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

KLEIO

23e jaargang nr. 3
april 1982



Inhoud

Nascholing – van de minister en zijn MAP – het nascholingsaanbod 1982-1983 De nascholingscommissie van de VGN	1
Literatuur over het CSE-onderwerp 'Nederland 1939-1946' Dr. J. Verseput	6
Geschiedenismethode 'Sprekend Verleden' deel 2, 2a en 2b, – bespreking – C. Bogaerts, E.M. Janssen Perio, B. Molenkamp	8
Lesgeven over de holocaust I.B.H. Abram	14
Contemporaine geschiedenis in Kerkrade, verslag van een conferentie Dr. J. Toebes	18
VGN nieuws	20
Kroniek	22
Ingezonden brief	25
Recensies	26

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, IJsselstein.

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

Adressen VGN

Algemeen Bestuur
Dr. N. J. Maarsen, *voorzitter*, Hazelaar-
straat 38, 4131 AC Vianen. Tel. 03473-
72749
Drs. W. A. Kattenberg, *vice-voorzitter*,
Aalsburg 2624, 6602 WG Wychen. Tel.
08894-14837
W. Bouwman, *1e secretaris*, Klooster-
straat 47, 5708 GM Helmond. Tel.
04920-34709
E. Boerhout, *2e secretaris*, Androsdreef
14, 3562 XA Utrecht. Tel. 030-617769
Mevr. H. Mulkens-Harmeyer, *penning-
meester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oude-
molen (Dr.). Tel. 5923-424
J. Engbers, *sectie (1) Pedak/Basisonder-
wijs*, Roest 2 Olland, 5491 XX St. Oeden-
rode. Tel. 04138-3138
T. van der Geugten, *sectie (2) Mavo/Lbo*,
Cabotstraat 16 hs, 1057 VR Amsterdam.
Tel. 020-189640
Drs. H. J. P. M. Ketelaars, *sectie (3)
Havo/Vwo*, Fluitersdreef 27, 6871 LR
Renkum. Tel. 08373-5958
R. van der Geest, *sectie (4) Tertiair
Onderwijs*, Plantsoen 71, 2311 KJ Leiden.
Tel. 071-125325
J. Harderwijk, *redactie Kleio*, Dorps-
straat 54, 3611 AG Oud-Zuilen.
Mevr. D. H. Verhagen, *Didaktiekcom-
missie*, Tiboel Siegenbeekstraat 28, 2313
HB Leiden. Tel. 071-122697
K. G. van Manen, *Onderwijsadviescom-
missie*, Beukenlaan 34, 3927 AK Rens-
woude. Tel. 08387-1661

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

Didaktiekcommissie

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.

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 gaar-
ne in tweevoud, op eenzijdig betypte vel-
len. Voorgedrukt kopijpapier wordt op
aanvraag toegezonden.

Nascholingsaanbod 1982/1983

In Kleio Nr. 3 1982 is opgenomen een overzicht van de nascholingscursussen in het schooljaar 1982/1983.

In het artikel 'Van de Minister en zijn MAP' hebt u kunnen lezen dat het initiatief voor nascholingscursussen in de zgn. 'veldcontractgebonden activiteiten', de VCA-sector, ligt bij de scholen en de vaksecties van de scholen.

De Nascholingscommissie van de VGN zal het zeer op prijs stellen als u onderstaande enquête zoudt willen invullen en toezenden aan de secretaris van uw afdeling. Wij hopen daar dan bij het samenstellen van het aanbod voor de cursus 1983/1984 zoveel mogelijk rekening mee te houden.

De Nascholingscommissie van de VGN.

Enquete nascholing

Naam:

School:

Te:

OCA-sector

— dekt het aanbod van cursussen door de Minister de behoeften die u op dit punt heeft. JA/NEEN*

— zo neen, welke thema's mist u in het aanbod van de minister (graag korte toelichting)

.....
.....
.....
.....
.....
.....

VCA-sector

— dekt het aanbod van VCA cursussen uw behoefte aan nascholing JA/NEEN*

— zo neen, welk onderwerp zoudt u graag aangeboden willen zien?
(Graag korte toelichting met opgave van duur en plaats van de cursus)

.....
.....
.....
.....

— hebt u eerder aan nascholingscursussen deelgenomen? JA/NEEN*

* doorstrepen wat niet van toepassing is.

Handtekening:

Graag inzenden vóór 15 mei 1982 naar uw afdelingssecretaris.

Journal of the American Medical Association

Original Articles	1
Editorial	2
Book Reviews	3
Correspondence	4
Obituary	5
Announcements	6
Index	7
Table of Contents	8
Advertisements	9
Subscription Information	10
Editorial Board	11
Editorial Staff	12
Editorial Policies	13
Editorial Instructions	14
Editorial Calendar	15
Editorial Correspondence	16
Editorial Reviews	17
Editorial Comments	18
Editorial Notices	19
Editorial Alerts	20
Editorial Updates	21
Editorial News	22
Editorial Events	23
Editorial Meetings	24
Editorial Conferences	25
Editorial Seminars	26
Editorial Workshops	27
Editorial Courses	28
Editorial Programs	29
Editorial Services	30
Editorial Products	31
Editorial Publications	32
Editorial Journals	33
Editorial Books	34
Editorial Articles	35
Editorial Reviews	36
Editorial Comments	37
Editorial Notices	38
Editorial Alerts	39
Editorial Updates	40
Editorial News	41
Editorial Events	42
Editorial Meetings	43
Editorial Conferences	44
Editorial Seminars	45
Editorial Workshops	46
Editorial Courses	47
Editorial Programs	48
Editorial Services	49
Editorial Products	50
Editorial Publications	51
Editorial Journals	52
Editorial Books	53
Editorial Articles	54
Editorial Reviews	55
Editorial Comments	56
Editorial Notices	57
Editorial Alerts	58
Editorial Updates	59
Editorial News	60
Editorial Events	61
Editorial Meetings	62
Editorial Conferences	63
Editorial Seminars	64
Editorial Workshops	65
Editorial Courses	66
Editorial Programs	67
Editorial Services	68
Editorial Products	69
Editorial Publications	70
Editorial Journals	71
Editorial Books	72
Editorial Articles	73
Editorial Reviews	74
Editorial Comments	75
Editorial Notices	76
Editorial Alerts	77
Editorial Updates	78
Editorial News	79
Editorial Events	80
Editorial Meetings	81
Editorial Conferences	82
Editorial Seminars	83
Editorial Workshops	84
Editorial Courses	85
Editorial Programs	86
Editorial Services	87
Editorial Products	88
Editorial Publications	89
Editorial Journals	90
Editorial Books	91
Editorial Articles	92
Editorial Reviews	93
Editorial Comments	94
Editorial Notices	95
Editorial Alerts	96
Editorial Updates	97
Editorial News	98
Editorial Events	99
Editorial Meetings	100
Editorial Conferences	101
Editorial Seminars	102
Editorial Workshops	103
Editorial Courses	104
Editorial Programs	105
Editorial Services	106
Editorial Products	107
Editorial Publications	108
Editorial Journals	109
Editorial Books	110
Editorial Articles	111
Editorial Reviews	112
Editorial Comments	113
Editorial Notices	114
Editorial Alerts	115
Editorial Updates	116
Editorial News	117
Editorial Events	118
Editorial Meetings	119
Editorial Conferences	120
Editorial Seminars	121
Editorial Workshops	122
Editorial Courses	123
Editorial Programs	124
Editorial Services	125
Editorial Products	126
Editorial Publications	127
Editorial Journals	128
Editorial Books	129
Editorial Articles	130
Editorial Reviews	131
Editorial Comments	132
Editorial Notices	133
Editorial Alerts	134
Editorial Updates	135
Editorial News	136
Editorial Events	137
Editorial Meetings	138
Editorial Conferences	139
Editorial Seminars	140
Editorial Workshops	141
Editorial Courses	142
Editorial Programs	143
Editorial Services	144
Editorial Products	145
Editorial Publications	146
Editorial Journals	147
Editorial Books	148
Editorial Articles	149
Editorial Reviews	150
Editorial Comments	151
Editorial Notices	152
Editorial Alerts	153
Editorial Updates	154
Editorial News	155
Editorial Events	156
Editorial Meetings	157
Editorial Conferences	158
Editorial Seminars	159
Editorial Workshops	160
Editorial Courses	161
Editorial Programs	162
Editorial Services	163
Editorial Products	164
Editorial Publications	165
Editorial Journals	166
Editorial Books	167
Editorial Articles	168
Editorial Reviews	169
Editorial Comments	170
Editorial Notices	171
Editorial Alerts	172
Editorial Updates	173
Editorial News	174
Editorial Events	175
Editorial Meetings	176
Editorial Conferences	177
Editorial Seminars	178
Editorial Workshops	179
Editorial Courses	180
Editorial Programs	181
Editorial Services	182
Editorial Products	183
Editorial Publications	184
Editorial Journals	185
Editorial Books	186
Editorial Articles	187
Editorial Reviews	188
Editorial Comments	189
Editorial Notices	190
Editorial Alerts	191
Editorial Updates	192
Editorial News	193
Editorial Events	194
Editorial Meetings	195
Editorial Conferences	196
Editorial Seminars	197
Editorial Workshops	198
Editorial Courses	199
Editorial Programs	200
Editorial Services	201
Editorial Products	202
Editorial Publications	203
Editorial Journals	204
Editorial Books	205
Editorial Articles	206
Editorial Reviews	207
Editorial Comments	208
Editorial Notices	209
Editorial Alerts	210
Editorial Updates	211
Editorial News	212
Editorial Events	213
Editorial Meetings	214
Editorial Conferences	215
Editorial Seminars	216
Editorial Workshops	217
Editorial Courses	218
Editorial Programs	219
Editorial Services	220
Editorial Products	221
Editorial Publications	222
Editorial Journals	223
Editorial Books	224
Editorial Articles	225
Editorial Reviews	226
Editorial Comments	227
Editorial Notices	228
Editorial Alerts	229
Editorial Updates	230
Editorial News	231
Editorial Events	232
Editorial Meetings	233
Editorial Conferences	234
Editorial Seminars	235
Editorial Workshops	236
Editorial Courses	237
Editorial Programs	238
Editorial Services	239
Editorial Products	240
Editorial Publications	241
Editorial Journals	242
Editorial Books	243
Editorial Articles	244
Editorial Reviews	245
Editorial Comments	246
Editorial Notices	247
Editorial Alerts	248
Editorial Updates	249
Editorial News	250
Editorial Events	251
Editorial Meetings	252
Editorial Conferences	253
Editorial Seminars	254
Editorial Workshops	255
Editorial Courses	256
Editorial Programs	257
Editorial Services	258
Editorial Products	259
Editorial Publications	260
Editorial Journals	261
Editorial Books	262
Editorial Articles	263
Editorial Reviews	264
Editorial Comments	265
Editorial Notices	266
Editorial Alerts	267
Editorial Updates	268
Editorial News	269
Editorial Events	270
Editorial Meetings	271
Editorial Conferences	272
Editorial Seminars	273
Editorial Workshops	274
Editorial Courses	275
Editorial Programs	276
Editorial Services	277
Editorial Products	278
Editorial Publications	279
Editorial Journals	280
Editorial Books	281
Editorial Articles	282
Editorial Reviews	283
Editorial Comments	284
Editorial Notices	285
Editorial Alerts	286
Editorial Updates	287
Editorial News	288
Editorial Events	289
Editorial Meetings	290
Editorial Conferences	291
Editorial Seminars	292
Editorial Workshops	293
Editorial Courses	294
Editorial Programs	295
Editorial Services	296
Editorial Products	297
Editorial Publications	298
Editorial Journals	299
Editorial Books	300
Editorial Articles	301
Editorial Reviews	302
Editorial Comments	303
Editorial Notices	304
Editorial Alerts	305
Editorial Updates	306
Editorial News	307
Editorial Events	308
Editorial Meetings	309
Editorial Conferences	310
Editorial Seminars	311
Editorial Workshops	312
Editorial Courses	313
Editorial Programs	314
Editorial Services	315
Editorial Products	316
Editorial Publications	317
Editorial Journals	318
Editorial Books	319
Editorial Articles	320
Editorial Reviews	321
Editorial Comments	322
Editorial Notices	323
Editorial Alerts	324
Editorial Updates	325
Editorial News	326
Editorial Events	327
Editorial Meetings	328
Editorial Conferences	329
Editorial Seminars	330
Editorial Workshops	331
Editorial Courses	332
Editorial Programs	333
Editorial Services	334
Editorial Products	335
Editorial Publications	336
Editorial Journals	337
Editorial Books	338
Editorial Articles	339
Editorial Reviews	340
Editorial Comments	341
Editorial Notices	342
Editorial Alerts	343
Editorial Updates	344
Editorial News	345
Editorial Events	346
Editorial Meetings	347
Editorial Conferences	348
Editorial Seminars	349
Editorial Workshops	350
Editorial Courses	351
Editorial Programs	352
Editorial Services	353
Editorial Products	354
Editorial Publications	355
Editorial Journals	356
Editorial Books	357
Editorial Articles	358
Editorial Reviews	359
Editorial Comments	360
Editorial Notices	361
Editorial Alerts	362
Editorial Updates	363
Editorial News	364
Editorial Events	365
Editorial Meetings	366
Editorial Conferences	367
Editorial Seminars	368
Editorial Workshops	369
Editorial Courses	370
Editorial Programs	371
Editorial Services	372
Editorial Products	373
Editorial Publications	374
Editorial Journals	375
Editorial Books	376
Editorial Articles	377
Editorial Reviews	378
Editorial Comments	379
Editorial Notices	380
Editorial Alerts	381
Editorial Updates	382
Editorial News	383
Editorial Events	384
Editorial Meetings	385
Editorial Conferences	386
Editorial Seminars	387
Editorial Workshops	388
Editorial Courses	389
Editorial Programs	390
Editorial Services	391
Editorial Products	392
Editorial Publications	393
Editorial Journals	394
Editorial Books	395
Editorial Articles	396
Editorial Reviews	397
Editorial Comments	398
Editorial Notices	399
Editorial Alerts	400
Editorial Updates	401
Editorial News	402
Editorial Events	403
Editorial Meetings	404
Editorial Conferences	405
Editorial Seminars	406
Editorial Workshops	407
Editorial Courses	408
Editorial Programs	409
Editorial Services	410
Editorial Products	411
Editorial Publications	412
Editorial Journals	413
Editorial Books	414
Editorial Articles	415
Editorial Reviews	416
Editorial Comments	417
Editorial Notices	418
Editorial Alerts	419
Editorial Updates	420
Editorial News	421
Editorial Events	422
Editorial Meetings	423
Editorial Conferences	424
Editorial Seminars	425
Editorial Workshops	426
Editorial Courses	427
Editorial Programs	428
Editorial Services	429
Editorial Products	430
Editorial Publications	431
Editorial Journals	432
Editorial Books	433
Editorial Articles	434
Editorial Reviews	435
Editorial Comments	436
Editorial Notices	437
Editorial Alerts	438
Editorial Updates	439
Editorial News	440
Editorial Events	441
Editorial Meetings	442
Editorial Conferences	443
Editorial Seminars	444
Editorial Workshops	445
Editorial Courses	446
Editorial Programs	447
Editorial Services	448
Editorial Products	449
Editorial Publications	450
Editorial Journals	451
Editorial Books	452
Editorial Articles	453
Editorial Reviews	454
Editorial Comments	455
Editorial Notices	456
Editorial Alerts	457
Editorial Updates	458
Editorial News	459
Editorial Events	460
Editorial Meetings	461
Editorial Conferences	462
Editorial Seminars	463
Editorial Workshops	464
Editorial Courses	465
Editorial Programs	466
Editorial Services	467
Editorial Products	468
Editorial Publications	469
Editorial Journals	470
Editorial Books	471
Editorial Articles	472
Editorial Reviews	473
Editorial Comments	474
Editorial Notices	475
Editorial Alerts	476
Editorial Updates	477
Editorial News	478
Editorial Events	479
Editorial Meetings	480
Editorial Conferences	481
Editorial Seminars	482
Editorial Workshops	483
Editorial Courses	484
Editorial Programs	485
Editorial Services	486
Editorial Products	487
Editorial Publications	488
Editorial Journals	489
Editorial Books	490
Editorial Articles	491
Editorial Reviews	492
Editorial Comments	493
Editorial Notices	494
Editorial Alerts	495
Editorial Updates	496
Editorial News	497
Editorial Events	498
Editorial Meetings	499
Editorial Conferences	500
Editorial Seminars	501
Editorial Workshops	502
Editorial Courses	503
Editorial Programs	504
Editorial Services	505
Editorial Products	506
Editorial Publications	507
Editorial Journals	508
Editorial Books	509
Editorial Articles	510
Editorial Reviews	511
Editorial Comments	512
Editorial Notices	513
Editorial Alerts	514
Editorial Updates	515
Editorial News	516
Editorial Events	517
Editorial Meetings	518
Editorial Conferences	519
Editorial Seminars	520
Editorial Workshops	521
Editorial Courses	522
Editorial Programs	523
Editorial Services	524
Editorial Products	525
Editorial Publications	526
Editorial Journals	527
Editorial Books	528
Editorial Articles	529
Editorial Reviews	530
Editorial Comments	531
Editorial Notices	532
Editorial Alerts	533
Editorial Updates	534
Editorial News	535
Editorial Events	536
Editorial Meetings	537
Editorial Conferences	538
Editorial Seminars	539
Editorial Workshops	540
Editorial Courses	541
Editorial Programs	542
Editorial Services	543
Editorial Products	544
Editorial Publications	545
Editorial Journals	546
Editorial Books	547
Editorial Articles	548
Editorial Reviews	549
Editorial Comments	550
Editorial Notices	551
Editorial Alerts	552
Editorial Updates	553
Editorial News	554
Editorial Events	555
Editorial Meetings	556
Editorial Conferences	557
Editorial Seminars	558
Editorial Workshops	559
Editorial Courses	560
Editorial Programs	561
Editorial Services	562
Editorial Products	563
Editorial Publications	564
Editorial Journals	565
Editorial Books	566
Editorial Articles	567
Editorial Reviews	568
Editorial Comments	569
Editorial Notices	570
Editorial Alerts	571
Editorial Updates	572
Editorial News	573
Editorial Events	574
Editorial Meetings	575
Editorial Conferences	576
Editorial Seminars	577
Editorial Workshops	578
Editorial Courses	579
Editorial Programs	580
Editorial Services	581
Editorial Products	582
Editorial Publications	583
Editorial Journals	584
Editorial Books	585
Editorial Articles	586
Editorial Reviews	587
Editorial Comments	588
Editorial Notices	589
Editorial Alerts	590
Editorial Updates	591
Editorial News	592
Editorial Events	593
Editorial Meetings	594
Editorial Conferences	595
Editorial Seminars	596
Editorial Workshops	597
Editorial Courses	598
Editorial Programs	599
Editorial Services	600
Editorial Products	601
Editorial Publications	602
Editorial Journals	603
Editorial Books	604
Editorial Articles	605
Editorial Reviews	606
Editorial Comments	607
Editorial Notices	608
Editorial Alerts	609
Editorial Updates	610
Editorial News	611
Editorial Events	612
Editorial Meetings	613
Editorial Conferences	614
Editorial Seminars	615
Editorial Workshops	616
Editorial Courses	617
Editorial Programs	618

