke inleidende beschouwing zou kunnen.

Van die voortreffelijke essays wil ik hier niet onvermeld laten dat van Wes over Rostovtzeff, mijns inziens het beste artikel uit de bundel, het meest eigenlijke essay ook, zakelijk én polemisch van toon, voortreffelijk gestileerd, wezenlijke zaken op elegante wijze aanstippend zonder ze daarmee te bagatelliseren. Daarnaast wijs ik op het fascinerende portret dat Dittrich heeft gegeven van Iorga, wiens *Byzance après Byzance* (1934) er door Dittrichs aanbevelingen misschien wat lezers bij krijgt. Verder staan er voortreffelijke, heel evenwichtige beschouwingen in over Hazard, Namier, Braudel, Slicher van Bath, Talmon, Toynbee en Fogel, beschouwingen die mij persoonlijk het meest getroffen hebben. Dit boek hoort in iedere docentenbibliotheek.

J.A.L. Lancée.

Etienne de la Boétie, *De vrijwillige slavernij*. Uitgeverij in de Knipscheer, Haarlem 1980. Prijs f 14,50.

Enige tijd geleden prijkte in een scriptie van een leerlinge van mij over het anarchisme de naam De la Boétie als een voorloper van die stroming.

Na lezing van het door Ewald Vanvugt vertaalde korte geschrift (42 blz.) lijkt me dat terecht. Immers wat de anarchisten of libertair-socialisten bewonderden in dit 16e eeuwse geschrift was het poneren van de stelling dat de mensen van nature vrij en elkaars gelijken zijn en dat een tiran – of hij zijn macht nu bezit door de keus van het volk, door wapengeweld of door erfopvolging – vanzelf van het toneel verdwijnt 'als het land niet meer instemt met zijn eigen slavernij.' (blz. 14)

Het interessante aan dit in 1577 voor het eerst in Middelburg gepubliceerde 'Discours de la Servitude volontaire' is de tijdloosheid van zijn vertoog tegen het gezag van een tiran.

Waarom wordt een tiran verdragen die toch geen andere macht heeft dan de macht die de mensen hem zelf gegeven hebben? Een geweldadige opstand is voor deze humanistisch-geïnspireerde zestienste eeuw niet nodig. Alleen hem steun onthouden is voldoende. 'Dan zullen jullie hem als een grote kolos, beroofd van voetstuk, door zijn eigen gewicht in elkaar zien storten en in brokken zien breken.' (blz. 18) Echter, mensen zijn, aldus De la Boétie, als slaven geboren en als zodanig opgevoed. Bovendien laten zij zich paaien met gunsten, functies, weldaden e.d. Kortom met de brood en spelenvorm van alle tijden of met het manipulatiescala van de

machthebber, zonder te zien dat hoe dichter zij de tiran naderen des te verder zij zich verwijderen van de vrijheid.

Hoe kort evenwel geniet de gunsteling van de machthebber van de verkregen gunsten? Thoreau en Tolstoi, Gandhi en Luther King schijnen het geschrift gekend te hebben en er inspiratie uit geput te hebben voor civil disobedience. Misschien iets voor de rekkelijken onder de krakers?

F.R. Kat

E.J. Fischer(red). *Geschiedenis van de techniek; inleiding, overzicht en thema's*. Martinus Nijhoff, Den Haag 1980. 314 blz. f 45,—.

De laatste jaren is de belangstelling voor techniek bij historici toegenomen; dit is bijv. te merken aan de opkomst van de industriële archeologie. Een ander voorbeeld van die toenemende belangstelling is deze reader die de Utrechtse historicus E.J. Fischer samenstelde. De reader omvat drie onderdelen:

– allereerst een algemeen gedeelte waarin de begrippen 'techniek' en 'technologie' nader worden gedefinieerd. De grenzen en afbakening van de geschiedenis van de technologie zijn nog erg vaag: moet men zich beperken tot het beschrijven en dateren van werktuigen, machines en processen, of kan men ook het cultuurelement en de invloed van de maatschappij verklaren? Fischer laat hierover twee historici aan het woord: A.L. van Schelven, gewoon

lector in de 'Historische Aspecten van Techniek en Maatschappij' aan de TH Twente, en de Franse historicus M. Daumas.