Nascholing: van de minister en zijn MAP

De nascholingskommissie van de VGN

drs. N. Bakker

dr. N. Maarsen

prof. dr. D.J. Roorda

drs. L.M.G.P. Smeets

mevr. drs. E.C.M. Veldhuis-Meester

De VGN heeft voortdurende scholing van haar leden sinds jaar en dag tot één van haar belangrijkste taken gerekend. De vereniging heeft er, gesubsidieerd en ongesubsidieerd, ook erg veel energie in gestoken. Iedereen herinnert zich de seminaria voor beginnende docenten, de studiekonferenties en in de afdelingen de postakademiale voordrachten. Deze kregen een vervolg in de nascholingskursussen, georganiseerd door de Programma Commissie van de VGN.

De vereniging organiseerde, de leden kwamen er in redelijk grote getale naar toe. Tot . . . de minister vond dat het anders en naar zijn mening ongetwijfeld ook beter moest. De nascholing werd opgedragen aan wat in het ambtelijk jargon heet: de initiële opleidingen. Hieronder worden verstaan de lerarenopleidingen: Universiteiten, Nieuwe Lerarenopleidingen (NLO's) en MO-instituten. Onze VGN dreigde zo, met alle andere 'vak'verenigingen, op een zijspoor gezet te worden.

Op dat moment had men de gelukkige gedachte de aloude 'Programmacommissie Geschiedenis en Staatsinrichting' over te brengen naar het huisadres de Rijksuniversiteit Leiden; dit vanwege het principe dat nascholing thuis hoort bij initiële opleidingen. Met veel inzet heeft de Programmakommissie de afgelopen paar jaar in VGN-kringen kursussen verzorgd.

Inmiddels kwam de nascholing bij de NLO's van de grond. Hun jeugdig enthousiasme zorgde voor aanbod van een reeks van kursussen, waarvan er sommigen belangstelling trokken, vele anderen niet: die werden wel voorbereid, maar gingen niet door. Veel docenten geven kennelijk eerder gehoor aan de lokroep van hun eigen klub dan aan die van een initiële opleiding in hun omgeving.

Misschien is ook de grote aandacht binnen de vereniging voor de problematiek van het CSE de afgelopen jaren een reden voor het op de achtergrond raken van de nascholingsactiviteiten. Aan KLEIO heeft het niet gelegen: er is de laatste jaren, regelmatig de aandacht op gevestigd. Toch loopt de nascholing van geschiedenisleraren bepaald niet als een trein: verre van dat. Vergeleken bij de toestand van vroeger denken wij dat er zelfs

gesproken mag worden van afname van de deelname aan en de interesse in kursussen die het niveau van de praktiserende geschiedenisdocent op peil houden, c.q. ten gunste beïnvloeden bij zich in het onderwijs wijzigende omstandigheden.

De rol van de VGN

De lezer zal zich afvragen: wat heeft de VGN op dit gebied dan de laatste jaren gedaan? Je laat als bestuur toch niet zomaar een bloeiende activiteit van de vereniging teloor gaan.

Dat is dan ook niet gebeurd: de kursussen van de Programmakommissie bleven in de VGN-kringen in stand; het bestuur van de VGN heeft een kwaliteitszetel in de Programmakommissie en het stelde een Nascholingskommissie in met daarin vertegenwoordigers van de initiële opleidingen onder voorzitterschap van een bestuurslid.

De bedoeling van deze laatste commissie is te komen tot een evenwichtig nascholingsaanbod door de initiële opleidingen en tot plaatselijke c.q. regionale samenwerking van opleidingen op nascholingsgebied. De (afdelingen van de) VGN zouden voorts invloed moeten kunnen uitoefenen op het aanbod van kursussen in hun regio.

Dat lukt allemaal, ondanks ongetwijfeld veel goede wil van alle kanten, nog niet zo

erg, ook al heeft de programmakommissie ook hier goed werk gedaan. Bovendien: de universiteiten en MO-instituten zitten midden in een proces van herstructurering. Dit vraagt veel van hun tijd en aandacht.

Toch is de commissie vast besloten door te gaan met als belangrijkste uitgangspunten:

- het samenstellen van een redelijk nascholingsaanbod, waarbij de afdelingen van de VGN per regio een adviserende taak dienen te hebben en
- het zoveel mogelijk voorkómen van concurrentie tussen de initiële opleidingen – dus zo weinig mogelijk dubbelures in het aanbod per regio.

Zoals gezegd: het lukt nog niet best. De eerste blik op het aanbod van nascholingskursussen in het jaar 1982/83 bezorgt de lezer deze indruk.

Waar ligt dat aan? Natuurlijk is de samenwerking een nieuw verschijnsel. De VGN-afdelingen zijn onvoldoende bekend met het feit dat zij met hun ideeën al heel vroeg bij een initiële opleiding moeten aankloppen. Om een voorbeeld te geven: de aanvragen door de bevoegde gezagsorganen van de instituten voor nascholingsactiviteiten moesten voor de cursus 1982/83 zijn ingeleverd vóór 15 december 1981. Dat betekent dat een VGN-afdeling ideeën moest aanbrengen uiterlijk tot ongeveer 1 juli 1981, wilden deze überhaupt



La Leçon d'histoire

*- Comment, drôle, vous ne savez pas le nom des trois fils de Dagobert . . . **

nog in het circuit meespelen. Niet zo eenvoudig dus!

Daar komt bij dat er de laatste jaren nogal wat verandering van opvatting bij het Ministerie te constateren valt. Nieuw was voor de cursus 1981/82 de verzameling van alle nascholingsactiviteiten in de zgn. *Wegwijzer*. Een groot boekwerk, vriendelijk gezegd niet erg overzichtelijk, maar toch handig. Maar inmiddels zitten de ambtenaren niet stil!

Het MAP

In september j.l. verscheen, wat later dan de bedoeling was, het *Meerjaren Activiteitenplan* (kortweg MAP). Dit MAP beoogt een voortschrijdend vierjarenprogramma te zijn, met name voor de OCA-sektor (OCA = OverheidsContractgebonden Activiteiten). De OCA-sektor is dat deel van de nascholingsactiviteiten, waarvan de minister vindt dat zij moeten plaatsvinden.

De Minister toetst zijn plannen bij de Centrale Commissie voor Overleg en Onderwijsaangelegenheden (CCOO). Dit is inmiddels gebeurd: er is nu dus sprake van beleid.

Als de lezer de lijst van activiteiten op nascholingsgebied in de cursus 1982/83 bekijkt zal hij tot de konklusie komen dat de in het kader van het vak geschiedenis aangeboden activiteiten voornamelijk tot de VCA-sektor (VCA = VeldContractgebonden Activiteiten) behoren. Hieronder wordt verstaan: activiteiten in het kader van de nascholing die tot stand komen op basis van overleg tussen één of meer initiële opleidingen en de scholen van voortgezet onderwijs.

Voor diegenen in de VGN die de nascholing een goed hart toedragen staan wij even stil bij wat de overheid als beleidsprioriteiten van het onderwijsbeleid in de komende vier jaren stelt:

- het bevorderen van emancipatie van meisjes en vrouwen;
- het scheppen van gelijkwaardige kansen voor kinderen uit kulturele minderheden;
- speciale zorg voor kinderen in achterstandssituaties;
- het bevorderen van bekwaamheid ten aanzien van de micro-elektronika in het onderwijs.

Wij denken dat het goed is ons te realiseren in welke richting zich het overheidsbeleid ontwikkelt: als docenten-geschiedenis zullen wij samen moeten zien hoe wij op dit overheidsbeleid kunnen inspelen opdat ons vak zijn rol in het voortgezet onderwijs zal kunnen blijven behouden. De docent staat hierbij centraal. Of zoals het MAP

het uitdrukt: *'een verantwoord nascholingsaanbod biedt de onderwijsgeevenden de gelegenheid konkreet vorm te geven aan de verantwoordelijkheid voor hun eigen beroepsuitoefeningen'*. Wij vinden dat ook het OCA-aanbod voor docenten belangrijk is: de geschiedenis-leraar wordt hier aangesproken op zijn verantwoordelijkheid voor het onderwijs in bredere zin.

De financiering van de nascholing

Het begrote bedrag voor de nascholing wordt in principe verdeeld overeenkomstig het aantal per sektor werkzame docenten. Momenteel is de verhouding:

primair onderwijs:	44 %
voortgezet onderwijs:	52 %
hoger beroepsonderwijs:	4 %

De minister stelt jaarlijks de verhouding tussen OCA- en VCA-nascholing vast. M.a.w. deze verhouding is voor wijziging vatbaar. Dit betekent naar onze mening ook dat een kursusaanbod, zeer overwegend op VCA-gelden gebaseerd, risico's inhoudt: opleidingen én docenten in het voortgezet onderwijs dreigen de aansluiting met het ontwikkelingsbeleid in het voortgezet onderwijs te verliezen. Als dit beleid geïntensiveerd wordt, en dat ligt bij de huidige minister voor de hand, betekent dit, bij afnemende financiële middelen, een verschuiving van VCA- naar OCA-sektor. Bovendien: als wij als geschiedenis-docenten de algemene ontwikkelingen in het onderwijs niet van nabij volgen en liefst nog beïnvloeden, verzwakken wij de positie van ons vak!

Het MAP maakt duidelijk dat de nascholing niet meer uitsluitend een zaak is van de individuele docent. De school, c.q. de vaksektie van de school, constateert een behoefte aan nascholing: idealiter dient het nascholingsaanbod van de (liefst regionaal samenwerkende) initiële opleidingen de nascholingsbehoeften van scholen, c.q. van vaksekties te dekken.

Meestal zullen activiteiten in de OCA-sektor betrekking hebben op het totale docentenkorps van een school, de VCA-sektor zal zich eerder op vaksekties richten. Het gevolg van een en ander is dat de initiële opleidingen hun nascholingsactiviteiten in principe niet kunnen richten op docenten van het gradengebied waarvoor zij opleiden: zij scholen sekties na, niet individuele docenten.

Misschien dat hier één van de antwoorden ligt op de vraag: waarom liep de nascholing vroeger beter dan nu? Het antwoord zou dan kunnen luiden: de nascholing speelt nu onvoldoende in op de wensen van de individuele leraar én de organisatie van

de vaksektie in de scholen herkent onvoldoende de behoefte aan nascholing bij zichzelf, althans de leden van de sektie trekken *als team* niet de consequentie uit de behoefte aan nascholing.

Waarom gaat het bij nascholing voor een schoolteam? In de woorden van het MAP om de bekwaamheid van de docenten te vergroten met betrekking tot de hoofdlijnen van het onderwijsbeleid en de veranderingen in het onderwijs die daarmee samenhangen.

Bij de VCA-sektor speelt verbreding en verdieping van de bekwaamheid van de *docent* in zijn *vak* een grote rol.

Duidelijk moge geworden zijn dat de initiële opleidingen in feite voor een goed aanbod van nascholingsactiviteiten formeel volstrekt afhankelijk zijn van de scholen. Zowel in de OCA- als de VCA-sektor 'legitimieren' de scholen de activiteiten van de opleidingen in deze.

De VGN heeft juist hier een taak en dan met name de afdelingen: deze immers bundelen de vaksekties van de scholen in de regio en kunnen deze door een actief beleid in kontakt brengen met de opleidingen. Alleen op deze manier krijgen VGN-bestuur én leden greep op algemeen onderwijsbeleid en kunnen zij de positie van het vak geschiedenis in het voortgezet onderwijs positief beïnvloeden.

Dat is nodig!

Ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs

Naast de hiervoor aangehaalde 'algemene beleidsprioriteiten' zijn er inmiddels voor *de eerste en de tweede fase* van het voortgezet onderwijs specifieke beleidsdoelen geformuleerd.

Voor de eerste fase gaat het meer om:

- ontwikkelingen op het terrein van nieuwe vakken (algemene technieken, micro-elektronika e.d.)
- ontwikkelingen op het terrein van nieuwe werkvormen (b.v. leerlingenbegeleiding, werken met heterogene groepen, projektonderwijs en roldoorbreking).

Voor de tweede fase is er prioriteitsstelling van twee sektoren n.l. die van het MBO-nieuwe stijl en die van het Havo/Vwo. Opvallend in het MAP is de grote aandacht die aan het element 'individualisering van het onderwijs' wordt geschonken: leerlingenbegeleiding, participeren leren; individualisering en differentiatie. Invoering van nieuwe vakken en/of leergebieden, eventueel doorbreking van het vakkensysteem worden daarbij niet uitgesloten. Dat belooft een hete discussie!