Van Schelven pleit voor méér samenwerking tussen historici en ingenieurs: de geschiedenis van de techniek en maatschappij moet een belangrijke plaats in de ingenieursopleiding krijgen, en omgekeerd moeten historici hun alfa-achtige weerstanden tegen techniek afleggen. Overigens geeft Van Schelven een ruime interpretatie van geschiedenis van de techniek: hij vat deze op als geschiedenis van de maatschappelijke veranderingen.

Daarentegen wil Daumas de geschiedenis van de techniek als een zelfstandig wetenschapsgebied omvatten, immers de ontwikkeling van de techniek kent een eigen dynamiek; daarbij veegt hij de vloer aan met historici die zich – zonder veel technische kennis – bezighouden met onderwerpen als de industriële revolutie. Vanuit de invalshoek van de techniekgeschiedenis vraagt hij zich bovendien af of dit begrip nog wel hanteerbaar is.

– het tweede deel van de reader bestaat uit een historisch overzicht van de ontwikkeling van de techniek van de prehistorie tot heden. Bijzonder interessant is bijv. het hoofdstuk over de techniek in de Grieks-Romeinse wereld (van H.W. Pleket); de Romeinen hebben bijv. wel veel arbeidsverlichtende apparaten gebruikt (zoals hefboom, katrol en waterwiel) maar verzetten zich tegen veel arbeidsvervangende

instrumenten (bijv. watermolen en oogstmachine) vanwege de overvloed aan beschikbare mankracht; de keizers zagen werkverschaffing als een van hun belangrijkste taken.

Overigens een voorbeeld dat het verband tussen techniek en maatschappij aantoonst.

– het derde deel tenslotte omvat een aantal thema's die de wederzijdse beïnvloeding van techniek en economisch-sociale factoren duidelijk maken, bijv. de ontwikkeling van de landbouw (B.H. Slicher van Bath), Navigatie van Columbus tot Cook (E.J. Fischer) en Monumenten van bedrijf en techniek (P. Nijhof). Het geheel maakt een wat samengeraapte indruk; alle artikelen zijn voorzien van een korte inleiding en een literatuurlijstje.

Overigens mist men in de – wel erg korte – inleiding van Fischer een verwijzing naar de relatie met andere wetenschappen, zoals de economie en de sociologie, en de maatschappelijke relevantie van de techniekgeschiedenis. Van Schelven gaat hier wel op in als hij wijst op de 'kritische functie' van de techniekgeschiedenis: 'zij kan helpen duidelijker een onderscheid te maken tussen technische noodzakelijkheid en bewuste of onbewuste maatschappelijke beslissingen' (blz. 32).

De reader is samengesteld voor studenten aan universiteiten, hbo-instellingen en lerarenopleidingen; voor een schoolbibliotheek is hij dus niet aan te bevelen.

Bernt Feis

VGN

Er zijn nog de volgende losse nummers van Kleio verkrijgbaar:

1977: 1, 2, 6, 7, 11, 12

1978: 1, 2, 3, 6, 9, 10, 11, 12

1979: 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

1980: de hele jaargang behalve nr. 1

1981: de hele jaargang

Ook zijn er nog exemplaren van *Afrekenen met 1600*, over het belang van geschiedenisonderwijs.

Deze nummers kunnen tot 1 juni 1982 besteld worden door storting van f 7,50 op giro 128701 t.n.v. penningmeester VGN te Den Haag.

Vermelden jaargang, nummer en gewenst aantal exemplaren.

vriendschapsvereniging  vnc
nederland-china

adres: VNC, Maliesingel 20, 3581 BE Utrecht.