Thema's voor de nascholing OCA-sektor

Om de lezer wegwijst te maken in wat de minister als belangrijk ziet op het gebied van de nascholing hierbij een overzicht van de thema's die de OCA-sektor de komende jaren zullen beheersen:

THEMA 1: Emancipatie en roldoorbreking

THEMA 2: Kulturele minderheden en kinderen in achterstandssituaties

THEMA 3: Schoolorganisatie

THEMA 4: Nieuwe werkvormen en onderwijskundige vaardigheden

THEMA 5: Nieuwe vakken en/of leergebieden

THEMA 6: Informatika

Vergelijking met het voorlopig aanbod 1982-1983 leert dat de OCA-sektor niet de aandacht van de initiële geschiedenisopleiders heeft. Dat is jammer én onjuist. Wij hopen dat er binnen de vereniging een

diskussie hierover op gang komt. Welke lezer verricht de aftrap?

Tenslotte: Wij hopen met vorenstaande informatie en de aansporing hierboven u een kader te hebben gegeven waarbinnen u het aanbod voor de cursus 1982/83 door de initiële opleidingen gedaan voor het vak geschiedenis dient te beschouwen.

Het nascholingsaanbod 1982-1983

Jaarlijks komt er op het terrein van ons vakgebied een nascholingsaanbod tot stand. Het Ministerie van O. en W. én de initiële opleidingen in en buiten uw regio doen beide hun best de nascholingsmogelijkheden bij de onderwijsgeevenden bekend te maken. Dit jaar poogt de Commissie Nascholing van de VGN dit ook via ons eigen blad KLEIO te doen.

Wij hebben gekozen voor een regionaal overzicht. Wij zijn er nl. van uitgegaan dat de docenten bij voorkeur van nascholingsactiviteiten gebruik zullen maken in de nabijheid van hun woonplaats. Dat betekent echter niet dat u elders niet welkom bent.

Bovendien: de activiteiten die worden ontwikkeld door de *Programmacommissie Geschiedenis en Staatsinrichting*, organisatorisch 'opgehangen' aan de Rijksuniversiteit van Leiden zijn mogelijk 'waar ook in Nederland'. Daarom dit programma maar ter opening.

A. Aanbod van de programmacommissie

1) *De Atheense democratie: irritatie of inspiratie*

(auteur: prof. dr. H.W. Pleket – vakdidacticus: drs. C.J. van Horzen). Recent wetenschappelijk onderzoek brengt nuanceringen aan in het bestaande beeld over de mate van democratisering: hoe deed welk deel van de bevolking eigenlijk mee? Hoe ver kon/kan democratie gaan? Met didactische aanwijzingen en materiaal voor de behandeling van 6 deelthema's.

3 X 3 uur

2) *Verstedelijking: de ontwikkeling van steden in de 19e en 20e eeuw* (serie PAO-colleges van de subfacul-

teit maatschappijgeschiedenis van de Erasmus-universiteit).

De accenten liggen op stadsbeleving, wonen en werken in de 19e eeuwse stad. Er wordt een vergelijking gemaakt tussen Europese ontwikkeling en die in de derde wereld. De teksten zijn geschikt voor de verschillende klassen van de verschillende schooltypes.

6 X 3 uur

3) *Nieuwe inzichten in de industrialisatie in Nederland, ca. 1850-1940* (auteur: dr. F.A.M. Messing – vakdidacticus: dr. M.J.M. Post).

Niet het feitelijke proces maar de verschuiving van de inzichten erover staat centraal: economische groei-theorieën; de Nederlandse industrialisatie als een maatschappelijk transformatieproces; het lot van de arbeiders, de arbeidersbeweging en de veranderde maatschappij-verhoudingen komen aan de orde. Bij elk onderdeel een aantal teksten. Aanzetten worden gegeven tot het maken van onderwijsleerpakketten.

3 X 3 uur

4) *De Russische revolutie van 1917 en de Duitse Revolutie van 1918-1919; een vergelijking*

(auteurs: drs. J.M.W. Binneveld, prof. dr. W.P. Blockmans, drs. H. Buiting, J. van Dalen, A. van der Ent, H. Vermeulen, drs. H. Vleesbeek).

In dit project van de Erasmus-Universiteit vindt naast een algemene inleiding over het begrip 'revolutie' een toepassing plaats op twee twintigste eeuwse revoluties. Aan de hand van origineel bronnenmateriaal worden een aantal aspecten van het revolutieproces bestudeerd b.v. deprivatie

en de rol van de arbeid. Daarna vindt er een vergelijking plaats. Met ruime didactische mogelijkheden. Werken aan dit project brengt ook een instrumentarium aan, waarmee andere revoluties kunnen worden geanalyseerd.

6 X 3 uur

5) *Het Nederlandse koloniale bestuur en de ontwikkeling van Java in de 19e en 20e eeuw*

(auteur: prof. mr. dr. C. Fasseur – vakdidacticus: drs. L.G. Dalhuizen). Correcties op het te algemene beeld dat in de leerboeken over Nederlands-Indië te vinden is, met name nuancering van het beeld van de houding van het Nederlands bestuur ten aanzien van de 'inlanders'. Java kent een stagnerende economie in een onderontwikkelde maatschappij. Voor die onderontwikkeling worden verklaringen gezocht. Men krijgt zo een beter inzicht in de ontwikkelingsproblematiek van veel landen in de derde wereld. Met bronnenmateriaal en een voorstel voor een serie probleemgerichte lessen in een didactische bijlage.

3 X 3 uur

6) *Feodaliteit en kapitalisme in Latijns-Amerika*

(auteur: prof. dr. B.H. Slicher van Bath – auteur bijlage: drs. L.F. Hagedoorn – vakdidacticus: drs. J. Nabuurs).

De auteur komt op grond van de historische ontwikkeling tot karakteristieken van feodaliteit en kapitalisme, die afwijken van het gangbare spraakgebruik. Van de economie van de Spaanse koloniale wereld van 1500 tot 1800 wordt de anatomie blootgelegd met behulp van het kern-

periferiemodel. Een vracht aan literatuur en een uitgebreide didactische verwerking met kaarten, schema's en teksten, maken dit onderwerp voor de school toepasbaar. In een paar bladzijden worden de 19e en 20e eeuwse economische en politieke ontwikkelingen geschetst door een auteur vanwege het CEDLA.

3 × 3 uur

- 7) *Duitse geschiedenis vanuit conjunctuurperspectief gezien (1873-197)* (auteur: prof. dr. G. van Roon – vakdidacticus: H.E. de Wolff).

Inzicht in de conjunctuurschommelingen en de gevolgen ervan voor de verschillende groeperingen in Duitsland, van de eenwording tot in onze dagen. Versteving van de kennis van de achtergronden van een geschiedenis die vaak te eenzijdig als politieke geschiedenis is behandeld. Van belang voor het begrip van het Duitsland van de 20e eeuw, dat in de eindexamenstof een grote rol speelt. Een 'grondige' lesbrief met een op literaire bronnen en prenten berustende didactische verwerking.

3 × 3 uur

- 8) *De industriële revolutie in Engeland* (auteur: prof. L.M. Hartwell – vertaler: drs. G.J. Meijer – vakdidacticus: drs. C.J. van Horzen).

De auteur heeft een grote rol gespeeld in het bekende debat over de levensstandaard van de Engelse arbeider tijdens de industriële revolutie. De oorspronkelijk voor de Historical Association geschreven lesbrief is voor ons speciaal herzien. Het onderwerp versterkt door het didactisch apparaat dat daarnaast geboden wordt, leent zich voor differentiatie binnen klasverband.

3 × 3 uur

- 9) *Het debat over het Britse imperialisme 1870-1914*

(auteur: prof. Ian Henderson – vertalers: drs. J.E. Burger en prof. dr. D.J. Roorda – vakdidacticus: dr. P.A.M. Geurts en dr. A.W.F.M. van der Sande).

Dit debat begon niet toevallig tijdens de Boerenoorlog met het boek van Hobson, dat met zijn mengsel van economie en morele verontwaardiging een grote invloed had op Lenin en niet op hem alleen. Successievelijk worden in verschillende fasen standpunten over het imperialisme opgeworpen en verworpen. In de laatste fase van deze historiografische ont-

wikkeling dringen de problemen van de ontwikkelingslanden zich aan ons op. Intussen is het veelverguisde imperialisme wel doorzichtiger geworden. Met een didactische verwerking aan de hand van kernteksten met vragen.

3 × 3 uur

- 10) *Ierland 1848-1921 – Unionisme tegen Nationalisme*

(auteur: prof. Patrick Buckland – vertalers: drs. J.E. Burger en prof. dr. D.J. Roorda – vakdidacticus: drs. W. Troost).

De zwakheden van het Ierse unionisme zijn overbekend. Had het Ierse nationalisme zwakke kanten? Te denken valt aan hun eenzijdige en ondeskundige benadering van de agrarische problematiek in Ierland. Hoe dat zij, de cursus brengt de historische achtergrond van de huidige Ierse problemen naar voren, voor de school toepasbaar te maken aan de hand van teksten, vragen en doelstellingen.

3 × 3 uur

- 11) *Werkloosheid: een vergelijking tussen de jaren '30 en '70*

(werkcollege van de subfaculteit maatschappijgeschiedenis van de Erasmus-universiteit).

Dit project biedt een comparatieve aanpak. Daartoe worden een aantal thema's onderscheiden: werkloosheid en economische crises, gevolgen van werkloosheid, psychische en fysieke gevolgen:

1) economisch systeem en werkloosheid;

2) kijk op arbeid;

3) kans op werkloosheid;

4) werkloosheidsbeleving.

Met een uitgebreide bronnenverzameling, voorzien van vragen en opdrachten voor leerlingen.

6 × 3 uur

- 12) *Eindexamenonderwerp voor 1983 Nederland voor, tijdens en na de tweede Wereldoorlog (1939-1946)*

Niet alleen docenten voorbereiden op hun werk t.a.v. dit CSE-onderwerp, maar ook op de belangrijkste recente publicaties over dit thema ingaan, al dan niet aan de handen van de begrippenlijst voor het CSE.

3 × 3 uur

- 13) *Eindexamenonderwerp voor 1983 Nationaal-socialisme in Duitsland (1918-1945)*

Toelichting: idem als bij 12.

Toelichting

De formele relatie met de Rijksuniversiteit te Leiden betekent allerm minst dat 'Leiden' exclusief het nascholingswerk van de commissie zou verzorgen. Zo zijn de leermiddelen (lesbrieven) voor de cursussen 2, 4 en 11 bijvoorbeeld samengesteld door docenten verbonden aan de Rijksuniversiteit Rotterdam, die voor de cursussen 8, 9 en 10 door docenten verbonden aan Engelse universiteiten en hogescholen (deze drie lesbrieven zijn alle in het Nederlands vertaald), en alleen voor die in de cursussen 1, 5 en 6 zijn Leidse docenten in hoofdzaak verantwoordelijk geweest.

Aan alle lesbrieven hebben bovendien vakdidactici, verbonden aan allerlei instellingen en opleidingen meegewerkt, terwijl ook de deskundigen die in de cursussen de inhoud van de lesbrieven zullen toelichten, aan allerlei instellingen en opleidingen verbonden zijn. Het spreekt echter vanzelf dat de Commissie steeds gepoogd heeft de beste deskundigen aan te trekken voor de samenstelling van deze lesbrieven. Zo is Prof. dr. B.H. Slicher van Bath de auteur van lesbrief 6, terwijl Prof. R.M. Hartwell lesbrief 8 heeft geschreven. Niet in alle gevallen is het mogelijk de lesbriefauteurs ook in de cursussen de toelichting op hun verhaal te laten verzorgen, maar wel is er voor gezorgd dat de 'toelichters' die optreden uitgesproken deskundigen op het betreffende terrein zijn.

Vanzelfsprekend dienen aanvragen tijdig te zijn, bij voorkeur vóór 1-5-1982, eerder is zeer welkom!!

U kunt zich per briefkaart opgeven bij de coördinator mev. C.E.M. Veldhuis-Meester, De Mérodelaan 14, 9721 XB Groningen, met opgave van de cursus die u wilt volgen en de afdeling waartoe u behoort (Alkmaar, Amsterdam, Den Bosch, Breda, Eindhoven, Goes, Groningen, Den Haag, Haarlem, Heerlen, Hengelo, Leeuwarden, Maastricht, Rotterdam, Utrecht, Venlo, Zutphen of Zwolle).

De afdelingssecretaris zal u laten weten of de door u gewenste cursus in uw kring doorgaat en wanneer hij ev. gegeven wordt.

B. In het Noorden van het land

Instellingen verenigd in: Regionale Nascholing Geschiedenis en Staatsinrichting Noord-Nederland, een voorlopig samenwerkingsverband van de MO-opleiding geschiedenis van de Noordelijke Leergangen, de Programmacommissie Geschiedenis en Staatsinrichting, de Subfaculteit Geschiedenis van de Rijksuniversiteit

Groningen en de sectie geschiedenis van de lerarenopleiding Ubbo Emmius. De cursussen worden zowel in Groningen als in Leeuwarden aangeboden.

– *Het CSE-onderwerp 'Nederland voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog (1939-1946)'*

(Drs. H. Hazelhof, Drs. A.W. Niemeyer, Drs. C.E.M. Veldhuis-Meester).

Nieuwe visies op met name de culturele en economische aspecten van deze periode – didactische modellen opstellen met gebruikmaking van gevarieerd bronnenmateriaal.

5 × 3 uur
okt/nov 1982

– *Vrouwengeschiedenis, wetenschappelijke ontwikkelingen en didactische mogelijkheden*

(Drs. G. Huisman, Drs. C.M. Megens, Drs. H. Wedman).

Analyse van de beeldvorming over de rol van de vrouw in het historisch proces, met name in schoolboeken – recent onderzoek – cartoons vrouwenkiesrecht – voorbeeldthema vrouwenarbeid.

4 × 3 uur
mrt/apr 1983

– *Audiovisueel materiaal als historische bron*

(Drs. Y. Botke, Drs. F. Dijkstra, Drs. H.J. Wedman, H. van der Veen).

Door analyse van film en geluidsfragmenten, als waren zij een 'geschreven bron' een kritische houding aankweken t.a.v. audiovisueel materiaal en de bruikbaarheid ervan – didactische uitwerking.

Inschrijving vóór 1 mei 1982 bij:

Secretariaat Regionale Nascholing Geschiedenis en Staatsinrichting Noord-Nederland, Instituut voor Geschiedenis, Grote Rozenstraat 38, 9712 TJ Groningen.

C. in Zwolle

Chr. Lerarenopleiding Zwolle

- West-Europa en de buiten-europese mens 1500-1900
- Nederland 1939-1946
- Nationaal-Socialisme in Duitsland

D. in Nijmegen

Gelderse Leergangen

- Interne differentiatie
- Projectonderwijs (met geografie en onderwijskunde)

Kath. Universiteit Nijmegen

- Nederzettingsgeschiedenis, in het bijzonder van het vroegmiddeleeuws Nij-

megen 6 uur

- Stads geschiedenis 15 uur
- Het Romeins imperialisme 3 uur
- Geschiedenis van de communicatie/communicatie van de geschiedenis 15 uur

E. in Sittard

Geen opgave, eventueel kunnen de Kath. Leergangen Tilburg hier misschien hulp bieden. Voor cursussen zie bij Tilburg.

F. in Tilburg

Moller-Instituut

- De Middeleeuwse grondslagen van onze democratie
- Rooms-Katholicisme in de 18e eeuw
- Planning van excursies en museumbezoek
- Geschiedisonderwijs en media
- Nederland 1939-1946 20 uur
- Nationaal-Socialisme in Duitsland 20 uur
- De economische ontwikkeling van Nederland na 1945

G. in Rotterdam

Nutsacademie

- Nieuw Rechts in de U.S.A. 30 uur
- Nationaal Socialisme in Duitsland 42 uur
- Nederland 1939-1946 42 uur

H. in Delft

Zuid-West Nederland

- Vredesonderwijs (met sectie maatschappijleer)

I. in Den Haag

- Nieuw Rechts in de U.S.A. 30 uur
- Eindexamenonderwerpen 42 uur

K. in Amsterdam

d'Witte Leli

- Nederland 1939-1946
- 1e onderwerp 1984 (met VL/VU)
- 2e onderwerp 1984 (met VL/VU)
- Een korte serie cursussen: Middeleeuws wereldbeeld
- Arabisch nationalisme
- Industriële revolutie
- Geschiedenis op het LBO

Vrije Leergangen (VL/VU)

- Fascisme
- Nederland 1939-1946
- Vrije Universiteit d'Witte Leli
- 1e onderwerp 1984
- 2e onderwerp 1984

Universiteit van Amsterdam

- Middeleeuwse stadsgeschiedenis 6 uur

Vrije Universiteit

- Verbetering startcompetentie beginnende leraren geschiedenis 16 uur

L. in Leiden

Universiteit

- Het ontstaan van de Middeleeuwse stad 20 uur
- Museumbezoek in het onderwijs in geschiedenis, kunstgeschiedenis en klassieke talen 16 uur
- De Sovjet-Unie en de Derde Wereld 20 uur

M. in Utrecht

Stichting Opleiding Leraren (SOL)

- Thema's uit geschiedenis en wijsbegeerte der natuurwetenschappen
- Nederlanders en Islamiëten (met geografie)
- Interne differentiatie
- Projectonderwijs
- Geschiedenis in het Museum
- Nederland 1939-1946
- Nationaal Socialisme in Duitsland
- Centrale Opleidingscursussen voor Middelbare Akten (COCMA)
- Nederland 1939-1945 30 uur
- Nationaal Socialisme in Duitsland 30 uur

(In de beide cursussen wordt aandacht besteed aan (nieuwe) vakinhoudelijke informatie over de beide onderwerpen, de didactische presentatie aan de leerlingen. Er zal gebruik gemaakt worden van gevarieerd bronnenmateriaal)

Voor informatie kan men zich wenden tot:

Universiteiten

R.U. Leiden, subfaculteit der Geschiedenis, Middelste gracht 4, 2312 TW Leiden
R.U. Groningen (Instituut voor Geschiedenis), Grote Rozenstraat 38, 9712 TJ Groningen

Kath. Un. Nijmegen, Inst. v. Geschiedenis, Erasmuslaan 40.

Vrije Universiteit Amsterdam Subfaculteit Geschiedenis, De Boelelaan 1105.

Universiteit van Amsterdam, Hist. Seminarium, Herengracht 286.

Programmacommissie VGN: Mw. C.E.M. Veldhuis-Meester, De Mérodelaan 14, 9721 XB Groningen

Nieuwe leraren opleidingen

Ubbo Emmius, Postbus 1018, 8900 CA Leeuwarden (Dr. J.J. Sluizinga)

Chr. Lerarenopleiding Zwolle, Postbus 1363, tel. 05200-16575 (Drs. R. Donk)

Gelderse Leergangen, Nijmegen, Tolhuis 2311 (A. Kaarssemaker)

Moller Instituut Tilburg, Sportweg 10, tel. 013-436000 (Drs. J.F. van Oers)
Zuid-West Nederland, Delft, Postbus 2967, tel. 015-134950 (Drs. G.A.J. Gieze-
man)

d'Witte Leli Amsterdam, Nieuwe Spiegelstraat 17, tel. 020-227818 (Drs. J.L. Ariëns)

VL/VU, Amsterdam, Joan Muyskenweg 48, tel. 020-934921 (Drs. N. Bakker)

SOL Utrecht, Archimedeslaan 16, tel. 030-525111 (Dr. N.J. Maarsen)

MO-Instituten

Noordelijke Leergangen Leeuwarden, Harlingerstraatweg 9, tel. 05100-53025
Nutsacademie Rotterdam, Heemraadsingel 80, tel. 010-773811

Haagse Leergangen Den Haag, Zonnebloemstraat 70, tel. 070-234970

COCMA Utrecht, Maliebaan 47, Contactpersoon: Mevr. N.S. Wage, tel. 030-319720.

Inschrijvingsvoorwaarden

Deelname aan nascholingscursussen is gratis. Zij zijn alle toegankelijk voor 1e, 2e en 3e graads-bevoegde docenten.

Materiële kosten moeten helaas in rekening worden gebracht. Mogelijk is dat reiskosten boven een bepaald bedrag (in het cursusjaar 1981/1982 lag de grens bij f 100,—) worden vergoed. Meer informatie hierover bij het instituut dat de nascholing verzorgt!

Aanmelding

Graag zo spoedig mogelijk. Officiële aanmeldingsformulieren vindt U in de 'Wegwijzer'-nascholing, die in Uw school aanwezig is. Kunt U deze niet vinden: bel met de opleiding die de cursus verzorgt!

Nog één verzoek: bespreek deelname met de leden van de sectie-geschiedenis op Uw school!

Tevreden met het nascholingsaanbod voor de cursus 1982/1983 is de Nascholingscommissie niet. Dit niet zozeer vanwege het aanbod zelf als wel omdat de wensen van het 'veld' – en dat bent U! – er nauwelijks in herkenbaar zijn. Wij willen dat graag veranderen. Vandaar dat als inlegvel een heel kort enquêteformulier is bijgevoegd. Invulling zal U nauwelijks tijd kosten. Doe het en stuur dit formuliertje naar Uw afdelingssecretaris.

CSE – onderwerp 1983 'Nederland tussen 1939 en 1946'

Dr. J. Verseput

De auteur van het hier volgende literatuur-overzicht is tot zijn pensionering docent geweest in de Nieuwste Geschiedenis aan de Vrije Leergangen te Amsterdam en de Nutsacademie te Rotterdam.

Het ministerie van onderwijs en wetenschappen heeft bekendgemaakt, dat een der twee onderwerpen bij het genoemde examen zal zijn: Nederland voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog.

Dit is een mer à boire en het is dan ook een schrale troost, dat in de desbetreffende circulaire wordt medegedeeld, dat de ontwikkelingen in de Antillen, Indië – zal wel zijn: Nederlands Oost-Indië – en Suriname buiten beschouwing blijven.

Er is dan nog stof genoeg over, want de omschrijving geeft, dat het eerste optreden van het kabinet-De Geer op 10 augustus 1939 als begin en het bekend worden van de uitslag van de verkiezingen voor de Tweede Kamer op 16 mei 1946 het slot van het te behandelen tijdperk aangeven. Hierbij is nog aangetekend, dat de kandidaten kennis moeten hebben van de grote lijn van het wereldgebeuren in het desbetreffende tijdvak.

Dit laatste is betrekkelijk eenvoudig, want het verloop van de Tweede Wereldoorlog wordt in elk geschiedenisboek vrij uitvoerig behandeld.

Lastiger is de bestudering van het speciale onderwerp.

De geschiedenis van die periode kan worden verdeeld in de volgende drie onderdelen:

1. Negen maanden tot de capitulatie in mei 1940;

2. Vijf jaren tot de bevrijding in mei 1945;
3. Een jaar tot de verkiezingen in mei 1946.

ad 1. Het ligt voor de hand, dat het in 1951 verschenen zesde deel van Oud's *Het Jongste Verleden* een bron van betekenis is. In de hoofdstukken 7 'De Geers Noodkabinet' (pag. 159-178) en 9 'Armageddon' (pag. 213-234) wordt een goed overzicht geleverd van de periode 10 augustus 1939 tot 10 mei 1940. In het achtste hoofdstuk worden de betrekkingen tussen ons land en de overzeese gebiedsdelen in de jaren 1935 en 1940 onder de loupe genomen.

Voor het verloop van de geschiedenis van de spannende periode tot 14 mei 1940 kan worden geraadpleegd een tweetal afleveringen – 10 en 13 – uit het eerste deel van *Bericht van de Tweede Wereldoorlog*, dat in 1970 verscheen onder redactie van A.H. Paape. Deze afleveringen, waarin de periode van de mobilisatie en de vijfdaagse oorlog zijn behandeld, zijn in het verzaamelde deel opgenomen op pag. 253 tot 280 en blz. 365-392.

Het spreekt vanzelf, dat er nog verschillende monografieën over de gebeurtenissen tijdens de meidagen zijn verschenen. Ik noem het *Beknopt overzicht van de krijgsverrichtingen der koninklijke*

landmacht 10-19 mei 1940 (Den Haag 1947). Daarnaast de verschillende delen van de door het ministerie van oorlog in de vijftiger jaren uitgegeven *De strijd op Nederlands grondgebied tijdens de Wereldoorlog II*. Verder bestaan nog boeken, die over plaatselijke gebeurtenissen handelen, speciaal het bombardement van Rotterdam. Ik vermeld in dit verband ook mijn artikel in het *Rotterdams Jaarboekje IX* van de 6e reeks van 1961 'Voorgeschiedenis en verloop van de Duitse aanval op Nederland, speciaal op Rotterdam, in mei 1940' (pag. 116-140). In dit artikel wordt ook aandacht geschonken aan het Duitse aanvalsplan 'Fall Gelb'.

ad 2. De bezettingsjaren zijn in talrijke, soms zeer uitgebreide boeken, beschreven. In dit verband moet worden gedacht aan het standaardwerk van L. de Jong, dat over de periode, die nog niet is afgesloten bestaat uit 18 lijvige delen. De gebruiker kan gebruikmaken van de goede, uitgebreide inhoudsopgaven, die in elk deel staan afgedrukt. Bovendien wil ik de aandacht vestigen op de verschillende besprekingen van de meeste dier werken in Kleio, waarbij ik vaak ook, ten gebruike van de docent, de belangrijkste bladzijden heb vermeld.

Gelukkig bestaan er van de hand van De Jong ook enkele minder omvangrijke boeken. Ik doel hierbij op de vijf delen *De Bezetting* (Amsterdam 1961). Deze dragen als ondertitels: *I De opkomst van het nationaal-socialisme; de meidagen van 1940; de eerste maanden in bezet Nederland; het begin van de Jodenvervolging en de februaristaking; II Mussert en de Duitsers; dagelijks leven in bezet Nederland 1940-1945; Nederlands Indië bedreigd en de strijd in Indië; III De Jodenvervolging; geestelijk verzet; de geheime verbindingen met Londen en het lange wachten; IV De april-meistakingen van 1943; de hulp aan onderduikers; de gevangenen en concentratiekampen; Nederlandsch Indië onder Japanse bezetting en V Nederlanders in de Vrije Wereld; Dolle Dinsdag; Slag om Arnhem; Spoorwegstaking; de oorlog in Zuid-Nederland; de Hongerwinter en de Bevrijding.*

Daarnaast moet melding gemaakt worden van de deeltjes, die De Jong publiceerde onder de titel *Fragmenten uit het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog* waarin bepaalde hoofdstukken uit zijn grote werk zijn herdrukt. Het dagelijks leven tijdens de bezettingstijd komt hierin niet zo veel ter sprake. Dit is wel het geval in het in 1980 in Amsterdam uitgegeven boek *Dat kan ons niet gebeuren*... van C. Werkman.

Wanneer men naar reproducties van officiële stukken zoekt, van welke aard ook, zal men gebruik moeten maken van *Nederland in den oorlog*¹, dat voor het grootste gedeelte werd verzorgd door F. Vervooren en in Utrecht uitkwam. In de zestien delen is een schat aan gegevens gepubliceerd. Dit geldt ook van de publikatie *Nederland in den oorlog, zooals het werkelijk was*, ook in Utrecht verschenen onder redactie van S.H.A.M. Zoetmulder. Mij zijn zes afleveringen van elk ruim 100 bladzijden bekend. Zij dragen als titels: *'Het verraad en de verraders'; 'Onze uitplundering'; 'Onze vernedering I'; 'Onze vernedering II'; 'Slavenarbeid' en 'Ons Verzet'*.

In tegenstelling tot de boeken van De Jong bezit het hierboven reeds geciteerde *Bericht van de Tweede Wereldoorlog* geen behoorlijke inhoudsopgaven. Dit is de reden waarom ik hieronder de belangrijkste katernen, die door deskundigen zijn geschreven, aangeef.

In de tweede band treffen we aan: Nr. 20 'Februaristaking' (pag. 533-560). Nr. 28 'Joden niet gewenst' (pag. 757-784). In dit laatste stuk staan weliswaar vele mededelingen vermeld over maatregelen tegen de Joden in andere landen, maar deze hebben ook betekenis voor de gebeurtenissen in ons land. Uit deel 3 wijs ik op Nr. 42 'Endlösung' (pag. 1149-1176), waarvoor de zo juist gemaakte opmerking ook geldt, Nr. 45 'Ontheemd Oranje' (pag. 1233-1260), waarbij als inleiding aansluit het gedeelte op pag. 1229-1233, Nr. 47 'Nederland staakt' (pag. 1289-1316). Uit band 4 kunnen worden geraadpleegd: Nr. 58 'Volk en Vaderland' (pag. 1597-1624), Nr. 59 'Vaderland en Volk' (pag. 1625-1652) en Nr. 61 'Met vlag en wimpel' (pag. 1681-1708).

Band 5 bevat eveneens enkele belangrijke nummers, nl. Nr. 75 'Market Garden' (pag. 2073-2100), Nr. 76 'De slag om de Schelde' (pag. 2101-2128), Nr. 78 'Zwarte herfst' (pag. 2157-2184) en Nr. 84 'Nederland voedt zichzelf' (pag. 2325-2352). De afsluitende zesde band levert dan nog Nr. 85 'Hongerwinter' (pag. 2357-2380), Nr. 86 'Halve vrijheid' (pag. 2381-2408), Nr. 90 'K Z' (pag. 2493-2520), Nr. 91 'Oost-Nederland vrij' (pag. 2521-2548) en Nr. 93 'Redding voor Holland' (pag. 2577-2604).

Het verdient zeker aanbeveling ook kennis te nemen van de inhoud van de afsluitende hoofdstukken de Nrs. 96 'Misdaad en straf', 97 'Beeld van de oorlog' en 98 'Balans van de oorlog' op pag. 2661-2744.

Wanneer de belangstellenden deze hoeveelheid hebben gezien, hebben zij m.i. een behoorlijk beeld gekregen van hetgeen

zich tijdens de Duitse bezetting heeft afgespeeld.

Het spreekt vanzelf, dat er nog een groot aantal monografieën, waarin bepaalde aspecten van het gebeuren zijn behandeld, bestaat. Ik noem de navolgende:

K.W.L. Bezemer, *Zij vochten op de zeven zeeën*. Zeist 1956.

K.W.L. Bezemer, *Verdreven doch niet verslagen*. Hilversum 1967.

S.J. graaf van Limburg Stirum, *Varen in oorlogstijd*. Amsterdam 1947.

B.A. Sijes, *De Februaristaking. 25-26 februari 1941*. Den Haag 1954.

P.J. Bouman, *De April-Meistakingen van 1943*. Den Haag 1950.

B.A. Sijes, *De arbeidsinzet 1940-1945*. Den Haag 1966.

L.E. Winkel, *De ondergrondse pers 1940-1945*. Den Haag 1954.

Het woord als wapen, keur uit de Nederlandse ondergrondse pers 1940-1945. Den Haag 1952.

J.C.H. de Pater, *Het schoolverzet 1940-1945*. Den Haag 1969.

J. Presser, *Ondergang, de vervolging en verdelging van het Nederlandse Jodendom 1940-1945, 2 delen*. Den Haag 1965.

B.A. Sijes, *Studies over Jodenvervolgingen*. Amsterdam 1974.

B.A. Sijes, *De razzia van Rotterdam, 10-11 november 1944*. Den Haag 1951.

A.J.C. Rüter, *Rijden en staken 1940-1945*. Den Haag 1960.

Dagboekfragmenten 1940-1945. Den Haag 1954.