Van Sun Yatsen tot Mao Zedong

ter illustratie van de examenstof heeft de VNC het volgende beeldmateriaal:

diaseries f 50 per serie

16 mm film of op video VCR 1500 en Umatic

– SD3 Het oude China

– deel 1 geschiedenis van China 1840-1927

– SD4 Geschiedenis 1840-1927

– deel 2 geschiedenis van China 1927-1945

– SD5 Geschiedenis 1927-1949

– deel 3 geschiedenis van China 1945-1971

– SD22 Geschiedenis 1949-1976 Nieuw!

prijslijst op aanvraag verkrijgbaar.

Recent verschenen het eerste nummer van

Een informatieperiodiek dat gratis verzonden wordt naar scholen in het voortgezet onderwijs t.b.v. geschiedenisdocenten.

Malmbergs Geschiedenis Kroniek verschaft u regelmatig

- achtergrondinformatie over nieuwe ontwikkelingen in Malmbergs geschiedenisfonds;
- informatie over en begeleiding van onze geschiedenisuitgaven, gebaseerd op ervaringen en meningen van gebruikers van onze uitgaven, auteurs en uitgever;
- historisch-didactische tips en ideeën.

Interesse om Malmbergs Geschiedenis Kroniek op uw privé-adres te ontvangen? Vul dan de bon in en stuur deze in een ongefrankeerde envelop aan:

Malmbergs Geschiedenis Kroniek




malmberg
UITGEVER BIJ DEN BOSCH

Graag ontvang ik gratis Malmbergs Geschiedenis Kroniek op mijn privé-adres:

naam: _____

adres: _____

woonplaats: _____

postcode: _____

naam van de school: _____

plaats: _____

Momenteel zijn de volgende geschiedenis-uitgaven in gebruik:

Malmberg b.v.
t.a.v. redactie
Malmbergs Geschiedenis Kroniek
Antwoordnummer 4,
5200 VC DEN BOSCH.

KLIK OP DE TIJD

Auteurs team:
E.W. Heidt,
drs. C.P.W.F. Herzberg,
A.J. Kaarsemaker,
drs. H. Ulrich (voorzitter),
A.L. Verhoog,
G. Vermeulen,
prof. dr. H.L. Wesseling

- leerlingenboeken, in concreet en begrijpelijk taalgebruik;
- werkboeken, gericht op zelfwerkzaamheid met afwisselende opdrachten;
- uitgebreide docentenhandleidingen.

Voor genoemde schooltypen zijn de delen 1 t/m 3 verschenen. De delen 4 voor vwo en ibo verschijnen voorjaar 1982.

Een boeiende en originele geschiedenismethode voor het voortgezet onderwijs. Met afzonderlijke edities voor vwo, havo/mavo en ibo, bestaande uit:

Meer informatie over 'Kijk op de tijd' kunt u aanvragen bij:
Malmberg b.v.
Postbus 233 -
5201 AE Den Bosch.
Tel. 073 - 215565.

Ook verkrijgbaar via de boekhandel.



malmberg
UITGEVERIJ DEN BOSCH

W 350 D

GESCHIEDENIS VAN GISTEREN

Auteurs team: drs. H. Ulrich, K. van Dijk, A.J. Plas en A.L. Verhoog.

de bekende geschiedenisuitgave voor de bovenbouw, met afzonderlijke edities voor mavo en havo/vwo. 4e druk, geheel herzien en bijgewerkt tot 1980.


malmberg
UITGEVERIJ DEN BOSCH



Geschiedenis van gisteren vormt een gedetailleerde geschiedschrijving van de periode van de eerste wereldoorlog tot heden, geheel overeenkomstig de exameneisen.

Ten behoeve van het volwassenenonderwijs verschijnen begin 1982: Geschiedenis van gisteren, editie voor volwassenen, bestemd voor mavo, leerjaar 2 en 3. Geschiedenis van leerjaren, een inleiding op de 20e eeuw, bestemd voor het eerste leerjaar van mavo, havo, vwo.