D.A. van Hilten, *Van capitulatie tot capitulatie*. Leiden 1949.

A.H. Paape, *Studies over Nederland in oorlogstijd*. 1974.

A.E. Kersten, *Buitenlandse zaken in ballingschap 1940-1945*. diss. Alphen a/d Rijn 1981.

Tenslotte wil ik nog wijzen op het vierdelige grote werk, dat kort na de oorlog verscheen *Onderdrukking en Verzet*. In het eerste deel wordt op pag. 323 tot 376 een behoorlijk overzicht gegeven van de inrichting van het Duitse bestuur.

Het is geen overbodige luxe wanneer ik hier nog melding maak van de negentien zware delen, waarin het onderzoek van de parlementaire enquêtecommissie naar het regeringsbeleid is uitgebracht. Het verdient hierbij aanbeveling melding te maken van het boek van de hand van H.C. Posthumus Meyes *De Enquêtecommissie is van oordeel*..., dat in 1958 in Arnhem/Amsterdam werd uitgegeven en waarin een samenvatting van die werkzaamheden is gegeven.

ad 3. Voor het derde tijdvak kan worden

bestudeerd het vijfde deel van *Schets eener parlementaire geschiedenis van Nederland* van W.J. van Welderen Rengers, dat werd geschreven door Z.G. Kortenhorst, waarin de periode van 10 mei 1945 tot 17 mei 1946 met een korte inleiding wordt behandeld. Dit boek verscheen in 1956 in Den Haag. Voor een algemeen overzicht kan worden

gebruikt het eerste deel van het verzamelwerk onder de hoofredactie van A.F. Manning *Onze jaren, de wereld na 1945*, Amsterdam 1976. Uit dit grote werk kan worden geraadpleegd Nr. 3 'Herrijzend Nederland' (pag. 65-96) en Nr. 9 'Nederland na een jaar' (pag. 257-288). Ik wijs er hierbij op, dat in het genoemde eerste deel nog wel gedeelten voorkomen, die ook

voor de geschiedenis van ons land van betekenis zijn.

Laat mij besluiten met u sterkte toe te wensen bij de voorbereiding voor het centraal schriftelijk eind- en staatsexamen in het vak geschiedenis en staatsinrichting in het jaar 1983.

Geschiedenismethode 'Sprekend Verleden', deel 2, 2a en 2b

Bespreking door C. Bogaerts, E.M. Jansen Perio, B. Molenkamp

Sprekend Verleden. Een geschiedenis van de wereld. Onder redactie van L.G. Dalhuisen en P.D.M. Latour.

Uitg. J.H. Gottmer, Haarlem.

Deel 2 (havo), 200 blz., f 30.75, z.j.

Delen 2a en 2b (vwo), resp. 160 en 240 blz., f 29.25 en f 33.25, 1980.

De drie delen zijn voorzien van een uitgebreide 'Handleiding voor de leraar', in multomap (f 49.50).

Inleiding

Bij een beoordeling van de nieuw verschenen delen 2, 2a en 2b van deze methode moet ons inziens worden vooropgesteld dat het Nederlandse geschiedenisonderwijs hier is verrijkt met een uitermate belangrijke en in vele opzichten wezenlijk nieuwe methode, die in vele opzichten alles wat tot nu toe op het gebied van de schoolboekenproductie is gepresteerd – en dat is zeker in kwantitatieve zin, alleen al gerekend voor de periode na 1945, niet weinig – in de schaduw stelt.

Wij hebben hier te maken met het resultaat van een grondige herbezinning op de didactische mogelijkheden en desiderata van het geschiedenisonderwijs en van een even grondige voorbereiding en uitwerking. Wie niet geheel vreemdeling is in het wereldje van het Nederlandse geschiedenisonderwijs weet wel, welke geweldige inzet en arbeid door de geestelijke vader van deze methode, Leo Dalhuisen, in deze boeken is geïnvesteerd. Alle kritiek die wij in het volgend betoog overeenkomstig onze taak als critici nog te berde zullen brengen doet niets af aan onze bewondering voor wat hier is gepresteerd en aan onze overtuiging, dat met deze methode in onderwijskundig opzicht inderdaad geschiedenis is gemaakt.

Alvorens in te gaan op het belangrijkste element in onze bespreking te weten welke doelstellingen en gezichtspunten aan deze methode ten grondslag liggen en in welke mate die beginselen inderdaad ook zijn verwirklijkt, willen we aandacht schenken aan dat aspect van de boeken, dat naar ons voorkomt alle kritiek kan doen verstommen, namelijk de uitvoering en illustratie. De typografische verzorging van de boeken is grandioos, waarvoor ook een woord van lof toekomt aan de uitgeverij naast uiteraard de hiervoor onmiddellijk

lijkelijk verantwoordelijke personen: de heren Harshagen, van der Geest, Latour en van Horzen alsmede wederom Dalhuisen.

Naast de zeer overwogen en doelgerichte selectie van het illustratiemateriaal en de overvloedigheid hiervan, valt ook te prijzen de wijze waarop – bijvoorbeeld op p. 74-77 van deel 2a dit materiaal ten grondslag is gelegd aan de 'onderzoekende methode', die de voornaamste didactische grondslag van deze boeken vormt. Wie weet dat geen dertig jaar geleden nog totaal ongeïllustreerde en typografisch oersaai schoolboeken konden verschijnen (de in dit opzicht meer geslaagde boeken niet te na gesproken) kan zich realiseren welke vooruitgang hier inderdaad is geboekt.

Wat zeker niet minder te prijzen valt, is de grote zorg die hier is besteed aan het begeleidende materiaal, zowel de 'Wegwijzer voor de leerling' als de 'Handleiding voor de leraar'; in de eerste is vooral opmerkelijk de overvloed aan gegevens en verwijzingen met betrekking tot vindplaatsen en (jeugd)literatuur voor verdere zelfstudie, in de tweede enerzijds de opsomming van mogelijke antwoorden op aan de leerlingen gestelde vragen en anderzijds de beschrijving der 'mogelijke lesprocedures bij de eenheden'. Het hier consequent gevolgde didactische patroon van beginsituatie, doelstellingen en lesprocedure is uiteraard zinvol en stimulerend, afgezien van het risico dat bij dit soort procedurebeschrijving altijd kan rijzen, dat in de praktijk docenten zich hierdoor meer gebonden dan geïnspireerd voelen. Aan het hoge peil van didactische bezinning, dat zich hier weerspiegelt, kan deze laatste overweging echter niet afdoen.

Met betrekking tot het functioneren van de driedelige vraagstelling, d.w.z. a, b en c-vragen – een als zodanig zeker zinvolle indeling – kan men zich wel afvragen of en

in hoeverre de c-vragen de intellectuele vermogens van leerlingen van deze leeftijd niet te boven gaan, aangezien zij een niet gering beroep doen op hun formeel-operationele capaciteiten. Gezien echter de omstandigheid dat deze methode in een experimentele versie grondig is getest in een groot aantal klassen, moeten wij aannemen dat van een dergelijke 'overvraging' in de experimentele praktijk niet is gebleken.

Dat er uiteraard een kloof kan bestaan tussen de tekortkomingen die wij in het kader van deze kritiek toch moeten vaststellen en de in de experimentele fase blijkbaar goed bevonden bestanddelen van deze methode, lijkt ons buiten kijf; tot een mogelijke oplossing van dit dilemma zal misschien een hierbij aansluitende discussie kunnen bijdragen.

In deze bespreking willen wij voornamelijk de volgende elementen ter sprake brengen: de selectie en groepering van het historische materiaal en de beginselen die hieraan ten grondslag lijken te liggen, het karakter en de kwaliteit van de zogenaamde eenheden, waarin de onderzoekende methode bij uitstek tot zijn recht moet komen en het – meer of minder hechte – verband tussen de betogende tekst en deze eenheden.

Het historisch overzicht

Al bij het doorbladeren van de inhoudsopgave valt op hoezeer de auteurs rekening gehouden hebben met de fameuze eis dat het geschiedenisonderwijs de leerlingen zicht moet geven op structuren en processen. Zo vinden we b.v. in deel 2a hoofdstuktitels als: *'Kenmerken van de periode van overgang naar de moderne tijd, Het begin van een wereldeconomie, de opkomst van het kapitalisme en de bourgeoisie, De opkomst van de moderne nationale staat in de tijd van het absolutisme, Het uiteenvallen van de Christelijke kerk'*. Door deze benadering is de weergave van – bij voorkeur dramatische – gebeurtenissen (het evenementiële) op duidelijke wijze teruggedrongen.

Of men (laten we zeggen: vooral de leerlingen) met deze vorm van geschiedschrijving in alle opzichten gelukkig kan zijn, wagen wij toch te betwijfelen; het gevaar van kleurloosheid en een niet aansprekende ('diffuse') voorstelling van zaken is hier levensgroot aanwezig en doet ons inziens toch wel af aan de onmiskenbare kwaliteiten van deze methode. Waarbij wij willen aantekenen dat de leerlingen in de eenheden menige boeiende beschrijving kunnen vinden; een zo uitermate dramatisch gebeuren als het verloop van de

Franse revolutie (deel 2a, hoofdstuk 11) zou echter boeiender en beeldender beschreven kunnen zijn.

Van een 'personaliserende' geschiedschrijving kan men deze methode allerm minst beschuldigen – wel dreigt ons inziens hier het gevaar van een depersonaliserende aanpak; welke personen komen bij voorbeeld in deel 2a werkelijk uit de verf, met uitzondering van een Luther, Lodewijk XIV en Napoleon (en wat de laatste betreft: nog voornamelijk uit de verf van de schilderijen op p. 148 tot 151)?

Met deze voorkeur voor het procesmatige element hangt ook samen de aandacht die – in beginsel terecht – aan de sociaal-economische geschiedenis wordt besteed en – ook dat zij gezegd – zeker niet zonder verband met de politieke ontwikkelingen. Deze in zekere zin verdubbelde procesmatigheid leidt echter tot verhandelingen waarvan wij ons nauwelijks kunnen voorstellen dat bijvoorbeeld een tweede klasser er in wezen erg veel van begrijpt. Wat moet deze leerling eigenlijk aanvangen met bijvoorbeeld het quasi-academische betoog over 'De bijdrage van het absolutisme tot de opkomst van de moderne nationale staat' (2a, begin van hoofdstuk 4, p. 51).

Hier wordt een ontwikkeling uit de doeken gedaan die enerzijds door leerlinge van de bovenbouw niet zonder moeite wordt begrepen en die anderzijds op een nauwelijks verantwoorde wijze wordt gekoppeld aan het voorbeeld van het Franse absolutisme. Als de leerling het betoog goed leest, met raadpleging van de nevenstaande kaart, kan hij zelf concluderen dat dit voorbeeld inderdaad eigenlijk alleen voor Frankrijk zelf – en het buiten beschouwing gelaten Spanje – kan gelden. Engeland en de Republiek worden in de tekst al tot uitzondering gemaakt, terwijl de leerling van de kaart kan aflezen dat in het 'Duitse Rijk' en Italië geen sprake was van een nationale staat, terwijl het (groene) Zwitserland, evenals de (eveneens groene) 'Republiek' zo hun eigen nationalisme ontwikkelden (veeleer tégen, dan onder invloed van het absolutisme) – om nog te zwijgen van onze zuiderburen, die als Vlamingen en Walen hun nationalisme (in een nauwelijks nationale staat) vooral in de afkeer van elkaar beleven...

Aan Frankrijk wordt in dit deel 2a overigens in verschillend verband – met de bloedbruiloft in hoofdstuk 1, de boerenarmoede en burger-ontevredenheid in hoofdstuk 3, het absolutisme en mercantilisme in hoofdstuk 4, de Verlichting in hoofdstuk 9, de Franse Revolutie en Napoleon in hoofdstuk 10 tot en met 12 – zo

overmatig veel aandacht besteed, dat hier een soort franco – of gallocentrische visie – misschien onbewust – lijkt te overheersen. De wijze van behandeling draagt overigens ook bij tot weinig helder inzicht in de chronologie (als toch wel een van de dragers van het ontwikkelings- en continuïteitsbesef).

Op p. 20/21 figureren Lodewijk XIV en Bossuet, op p. 23 worden – in een eenheid over de Bloedbruiloft – de Franse godsdienstoorlogen van de 16e eeuw uitgevochten, op pagina 45 wordt – in een eenheid – 'de armoede van de Franse boeren' in de 18e eeuw aangetoond, waarna – p. 49 – de Franse bourgeoisie (eveneens 18e eeuw) zich in 'groeïende' mate ontevreden toont. Daarna wordt dan weer uitvoerig ingegaan (hoofdstuk 4, p. 51 e.v.) op de rol van Lodewijk XIV als vertegenwoordiger van absolutisme en mercantilisme, waarop in een volgend hoofdstuk de hervorming weer eens aan bod komt. In hoofdstuk 10 en 11 zijn voorgeschiedenis en verloop van de Franse Revolutie in beginsel tamelijk goed te volgen, in zoverre als met name de geschiedenis van de revolutie zelf op tamelijk traditionele wijze is beschreven. Het beeld van Napoleon wordt in een voorafgaande eenheid – uit het boek van Presser – wel ter discussie gesteld, maar rijst ternauwernood op uit het summiere (maar weer prachtig geïllustreerde) levensoverzicht op de pp. 148-151. De bewering dat de *'de Franse Revolutie en het optreden van Napoleon meer vrijheid en meer gelijkheid hadden gebracht voor alle mensen in een groot deel van Europa'* (p. 157) vindt een curieuze illustratie in de executie-scène van Goya, die er pal boven staat...

Van een duidelijke chronologie is wel sprake in het geval van de Nederlandse geschiedenis, maar de behandeling hiervan is allesbehalve het toonbeeld van een boeiend en beeldend betoog. Hiermee is niet gezegd dat de hoofdstukken 6 en 7 geen interessante gegevens en gezichtspunten zouden bevatten; maar of deze wat bonte mengeling van politieke, sociaal-economische en culturele informatie zich ertoe leent, bij de leerlingen van een tweede klas belangstelling en begrip te wekken, trekken wij in twijfel.

Dat begint eigenlijk al op de eerste bladzijde, waar de macht van Karel V min of meer uit de middeleeuwse lucht komt vallen: *'Het was Karel V, keizer van het Duitse Rijk en koning van Spanje die er in slaagde de Nederlanden onder zijn gezag te brengen. Daarmee zette hij een eerste stap in de richting van het ontstaan van een nationale staat'* (pag. 79) – wat op de leraar waarschijnlijk de verplichting legt om even duidelijk te maken, hoe dat

even gigantische als onsamenhangende rijk van Karel V door zijn ouders en grootouders bij elkaar was getrouwd.

Om te weten en te laten weten, wat er zich eigenlijk precies in de kritieke jaren 1572-1574 afspeelde (pag. 83) zij de docent aangeraden, de betreffende bladzijden uit de oude Rijpma te kopiëren, hetgeen a fortiori geldt voor de even kritieke 'tien jaren' 1588-1598 (pag. 85). Wat de leerling moet aanvangen met een mededeling in deze trant: *'In 1621 werd de strijd echter weer voortgezet. Het leger van de Republiek werd nu aangevoerd door Maurits, en na zijn dood door Frederik Henrik, een andere zoon van Willem van Oranje. Zij werden wel beroemd door het veroveren van een aantal steden op de Spanjaarden, maar de oorlog was uitzichtsloos'* (pag. 85), staat ons niet voor ogen. Over de beschrijving van het rampjaar 1672 (pag. 97) willen we liever zwijgen – twee bladzijden verder zitten we al in de achttiende eeuwse perikelen, althans: tot en met Willem IV en het jaartal 1750. Waarop het boek overgaat tot 'andere uitingen van de cultuur in de Republiek' (pagina's 99-102), die verdacht veel lijken op de tutti frutti aan informatie van talloze schoolboeken.

Ook de beschrijving van de Nederlandse ontwikkelingen sedert de Patriottentijd tot en met Willem III in boek 2b (pp. 70-83) munt niet uit door een oorspronkelijke of boeiende voorstelling van zaken; het gaat hier trouwens bijna uitsluitend om politieke geschiedenis, met uitzondering van de kolom op bladzijde 73 over de vertraagde industrialisatie, die ter inleiding dient voor de wel bijzonder aardige eenheid over de armoede; 'de kwestie van de dag' (pag. 74-79), en een summier betoog op bladzijde 79/80.

Het is ook te betwijfelen of de tamelijk abstracte benadering van het nationalisme in deel 2a (hoofdstuk 4) en 2b (hoofdstuk 4) een compensatie biedt voor de afwezigheid van een min of meer coherente beschrijving van hoe het nationalisme speciaal in de negentiende eeuw zich nu eigenlijk weerspiegelde in de politieke ontwikkeling van verschillende landen, waarvan de geschiedenis zich los van dit begrip nauwelijks laat voorstellen.

De Italiaanse eenwording blijft buiten het beeld, zodat de Italiaanse perikelen in 1848 op bladzijde 62 voor de leerling waarschijnlijk nauwelijks betekenis zullen krijgen. De mededeling op p. 64 dat in Duitsland *'na een eeuwenlange verdeeldheid in 1871 een nationale staat was ontstaan, een keizerrijk. En deze nieuwe staat zou tot de machtigste van de wereld gaan behoren en in twee wereldoorlogen een belangrijke rol gaan spelen'*, vergoedt geenszins de afwezigheid van iedere be-

schrijving van het proces van eenwording, met inbegrip van de rol van Bismarck (hier zeer en passant vermeld).

Van de rol van Pruisen hierbij geeft het boek geen enkel denkbeeld, zodat aan de beschrijving van het semi-feodale, nationalistisch-militaristische karakter van het Wilhelminische Duitsland ook een historische dimensie ontbreekt.

De nationalistische component in bijvoorbeeld het Franse imperialisme (p. 87) blijft in de lucht hangen, omdat van een Franse geschiedenis sedert Napoleon nauwelijks meer sprake is (op de bladzijden 63/64 en 87 wordt het land terloops verlagen in een Frans-Duitse oorlog).

In het 7e hoofdstuk van deel 2b wordt trouwens een krachttoer van abstractie verricht door een betoog over het imperialisme op te hangen waarin het Britse imperium niet eens wordt genoemd (evenmin trouwens het Franse, Russische, Japanse, enz.).

Ten aanzien van de 'ismen' en hun 'opkomst' (deel 2b, hoofdstuk 3 t/m 7) willen wij nog opmerken dat met betrekking tot het socialisme (hoofdstuk 3) een zeer heldere uiteenzetting van de marxistische leer wordt gepresenteerd, maar dat deze reductie van het socialisme tot het marxisme enerzijds een ongerechtvaardigde verenging van het begrip betekent en anderzijds belangrijke emotionele drijfveren in de 'socialistische idee' (H. de Man) buiten beschouwing laat, zoals de oorspronkelijke en elementaire verontwaardiging tegen de sociale ellende en uitbuiting en de droom van een betere en mooiere maatschappij, die in het utopisme werd belichaamd. Afgezien nog daarvan dat utopieën – zo zou men in dit verband kunnen stellen – voor leerlingen van een derde klas een veel affiner stof uitmaken dan de marxistische leer.

De afkeer in deze methode van de 'evenementiële' geschiedenis, het voorbijgaan aan de toch welbekende leerlingenvraag hoe het nu eigenlijk precies ging, wat er gebeurde, vinden we ook terug bij de behandeling van de eerste wereldoorlog. Daaraan valt veel te waarderen, maar van het verloop van de oorlog op de verschillende fronten – en met name het oostelijke – worden de leerlingen niet op de hoogte gesteld. Van een coherente en chronologische behandeling is wel sprake in het geval van de geschiedenis van Rusland en de Verenigde Staten; de geschiedenis van Rusland is nogal beknopt beschreven volgens geijkte patronen, die van de VS uitvoeriger en origineler.

Ter wille van de beknoptheid zij slechts opgemerkt dat het beeld van Peter de Grote nogal karikaturaal is (deel 2b, 138) en

dat van het hoogdramatische gebeuren van 1812 (deel 2b, 139) in het geheel geen beeld wordt gegeven. De even uitvoerige als levendige en veelzijdige beschrijving van de Amerikaanse geschiedenis behoort ons inziens tot de hoogtepunten van het boek, ons voornaamste bezwaar geldt hier de te summiere en abstracte weergave van de industrialisatie van de VS op bladzijde 215, uiteindelijk toch de doorslaggevende factor in deze – en niet slechts deze – geschiedenis.

Tot slot willen we nog – in verband met de leerstofkeuze en -organisatie van deze methode – iets zeggen over het hier gehanteerde *cultuurbegrip* en zijn consequenties. In het eerste boek is het begrip cultuur niet zo zeer gedefinieerd in de zin van het traditionele historische gebruik van deze term (de zgn. 'cultuurgeschiedenis' over b.v. de 'cultuur der Renaissance', enz.) als wel in de zeer veel omvattende sociologische betekenis: *'Alle gewoonten die je als lid van een bepaalde groep leert, noemen we samen de 'cultuur van de groep'. De cultuur van een volk bestaat bijvoorbeeld uit de taal, de regels, waaraan de mensen zich moeten houden, de godsdienst en de kunst'* (p. 31 van deel 1; met een kleine variant herhaald deel 2a, p. 8).

Dat dit begrip veelomvattend is blijkt uit hetgeen in deel 2a op de definitie volgt: *'Onder deze omschrijving vallen alle hiervoor genoemde aspecten'* (dus economie, sociale omstandigheden en politiek). *'Er zijn echter nog meer uitingen van de cultuur: godsdienst, onderwijs, wetenschap, literatuur, kunst en recht. Ook aan deze uitingen besteden wij aandacht'*.

Het zijn vooral 'deze uitingen', die min of meer het gebied bestrijken van het traditioneel-historische cultuurbegrip. Het is consequent dat men bijvoorbeeld in het hoofdstuk over de Nederlandse cultuur van de 17e en 18e eeuw spreekt over *'andere uitingen van de cultuur in de Republiek'* (p. 99); en dan gaat het dus over godsdienst, geestelijke vrijheid, literatuur, wetenschap en kunst.

Kunst en literatuur komen, als specifieke cultuuraspecten, in deze boeken allerm minst te kort, in zoverre als zij in overvloedige mate als bronnenmateriaal worden gebruikt op een wijze die even oorspronkelijk is als prijzenswaardig. Veranderingen in de wetenschap en het wereldbeeld krijgen alle aandacht, met name, in het 1ste, 8ste en 9de hoofdstuk van deel 2a, met (in de laatste twee hoofdstukken) een duidelijke accent op ontwikkelingen in het kader van de Verlichting. De uiteenzetting op p. 9 van deel 2a over de renaissance maakt een wat schrale indruk; een helder beeld van deze renaissance kan de leerling hier

ternauwernood aan ontlenu. Op de kenmerken van de renaissance als kunststijl wordt in het geheel niet ingegaan (volstaan wordt met de op zichzelf zinvolle confrontatie van de twee schilderijen op p. 8).

Het humanisme is in de persoon van Erasmus van de renaissance ontkoppeld en in uitsluitend verband gebracht met de hervorming (hoofdstuk 5, p. 65 ev). Even bekaaid als de renaissance komt in deze methode de romantiek er af; de ene kolom op p. 53 (met overigens weer prachtige illustraties) hieraan gewijd is zeker niet toereikend voor een geestelijke stroming zonder welke een zeer groot deel van tenminste de 19e en ten dele ook de 20e eeuw niet te begrijpen valt; evenmin trouwens het nationalisme, bij de behandeling waarvan ook van geen romantiek wordt gekikt (alleen bij de Russische Narodniki is op p. 142 nog één keer sprake van invloed van de romantiek).

Wat de technische ontwikkelingen aangaat, deze zijn in het eerste hoofdstuk van deel 2b in het kader van de befaamde 'industriële revolutie' (de term wordt op p. 8 aangevochten, p. 112 van deel 2a spreekt echter wel van de 'wetenschappelijke revolutie') nauwgezet, maar ook tamelijk traditioneel beschreven, vanaf de spin- en weefmachines tot en met de benzinemotor en het vliegtuig – en wederom door prachtige illustraties begeleid (wat men misschien mist zijn tekeningen die bepaalde technische details van b.v. de stoommachine van Watt laten zien).

Vatten wij enkele – voor ons – belangrijke indrukken samen. Bij de enerzijds zo lofelijke aandacht voor structurele factoren lijkt ons het historisch overzicht toch wel een aantal keren – ondanks alle inzet van de auteurs – te abstract uitgevallen en daardoor voor leerlingen niet altijd even toegankelijk. Dat brengt een lezer in eerste instantie tot de vraag naar aanvullend concreter, meer evenementieel, chronologisch materiaal. In tweede instantie echter tot het bange vermoeden dat de hier aangehouden opzet – het bieden van een ruim opgezet historisch overzicht én het presenteren van een onderzoekende methode – de gebruiker in de praktijk stelt voor problemen die niet met louter poetswerk zijn op te lossen, als hij tenminste de doelstellingen van de methode serieus wil nemen. Nog méér 'overzicht' lijkt dan niet de aangewezen oplossing, integendeel.

Zo draagt 'Sprekend Verleden', zeker wat ons betreft, bij tot een groeiend onbehagen over het aloude streven om in onze schoolboeken de leerlingen hoe dan ook steeds weer breed opgezette overzichten van de 'hele' (school)geschiedenis te bieden. Principiële herbezinning op dit soort vra-

gen rond de leerstofkeuze lijkt ten zeerste geboden. Liever dan de auteurs te laken omdat zij daarin niet zijn voorgegaan, stellen wij vast dat zij in elk geval een duidelijke aanzet tot het stellen van die vraag hebben gegeven.

De 'eenheden'

Aan een beoordeling en waardering van de historische eenheden, door middel van welke de zogenaamde onderzoekende methode gerealiseerd moet worden en die het eigenlijke oorspronkelijke baanbrekende bestanddeel van deze methode uitmaken, moeten in beginsel een groot aantal vragen ten grondslag liggen, die wij niet allen in enige definitieve zin zullen kunnen beantwoorden. Zo kan men bijvoorbeeld vragen in hoeverre de bedoelingen van de onderzoekende methode aan de hand van dit materiaal inderdaad te verwirkelijken zijn, of en in hoeverre deze verwirkelijking ook van de bereidheid en de capaciteiten van docenten en leerlingen afhangt, of de 'integratie' van overzichtstekst en eenheden, die de methode beoogt, inderdaad ook duidelijk aanwezig is, of in de eenheden ook enige ontwikkeling te bespeuren valt in de richting van een toenemende verdieping en complexiteit en – tenslotte – of en in hoeverre deze eenheden in het kader van de methode inderdaad tot een hogere graad van historische en geestelijke bewustwording van de leerlingen bijdragen.

Wij willen echter vooropstellen dat zowel de kwaliteit als de kwantiteit van het in deze eenheden gepresenteerde materiaal en de uitzonderlijk fraaie wijze waarop het hier wordt gepresenteerd ons bewonderenswaardig toeschijnen; ook in dit opzicht kan weer worden gezegd dat deze methode een historisch gebeurtenis is voor ons geschiedenisonderwijs.

Om te beginnen met de laatste en in zekere zin hamvraag kan, zo lijkt ons, wel worden gezegd dat deze vorm van 'leerstof', die de leerlingen tot eigen geestelijke en kritische activiteit moet stimuleren, in beginsel niet anders kan doen dan deze leerlingen inderdaad bewuster en kritischer te maken, en zeker met betrekking tot het gezichtspunt dat deze methodiek in hoge mate bepaalt, dat een historisch bewustzijn afhankelijk is van een kritische houding tegenover de bronnen. Of deze eenheden, in verbinding met de 'ondersteunende' overzichtsteksten, in deze zin inderdaad ook optimaal functioneren, is een andere zaak.

Het functioneren als zodanig is natuurlijk in hoge mate afhankelijk van de rol die de docent in dit leer- en onderzoeksproces speelt; dat een leraar die niet achter deze

methode staat, er ook weinig mee zal kunnen beginnen, behoeft nauwelijks betoog. Wat niet wegneemt dat de ervaringen van die docenten, die deze methode in beginsel aanhangen en er in de praktijk mee hebben gewerkt, van de grootste betekenis zijn.

Het woord integratie, en wel 'van de verhalende methode en de methode van geleid onderzoek', zoals onder andere geformuleerd in de 'algemene uitgangspunten' (inleiding in het handboek van de leraar bij deel 1), impliceert in wezen een niet geringe opgave – en een niet geringe pretentie. Wat het begrip precies inhoudt, is ons eigenlijk niet geheel duidelijk, maar het zou bijvoorbeeld kunnen betekenen dat overzichtstekst en eenheden in zeer nauwe relatie tot elkaar zouden staan, ja elkaar tot op zekere hoogte wat betreft inhoud en problematiek zouden 'dekken' – hetgeen op zijn beurt een relatief hoge frequentie van de eenheden met zich mee zou brengen.

Nu is van een dergelijke frequentie bijvoorbeeld in deel 2a alleen sprake in het eerste, min of meer inleidende (tot de eerste 5 hoofdstukken) hoofdstuk over de 'kenmerken van de periode van overgang naar de moderne tijd', waar iedere paragraaf of onderdeel inderdaad door een eigen eenheid wordt begeleid. Kijken we daarentegen naar b.v. de hoofdstukken 6 en 7 over de geschiedenis van ons land vanaf circa 1500 tot en met 1750, waarin in achtentwintig bladzijden een rijkelijk veelomvattende en ingewikkelde materie onder politieke, sociaaleconomische en cultuurhistorische gezichtspunten wordt behandeld, dan vinden we hier slechts vier eenheden, waarvan de eerste een halve bladzijde beslaat, inhoudende de compacte samenvatting van de visies van 4 geschiedschrijvers op de oorzaken van de opstand. Drie van deze (Groen van Prinsterer, Fruin en Romein) komen daar met een eenzijdige opvatting naar voren, alleen Enno van Gelder lijkt een pluriclausale visie te hebben.

Deze summier samenvattingen moeten de leerlingen dan weer in verband brengen met de zeer summier voorafgaande tekst (op p. 79), waarvan de schrijvers – als van alle overzichtsteksten – veronderstellen dat de leerlingen deze 'zelfstandig (moeten) kunnen verwerken' (inleiding p. 6), gezien de omstandigheid dat deze 'zo uitgebreid mogelijk zijn' (inleiding, p. 5).

Wel – wat is uitgebreid? De tekst op p. 79 is in elk geval uiterst compact en volgestouwd met een veelheid van problemen en gezichtspunten, die voor leerlingen van een tweede klas allerm minst vanzelfsprekend zijn; als het verleden op deze wijze tot hen spreekt, is het toch wel in een wat

kryptische taal. In het 7e hoofdstuk over de Republiek in de 17e en 18e eeuw heeft eigenlijk alleen de eenheid over 'macht en aanzien' (p. 94-95) onmiddellijke relevantie voor de in het overzicht behandelde materie, te weten de sociale verhoudingen (in het boek geheten: 'de sociale omstandigheden', p. 92-93). De twee korte bronfragmenten (van een zekere Maarten Schoock en een anoniem pamflettist) getuigen beide van een duidelijk standsbewustzijn en lijken ons voor de leerlingen niet al te boeiend.