Op aanvraag verstrekken wij u graag nadere informatie.

Een uitgave van Malmberg, Postbus 233, 5201 AE Den Bosch, telefoon: 073-215565.

Ook verkrijgbaar via de boekhandel.



Keesings Historisch Archief brengt elke week 16 pagina's hedendaagse wereldgeschiedenis bij u thuis!

Op de hoogte blijven van het wereldgebeuren is voor veel mensen een 'must'. Informatiebronnen zijn er genoeg, maar voor het wekelijks doorwerken van stapels kranten en tijdschriften uit binnen- en buitenland is veel tijd nodig, tijd die vaak niet beschikbaar is.

Keesings Historisch Archief 'zeeft' het belangrijkste nieuws uit binnen- en buitenland en presenteert dat in wekelijkse afleveringen van 16 pagina's.

Daarin wordt beknopt, feitelijk en overzichtelijk weergegeven wat zich vooral op politiek en economisch terrein afspeelt. Keesings Historisch Archief streeft naar een objectieve berichtgeving. Waar mogelijk worden de teksten van verklaringen, redevoeringen, rapporten, verdragen e.d. letterlijk weergegeven, aangevuld met de nodige achtergrondinformatie.

De 52 wekelijkse afleveringen kunnen worden opgeborgen in een praktische, fraaie opbergband.

Al die geïllustreerde afleveringen samen vormen een waardevol en levend overzicht van de huidige wereldsituatie. De periodiek verschijnende, *steeds bijgewerkte index*, vormt de sleutel tot deze unieke informatieverzameling.

Voor iedereen die op de hoogte wil zijn van de hedendaagse wereld is Keesings Historisch Archief onontbeerlijk, reeds 50 jaar.

Ook voor bibliotheken, leesalen en documentatie-afdelingen is dit archief een dankbare en veelomvattende informatiebron. Door zijn beknoptheid, objectiviteit en gemakkelijke toegankelijkheid.

Een greep uit de jaargang 1981: Obote opnieuw president Oeganda. Het geweld in El Salvador. Reagan beëdigd als president VS. Vrijlating Amerikaanse gijzelaars door Iran. Europese Raad in Maastricht. Zuidafrikaanse troepen in Angola. President Sadat vermoord. Links wint bij Griekse verkiezingen.

Wie zich nu abonneert op de jaargang 1982 wordt de complete jaargang 1981 aangeboden, inclusief fraaie opbergband, voor slechts f 60,— (zolang de voorraad strekt).

Onderstaande bon in enveloppe, *zonder postzegel* opsturen naar:

Keesing B.V., Antwoordnummer 10.001, 1000 PA AMSTERDAM (telefoon: 020 - 68 11 11).

12

S v p invullen in blokletters

naam

straat

postcode woonplaats

beroep/onderwijsinstelling

datum

handtekening

wenst tot wederopzegging

☐ een jaarabonnement op Keesings Historisch Archief ad f 187.50 per jaar inclusief opbergband en BTW, ingaande 1-1-'82

☐ een studentenabonnement ad f 159,— per jaar, inclusief opbergband en BTW, ingaande 1-1-'82

☐ en maakt bovendien gebruik van het aanbod om de jaargang 1981 aan te schaffen voor de speciale prijs van f 60,—, inclusief opbergband.

KEESINGS HISTORISCH ARCHIEF - van blijvende waarde

Historisch - didactische cahiers

onder redactie van N. Bakker, P.F.M. Fontaine, J.G. Toebes en de redactie geschiedenis van Wolters-Noordhoff.

De reeks beoogt geen kant-en-klaar materiaal voor de klas af te leveren, maar cahiers van ca. 100 pag. die aspecten van geschiedenis-didactiek belichten.

1 Doelstellingen door P.F.M. Fontaine

Een cahier over doelstellingen is een vanzelfsprekend begin voor de reeks. Achtereenvolgens komen o.a. aan de orde: de noodzaak, weerstanden, de voordelen, het inventariseren, de verschillende soorten, de verschillende hiërarchieën en het eigenlijke formuleren van doelstellingen.

2 Werken met kaarten door H.A. Molenkamp

Na een helder exposé over het eigen karakter van historische kaarten, geeft de auteur een systematische analyse van de meest gebruikte historische atlanten en de kaarten in de meest gebruikte methodes. Met name bij de behandeling van onderwerpen uit de sociaal-economische geschiedenis blijken de bestaande atlanten te kort te schieten. Talrijke suggesties worden gedaan om de leerlingen, met behulp van informatie in de vorm van kaarten, verbanden tussen historische verschijnselen te laten ontdekken en historische processen te leren begrijpen. Tal van kaartjes zijn afgedrukt.

3 Schoolboekenanalyse door P.F.M. Fontaine

De keuze van een leerboek is voor een geschiedenisdocent en zijn sectie een zaak van principiële belang. Om leraren te helpen bij die moeilijke keuze en om aan te geven wat men met een boek kan doen in de klas, zijn in dit cahier een aantal belangrijke artikelen gebundeld.

Nieuw!

4 Werken in het museum door M. Langenbach

In dit cahier, dat bedoeld is voor leraren en a.s. leraren geschiedenis en educatieve medewerkers van musea, wordt een poging gedaan school en museum wat dichter naar elkaar toe te brengen. Door analyse van een aantal museumlessen wordt een lesmodel voor museumbezoek ontwikkeld. Verder formuleren de auteurs een aantal nuttige wenken, die houvast kunnen geven bij het organiseren van museumbezoek in het kader van een geschiedenisles.

1 Doelstellingen ISBN 90 01 37510 3 f 14,00

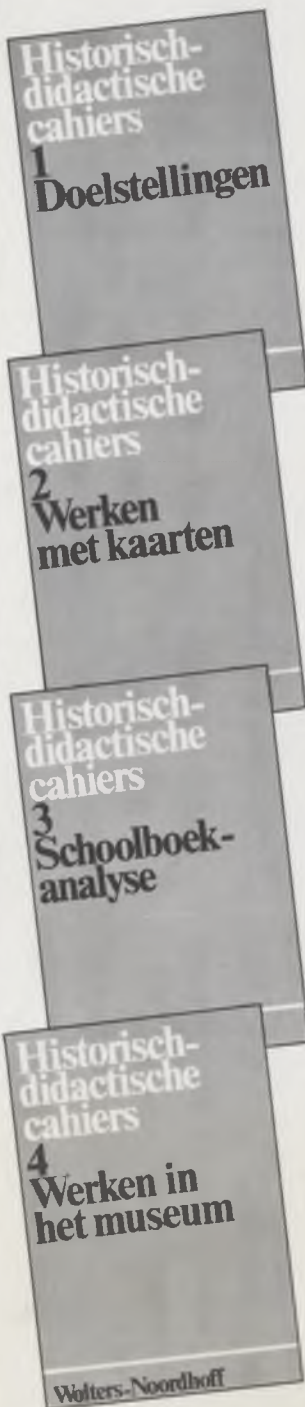
2 Werken met kaarten ISBN 90 01 37511 1 f 14,00

3 Schoolboekenanalyse ISBN 90 01 37512 X f 14,00

4 Werken in het museum ISBN 90 01 37513 8 f 14,00

Van deze uitgaven zijn geen gratis beoordelingsexemplaren beschikbaar. U kunt ze bestellen voor rekening, eventueel met recht van retour.

Verkrijgbaar in de boekhandel en bij Wolters-Noordhoff bv, Postbus 58, 9700 MB Groningen - tel. (050) 23 13.



Wolters-Noordhoff