De eenheid over de V.O.C. en J.P. Coen (p. 90-91) moet de 'standplaatsgebondenheid' van een Nederlands (Novem) en een Indonesisch schoolboek duidelijk maken; wat in het eerste geval nog niet zal meevallen, omdat dit fragment eigenlijk niet wezenlijk verschilt van de informatie die de leerlingen in het overzicht (p. 89) hebben gekregen – met dien verstande dat Novems gegevens gedetailleerder zijn! Tenslotte wordt de leerling in de eenheid op p. 103-105 gevraagd om een oordeel over historische heldenverering n.a.v. de persoon van De Ruyter die hij aan de hand van het overzicht moeilijk kan plaatsen, laat staan waarderen, omdat van geen Engelse zeeoorlogen wordt gerept en slechts terloops in 1672: *'Dit duurde tot 1672. In dat jaar werd de Republiek van alle kanten aangevallen. Onder de bevolking groeide de overtuiging, dat de regenten in hun beleid gefaald hadden. De Witt had vooral het belang van de handel in het oog gehouden en daarom de vloot versterkt. Onder leiding van admiraal De Ruyter (over wie je op de bladzijden 103-105 meer kunt lezen) bleek de vloot opgewassen tegen de Engelse en Franse vloot. Het leger was echter danig verwaarloosd'*, enz. p. 97. Om hem en de aan zijn persoon verbonden verering te waarderen zou de leerling toch eerst moeten en willen weten, wat eigenlijk de rol en betekenis van Michiel de Ruyter in de niet zo kleinscheepse strijd tussen de Republiek en Engeland is geweest, inclusief b.v. de overweging hoe het had kunnen aflopen, als De Ruyter een stuntel was geweest (een overweging die a fortiori voor een Maurits geldt, wie overigens in Nederland opvallend minder verering te beurt is gevallen).

Voor het tekort aan kennis en inzicht dat het lacuneuze overzicht biedt, vindt de leerling in deze aansporing tot geschiedfilosofische speculatie ons inziens slechts een geringe compensatie.

De rol van de eenheden bij de Franse revolutie en Napoleon biedt eveneens weinig reden tot verheugen. Tot de oorzaken van de Franse revolutie, uiteengezet in hoofdstuk 10, kan men mogelijkerwijze en

ten dele de armoede der Franse boeren rekenen; de eenheid hierover is ondergebracht in het derde hoofdstuk over de opkomst van het kapitalisme, met twee beroemde fragmenten van Young en Rousseau, die op interessante wijze zijn geconfronteerd ter bevraging door de leerlingen. De overige oorzaken moet de leerling uit het overzicht halen.

Van de twee eenheden bij de – verhoudingsgewijze rijkelijk uitvoerig beschreven – Franse revolutie stemt de eerste tot enige verbazing. Hier wordt de leerling gevraagd en verondersteld het min of meer fictieve beeld dat in een film over De Rode Pimpernel van de Terreur wordt gegeven, te confronteren met 'het beeld' dat hun in de overzichtstekst zou zijn 'gegeven' (vraag 4 op p. 140). Of van een duidelijk beeld, aan de overzichtstekst te ontlelen, inderdaad sprake kan zijn valt te betwijfelen; wie nu eigenlijk de slachtoffers van de Terreur waren, kan de leerling alleen ontleen aan het overzichtje op p. 139 (Terechtstellingen tijdens de Terreur). Over de rol van adel en geestelijkheid wordt alleen en terloops gerept bij het begin van de revolutie. Het op volgorde leggen van de negen bronfragmenten in de volgende grote eenheid (p. 142-145) zal de leerling zeker niet gemakkelijk vallen; wat hij van de inhoud kan begrijpen, is een andere vraag.

De twee eenheden bij Napoleon kunnen ons evenmin bekoren. Wat heeft het voor zin om tweede klassers op het spoor te zetten van de problematiek van de Napoleonstudie aan de hand van een Presser-passage en de volgende vraagstelling: *'Welke problemen doen zich voor bij het onderzoek naar de feiten die het levensverhaal van Napoleon vormen?'* (p. 146-147). Excusez du peux zou men willen zeggen – vooral gezien de omstandigheid dat het boek zelf het 'levensverhaal' van Napoleon reduceert tot een rij jaartallen (p. 148-151). De vraagstelling lijkt ons bovendien onjuist: het probleem van Presser geldt niet in de eerste plaats de 'feiten' in 'Napoleons levensverhaal', maar de beeldvorming en waarderingscriteria met betrekking tot de grote man.

De tekst van de Napoleontische catechismus is voortreffelijk (p. 155) maar wordt begeleid door een wat topzware vraagstelling.

Wat de organisatie van de eenheden in deel 2a betreft valt op te merken dat van een 'onderzoekende methode' in de zin van een probleemstelling, hypothesevorming, toetsing van de hypothese en conclusie, zoals o.a. uiteengezet in het 8e hoofdstuk van *Geschiedenis op school* (Groningen 1977), in dit deel eigenlijk alleen sprake is in de grote eenheid over

'het begin van de grote ontdekkingsreizen' (p. 26-31, overgenomen uit bovenvermeld boekje). In de overige eenheden is de vraagstelling duidelijk minder breed, ook in de grote eenheid 'op zoek naar de ideale samenleving' (p. 119-123), waarbij wel sprake is van zes 'fasen' van onderzoek, maar niet meer van een 'hypothesevorming'.

Een bespreking van alle eenheden in dit boek 2a zou ons te ver voeren. Wij willen – na het bovenstaande – nog wel opmerken dat vele eenheden voortreffelijk materiaal bevatten (prachtig is bijvoorbeeld de presentatie van verschillende landkaarten op p. 16-17) en dat de mededeling van Stavrinos over een 'stoommachine' waarmee Egyptenaren tempeldeuren zouden hebben geopend en gesloten op een dubbel misverstand berust (het was geen stoommachine en het waren Grieken).

Beter dan in deel 2a fungeren – zo is onze indruk – de eenheden in deel 2b, hetgeen ten dele met de betreffende periode en problemen kan samenhangen en ten dele ook met het gebruikte materiaal en de aansluitende vraagstelling. Grotere eenheden – drie bladzijden en meer – zijn hier veelvuldiger dan in deel 2a, waarbij een drietal – op p. 58 tot 62, 74 tot 78, 163 tot 167 – zelfs vijf bladzijden beslaan.

Het in de eenheden gebruikte materiaal valt ook op door gevarieerdheid en fraaie presentatie; dit geldt met name voor de afbeeldingen op pagina 18 tot 21 ('Het leven in de steden in de 19e eeuw'), die op p. 47 tot 49 ('Wat zeggen foto's, schilderijen en tekeningen?'), op p. 89 tot 96 ('Wat is imperialisme?') en p. 116 tot 117 ('Denken over de oorlog'), alsmede van het statistisch materiaal op p. 42-43 en de kranten op p. 122-123. De veronderstelling dat deze methode haar sterkste kant laat zien waar zij zich bij een visuele presentatie aansluit, ligt misschien voor de hand; wij willen hier verder niet op ingaan.

Ofschoon bij verschillende eenheden nog sprake is van een aantal 'fasen van onderzoek' (doorgaans drie, in één geval vier) is van hypothesevorming en hypothesetoetsing niet meer sprake. Voor het overige zijn de vraagstellingen van de eenheden allerm minst als eenvoudig af te doen. In het algemeen lijken zij ons aan te sluiten bij de mogelijkheden en de belangstelling van derde klassers.

In sommige gevallen doen niettemin de geboden onderzoeksvragen toch wat moeizaam of topzwaar aan. Zeker waar diep- of vergaande vragen worden verbonden aan te weinig of te magere bronnen. Dit lijkt ons b.v. het geval met de vraagstellingen van de eenheden over de vrou-

wenemancipatie (p. 33), de Belgische opstand (p. 54-55) en de twee bronnen over de Februarirevolutie (p. 158-159). Uit de bronnen over de Belgische opstand bijvoorbeeld is weinig nationalisme op te diepen (in Nederlandse bronnen, evenals in andere Belgische, is het bepaald niet absent!), terwijl de twee bronnen over de Februarirevolutie enerzijds in omvang en inhoud zeer ongelijkwaardig zijn en anderzijds te weinig contrasterend (d.w.z. beide van Sovjet-oorsprong).

De toetsing van marxistische opvattingen aan statistische gegevens (p. 42-43: een duidelijk voorbeeld van de didactische categorie 'toepassing!') lijkt ons zeer zinvol, evenals de beeldinterpretatie op p. 47-49, waar de 'standplaatsgebondenheid' een duidelijk klasse-bepaald en ideologisch aspect krijgt.

De interpretatie van een viertal bronnen over het revolutiejaar 1848 op het punt van de betreffende 'ismen' lijkt eveneens een zinvolle en tot begripsverheldering bijdragende historische oefening, terwijl het onderzoek naar de Duitse politieke partijen onder het aspect van hun sociale recrutering of 'gelaagdheid' (p. 60-61) in beginsel vruchtbaar lijkt, zij het waarschijnlijk enigszins gefrustreerd door de beperktheid en compactheid van de aan dit onderzoek ten grondslag liggende informatie.

In vele opzichten aanvechtbaar lijkt ons de eenheid over het ontstaan van de eerste wereldoorlog (p. 105-106), waar de auteurs zeer hoog mikken maar o.i. het doel voorbijschieten. Dat hier de even fameuze als zwaarwegende 'schuldvraag' tot probleem wordt gemaakt, valt op zichzelf alleszins te loven, en de laatste twee vragen aan het einde (van 'fase' drie) over het onderscheid tussen oorzaak en schuld en over de zin van de schuldvraag, zijn zeker stimulerend.

In de vijf bronfragmenten vallen de auteurs echter in de valkuil van de 'personalisierte Kollektiva' (Friedeburg), als zij bijvoorbeeld bronnen citeren over 'het Russische antwoord', de verantwoordelijkheden van Duitsland en Oostenrijk (bronnen 3, 4, 5) – alsof er in werkelijkheid niet een veelheid van personen en krachten in het spel zouden zijn geweest. Als de leerling aan de hand van deze even fragmentarische als dubieuze fragmenten de schuldvraag 'onderzocht heeft' (het staat er!), wordt hij verzocht ook nog even te bezien, 'welke landen schuld hadden aan het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog'.

Dit heeft, zo dunkt ons, minder te maken met een onderzoekende methode dan met een soort historisch wajangspel, met de gevaarlijke impliciete suggestie dat de poppen iets met de werkelijkheid zouden hebben uit te staan. Dat de daaropvolgende overzichtstekst deze generalisatie inhoudt: '*aangemoedigd door regeringsleiders en pers maakte de aanvankelijke schrik bij de bevolking echter snel plaats voor enthousiasme*' (p. 107), maakt de zaak er niet beter op; in een onderzoekseenheid zou hier ter discussie gesteld kunnen worden: 'mag je uit de foto's op pagina 107 concluderen dat iedereen zo enthousiast was als de tekst beweert'?

Minder pretentieuze en zinvoller lijkt ons wel de volgende eenheid: 'Denken over oorlog' (p. 116-117; met enig voorbehoud ten aanzien van vraag 2 op p. 117: de opinie van fotografen kan men uit een geïsoleerde foto onmogelijk afleiden).

Over de achtergronden van de oorlog wordt in dit boek overigens informatie geboden die men in geen ander schoolboek terugvindt.

Slotopmerkingen

Om tot een afronding te komen: met deze methode is zeer hoog gegrepen en in bepaalde opzichten ons inziens ook wel boven de macht gereikt. Als poging en als didactische doorbraak op het gebied van de schoolboekproductie verdient zij echter alle lof en alle aandacht. Dat wij het boek in deze kritiek zo scherp op de korrel hebben genomen moet dan ook allereerst als een teken worden gezien, hoezeer wij deze imposante productie ernstig nemen.

De methode zelf stelt – duidelijker dan menig artikel dit zou kunnen doen – de vraag naar het nut en het functioneren van de 'onderzoekende methode'. In dit geval blijft, bij alle bewondering, toch ook een zeker gevoel van teleurstelling bij ons achter over het ontdekkende en onderzoekende aspect van deze 'onderzoekende methode'. Misschien ook wel omdat er in '*Sprekend Verleden*' juist sprake is van zoveel 'methode' van onderzoek, geëtaleerd in een zich gestaag verbredende reeks van steeds weer verder gaande deelvaardigheden.

Enerzijds valt hierbij op – in merkwaardig contrast tot de a, b en c-vragen van het verhalende gedeelte – dat nergens serieus nagestreefd wordt om de leerlingen gelegenheid te bieden tot het integreren van alle toegepaste deelvaardigheden tot systematische onderzoeks-kennis.

Anderzijds lijkt ook het onderzoeken 'in meer ideële zin' bij deze uitwerking in eenheden in de verdrukking te kunnen raken. Het lijkt, in de tot dusver verschenen delen, alsof voorbijgegaan is aan de teneur van het Piaget-citaat, waarmee Dalhuisens hoofdstuk over de onderzoekende methode in *Geschiedenis op School* zo veelbelovend begint: '*Het voornaamste doel van de opvoeding is het creëren van mensen die in staat zijn nieuwe dingen te doen... Daarom hebben wij leerlingen nodig die actief zijn, die vroeg leren zelfstandig te onderzoeken, deels door eigen spontane activiteit en deels door materiaal dat we voor hen opstellen...*' Van dat laatste komt veel, van het eerste te weinig terecht.

Aanzetten in die richting biedt deze methode natuurlijk wel, in overvloed. Maar zeker de leraar die het boek in die zin zou willen hanteren en aanvullen, zal merken dat de schrijvers een niet te onderschatten obstakel op die weg hebben opgeworpen. De door hen beoogde integratie van verhalende en onderzoekende methode is, zoals wij eerder hebben aangegeven, van enige vraagtekens te voorzien. Bovendien legt deze taakstelling een zware druk op de leraar: hem of haar houdt de handleiding voor, dat weloverwogen keuzes moeten worden gedaan om tot een verantwoorde dosering van overzicht en onderzoek te komen. Maar juist die keuze tussen het verhalende deel van de methode (volgens de schrijvers zowel lees- als kijkboek, leerboek als naslagwerk, zowel een boek om lastige woorden en begrippen uit te leren als een boek om mee te leren samenvatten en a, b en c-vragen uit te beantwoorden) en het, al dan niet aan te vullen, onderzoekende deel, stelt hem of haar voor niet te onderschatten dilemma's. Daarvan kan men zich afvragen, hoe de modale docent die nu eigenlijk tot zo'n weloverwogen oplossing kan brengen dat daarmee ook aan de opzet van de methode recht gedaan wordt.

Het dunkt ons, met alle respect voor de creativiteit en de vrijheid van de afzonderlijke gebruikers, dat in deze combinatie toch wel van het goede teveel tegelijkertijd is aangedragen. Juist hier hadden de auteurs zelf, tussen verhaal en overzicht enerzijds en tussen onderzoekende methode anderzijds, duidelijker keuzes kunnen maken. Bruikbaarheid en kwaliteit hadden daarmee gewonnen. De onderzoekende methode verdient het – dat heeft dit *Sprekend Verleden* ons en, naar wij verwachten, ook menig gebruiker op overtuigende wijze duidelijk gemaakt.

Lesgeven over de holocaust

I.B.H. Abram

'Kom vanavond met verhalen hoe de oorlog is verdwenen, en herhaal ze honderd malen: alle malen zal ik wenen'.¹⁾

Pas als het verdriet verdwijnt, verdwijnt de oorlog. Er zijn gebeurtenissen waaraan we steeds herinnerd worden en die daardoor niet verdwijnen. Zo'n gebeurtenis is de 'holocaust', de door de nazi's (1933-1945) massaal georganiseerde vervolging en vernietiging van het Europese jodendom. De holocaust, die ook wel 'de oorlog tegen de joden' genoemd wordt, betekent ondermeer de moord op zes miljoen joden. Onder die zes miljoen doden waren één miljoen kinderen. Hoe kon dit gebeuren?

De auteur studeerde filosofie aan de universiteit van Amsterdam en promoveerde in 1980 op een onderwijsfilosofisch proefschrift over 'Joodse traditie als permanent leren'.

Hij is thans werkzaam op het APS in Amsterdam.

Vragen

- Wie waren de doden? Waarom werden zij vermoord? Hebben ze geprobeerd hun moordenaars te ontvluchten?
- Wie waren de moordenaars? Wie hun helpers? Hoe kwamen zij tot hun daden?
- Hoe kwam het dat waar de één verzet bood, de ander het gezag bleef gehoorzamen?
- Wat denk je dat jij onder vergelijkbare omstandigheden gedaan zou hebben?
- Kan zoiets als de holocaust nog eens gebeuren? In Duitsland of ergens anders?

Er zijn ook algemenere vragen te stellen:

- Wat vertelt zo'n catastrofe ons over de menselijke natuur?
- Zijn er vergelijkbare voorbeelden van menselijke onmenselijkheid?
- Welke rol speelt het individu in de maatschappij? Wat is zijn (individuele) verantwoordelijkheid?
- Waar moet men de grens trekken tussen het gehoorzamen aan de wet en het volgen van het eigen geweten?

Ook de joodse rechters die Adolf Eichmann in 1961 in Jeruzalem berechttten – Eichmann, de talentvolle organisator van de moord op de zes miljoen joden – stelden zichzelf een aantal vragen. En niet alleen zichzelf, maar ook ons:

- Hoe kwam dat grote onheil juist voort uit het Duitse volk?
- Zouden de nazi's de mogelijkheid gehad hebben tot het begaan van deze gruwelen, indien zij niet van andere volken hulp en steun gekregen hadden? Van volken die joden in hun midden teldden?
- Was het mogelijk geweest de catastrofe, al was het maar ten dele, te vermijden, indien de geallieerde mogendheden een betere wil aan de dag gelegd hadden de vervolgte joden te hulp te komen?
- Hebben de joden in de vrije landen alles gedaan wat mogelijk was om hun vervolgte broeders te hulp te komen en de hulp van anderen te verkrijgen?
- Wat zijn de psychologische en sociologische oorzaken van de collectieve haat die antisemitisme genoemd wordt? Is het mogelijk deze oeroude ziekte te bestrijden, en met welke middelen?
- Wat is de les die het joodse volk en de andere volken uit dit alles moeten leren

en die ook ieder mens in zijn betrekkingen tot zijn medemensen ter harte moet nemen?

Antwoorden?

Op deze vragen zijn in de jaren na 1945 vele antwoorden gegeven. Vaak tegenstrijdige antwoorden en nooit één antwoord, waar iedereen het mee eens kon zijn. Het zijn voorlopige antwoorden, die niettemin – ondanks hun voorlopigheid – al wel aantonen, dat de wereld na de holocaust een andere is dan de wereld voor de holocaust en dat een wereldbeeld en mensbeeld dat door de holocaust niet beïnvloed (aangetast) is, voor onze tijd niet relevant meer is.

In de holocaustliteratuur vinden we bijvoorbeeld de volgende antwoorden:²⁾

1. De holocaust gaat ons verstand te boven en is alleen in religieuze taal te verwoorden. Zelfs Hitler en consorten zijn niet in staat geweest het door God uitverkoren volk te vernietigen. Bijna vernietigd is het joodse volk uit de as verzezen: het heeft zelfs een eigen staat gesticht en daarmee het bewijs van Gods almacht geleverd.
2. De holocaust bewijst dat God niet bestaat en ook nooit bestaan heeft. Want als Hij had bestaan, had Hij in Auschwitz, in Sobibor en in de andere vernietigingskampen niet gezwegen. Dan had Hij de moord op zes miljoen joden nooit laten gebeuren. Dan was Hij genadig geweest en had Hij ingegrepen.
3. Sinds de holocaust weten we dat in onze wereld het recht van de sterkste geldt. Ethiek, menselijkheid, internationale afspraken en getekende verdragen zijn te broos om op te vertrouwen. De mens is de mens een wolf (homo homini lupus) en iedereen moet voor zichzelf opkomen. De zwakkeren zijn gedoemd ten onder te gaan. Dit laatste geldt zowel voor individuele personen als voor onafhankelijke staten.
4. De holocaust heeft aan chauvinisme en egoïstisch nationalisme de doodsteek toegebracht. De vrije wereld heeft het nazi-monster verslagen: rechtvaardigheid bleek sterker dan geweld. De geallieerden hebben de oorlog gewonnen. Aan ons de taak die overwinning te consolideren door in internationaal verband te werken aan een betere

wereld, waarin alle rassen, godsdiensten en nationaliteiten in vrede met en naast elkaar kunnen leven.

5. De holocaust toont aan dat het joodse volk anders is dan andere volkeren en zijn bestemming uniek. Ondanks de verstrooiing (diaspora), levend temidden van andere volkeren en andere culturen, is het joodse volk en het jodendom niet ten onder gegaan. Dankzij de verstrooiing zijn de nazi's er niet in geslaagd alle joden te vermoorden. De holocaust bevestigt nog eens de aparte plaats van het joodse volk in de wereld.
6. De holocaust past in de rij van rampspoeden die het joodse volk getroffen hebben. Wie heeft na de holocaust nog een bewijs nodig voor de zionistische stelling, dat het diaspora-bestaan altijd weer leidt tot antisemitisme, vervolging en vernietiging? De diaspora is een abnormaliteit. Pas een genormaliseerd joods volksbestaan in een eigen, onafhankelijk vaderland kan een einde maken aan jodenhaat en jodenmoord.
7. De joodse identiteit is onontkoombaar. Joden die probeerden te assimileren of die hun joodse identiteit probeerden te ontvluchten overkwam tijdens het nazi-regiem hetzelfde als de joden die dat niet deden. Iedere jood die na de holocaust zijn joodse identiteit negeert, schenkt Hitler een postume overwinning en werkt mee aan de verwerkelijking van Hitlers moorddadige visioen van een wereld zonder joden. Bovendien speelt hij daardoor de hedendaagse fascist en neo-nazi's in de kaart.
8. De holocaust leert dat het voor joden verstandig is hun eigen identiteit af te zweren en volledig te assimileren. Het is verstandig het joodse volk te ontvluchten zo lang het nog kan. Tijdens de holocaust was het te laat om nog te assimileren: assimilanten en non-assimilanten ondergingen hetzelfde lot. Zij die echter enkele generaties eerder al geassimileerd waren, hebben daarmee de levens van veel van hun nakomelingen weten te redden.

De vragen die de holocaust oproept, zijn niet op één manier te beantwoorden. Ik pretendeer met bovenstaande antwoorden niet de beste of enige antwoorden te hebben gegeven. De acht antwoorden laten zien hoe verschillend mensen op de holocaust reageren: de antwoorden zijn dan ook eerder reacties op de vragen dan echte antwoorden die de vragen doen verstommen. De reacties vullen elkaar aan en spreken elkaar tegen. Inplaats van acht hadden het er ook meer of minder kunnen zijn.

De leraar die de holocaust gebruikt ter

illustratie van slechts één van de bovenstaande antwoordalternatieven, trivialeert de holocaust. Lesgeven over de holocaust is pas dan zinvol, als het de leraar en de leerlingen brengt tot het ter sprake brengen van de verschillende antwoordreacties op de holocaust en het begrijpen van de achtergronden van die reacties.

Leerlingen die leren begrijpen dat de holocaust sommige mensen nader tot God brengt (antwoord 1) en anderen hun geloof in God doet verliezen (antwoord 2), sommigen het vertrouwen in de mensheid totaal doet kwijtraken (antwoord 3) en anderen drijft tot het werken aan een betere wereld en vreedzame toekomst (antwoord 4), sommigen overtuigt van de aparte rol van het joodse volk in de geschiedenis (antwoord 5) en anderen doet inzien dat slechts de normalisering van het joodse volksbestaan het joodse volk van de ondergang kan redden (antwoord 6), sommigen tot het besluit brengt de joodse identiteit koste wat het kost te behouden en te cultiveren (antwoord 7) en anderen tot het streven naar volkomen assimilatie voert (antwoord 8) –, zulke leerlingen zullen na het bestuderen van de holocaust andere mensen geworden zijn: wijzer, menselijker en wellicht ernstiger.

Didactiek

Didactisch gezien staat het lesgeven over de holocaust nog in de kinderschoenen. Dit geldt niet alleen voor Nederland, maar bijvoorbeeld ook voor de Verenigde Staten, Duitsland en Israël. Als op school de holocaust onderwezen wordt, is dit meestal aan leerlingen in de leeftijd van tien tot twintig jaar. Het holocaustcurriculum dat in Nederland ontwikkeld wordt en in 1982 voltooid zal zijn, richt zich op de veertien- tot zeventienjarigen in het hele voortgezet onderwijs.³⁾ Daarbij wordt voor een morele en historische context gekozen, waarbij ook plaats ingeruimd wordt voor politieke, economische, sociologische, religieuze en literaire perspectieven.

Lesgeven over de holocaust roept zowel bij leraren als leerlingen vaak heftige reacties op, iets wat op zichzelf niet erg, maar ook nog geen verdienste is. De docent doet er verstandig aan in elke lessituatie naar een evenwicht te streven tussen intellect en emotie en samen met zijn leerlingen 'te denken met het hart en te voelen met het hoofd'. Emotionaliteit alleen is niet genoeg. Rationele reacties op de holocaust zijn evenzeer nodig.

Als ik de holocaust in het voortgezet onderwijs zou moeten onderwijzen, zou ik voor mijzelf de volgende didactische uit-

gangspunten formuleren. Ze staan hieronder in de vorm van vuistregels. Ze zijn nog niet in de praktijk getoetst en ik weet dus nog niet wat ze waard zijn. De vuistregels zijn dan ook geen richtlijnen, maar aandachtspunten en suggesties. Ze luiden aldus:

1. *Morele context.* Besteed ondermeer aandacht aan:
 - stereotiep,
 - vooroordeel,
 - gezag,
 - gehoorzaamheid,
 - geweld (agressie),
 - vluchtelingen,
 - mensenslachting,
 - volkerenmoord (genocide),
 - misdaden tegen de menselijkheid (processen tegen oorlogsmisdadigers),
 - dictatuur,
 - tolerantie,
 - solidariteit ('mijns broeders hoeder'),
 - verantwoordelijkheid.

2. *Historische context.* Besteed niet te veel tijd aan de eeuwenlange en uitgebreide geschiedenis van het antisemitisme. Concentreer je op de nazi-ideologie.

Het reeds genoemde holocaustcurriculum⁴⁾ krijgt de volgende structuur:

- I. *De joodse wereld die niet meer bestaat*
 - a. Joden in Nederland tot ongeveer 1920.
 - b. Polen in de 20e eeuw.
- II. *De plaats van de jood in de nazi-ideologie.*
- III. *De eerste periode: 1933-1939. Onteigening en emigratie.*
 - a. Officiële wetten.
 - b. Gevolg van de wetten.
 - c. Joodse reacties op de wetten.
 - d. Internationale reactie.
 - e. Speciale thema's (Duitse onderwijs, Reichskristallnacht, ...).
 - f. Invloed van de Duitse ontwikkelingen in Nederland.
- IV. *De tweede periode: 1939-1941. Gettoïsering van de joodse bevolking.*
 - a. Plannen de joodse bevolking over te planten:
 - Madagaskar plan;
 - Nisko project.
 - b. Gebeurtenissen in Nederland.
- V. *De derde periode: 1941-1945. 'Endlösung'.*
 - a. Twee houdingen onder de joden: 'overleven' tegenover 'in opstand

- komen'. Voorbeelden: Amsterdam, Warschau, Wilna.
- Joodse Raden.
 - Organisatie joodse leven in de ghetto's.
 - Joods verzet.
- VI. *Vernietigingskampen*.
Voorbeelden: Sobibor, Auschwitz.

- VII. *De post-holocaust wereld*.
- De staat Israël.
 - Neo-nazisme, 'Auschwitz-Lüge', modern antisemitisme.

3. *De zwijgende meerderheid*. Spreek niet alleen over de vervolgers en de vervolgd, maar ook over hen die toekeken. Tegenover de moed van enkelingen (joden en niet-joden) stond de apathie en collaboratie van de meeste mensen en groeperingen.

4. *Bewijsvoering*. Overtuig de leerlingen ervan dat de holocaust echt gebeurd is. Laat ze authentieke bronnen en documenten bestuderen. Maak ze immuun voor de woorden van de hedendaagse nazi-intellectuelen, die via de massamedia mogen verklaren:
- dat er nooit een holocaust geweest is;
 - dat er geen zes miljoen joden vermoord zijn;
 - dat de gaskamers gebruikt werden om de kleren van de kampbewoners te ontluisen, of om brood te bakken;
 - dat het dagboek van Anne Frank een vervalsing is; enzovoort.
- Onderschat de invloed van deze kwalijke berichtgeving niet. Ga er in volle ernst op in en bagatelliseer deze niet. Vergeet niet hoe in de Tweede Wereldoorlog zeer goed ingelichte personen, die precies wisten wat er in de vernietigingskampen gebeurde, dit vaak niet konden geloven.³⁾ En ik vraag me wel eens af, hoeveel mensen vandaag echt kunnen geloven, wat ze weten.

5. *Audiovisueel materiaal*. Toon foto's (dia's) en vertoon films of videoprogramma's. Laat de leerlingen luisteren naar authentieke geluidsopnames (grammofoonplaten) en geluidsbanden van uitgezonden radioprogramma's, aanwezig in historische geluidsarchieven. Maak gebruik van documentaires, propagandamateriaal en ook van hoorspelen en speelfilms. Denk niet dat geluid en beeld voor zichzelf spreken en dat de leerlingen hetzelfde horen en zien als jij (de leraar). Geef daarom commentaar en toelichting op de programma's en opnames.

6. *Literatuur*. Laat de leerlingen niet alleen historische bronnen (dagboeken, ooggetuigenverslagen, ...) en documenten bestuderen, maar laat ze ook verhalen, gedichten, romans en andere literatuur (bijvoorbeeld toneelstukken) over de holocaust lezen. Help ze met het uitzoeken van geschikte boeken.

7. *Herhaling in onze tijd*. Bespreek de vraag of iets dergelijks als de holocaust ook vandaag nog kan gebeuren of wellicht gebeurt. Is herhaling in Duitsland of ergens anders mogelijk? Zullen de joden dan weer het slachtoffer zijn of zijn het eerder andere groeperingen? Laat eerst de leerlingen hun antwoorden op deze vragen formuleren en formuleer daarna ook zelf je antwoorden. Vermijd slogans en simplificaties: niet elke dictator is een Hitler, niet elke antisemit is een nazi. Stel de holocaust ook niet op één lijn met het bombarderen van Japanse steden met atoombommen (1945), met de kampen in de Sovjet Unie en elders in de wereld of met de acties van hedendaagse terroristische organisaties. Lesgeven over de holocaust moet tenslotte ook een les in zindelijk denken zijn.

Tot zover de didactische vuistregels.

Lesgeven over de holocaust

Lesgeven over de holocaust is moeilijk en soms ook gevaarlijk. Niet alle leerlingen zullen hun emoties kunnen verwerken. Voor leraren geldt hetzelfde. De lessen kunnen een averechtse uitwerking hebben, als de leerlingen zich niet met de zwakken, de slachtoffers identificeren maar met de sterken, de moordenaars. En er is nog een ander, een algemener gevaar. De lessen kunnen ook averechts werken als de holocaust en het antisemitisme de enige onderwerpen zijn, die met de joden in verband gebracht worden. De joodse geschiedenis kent niet alleen maar dieptepunten, maar ook hoogtepunten. Bovendien is de eeuwenoude joodse cultuur buitengewoon levenskrachtig gebleken.

Indien er op school alleen maar over vervolgde en vernietigde joden gesproken wordt, en niet over de hoogtepunten en de levenskracht van de joodse cultuur, gaan de leerlingen al gauw denken dat dode joden belangrijker zijn dan levende joden en dat levende joden altijd beklagenswaardig zijn. Het hoeft geen betoog dat dit geen doelstelling van het Nederlandse onderwijs is of mag zijn.

Het lesgeven over de holocaust moet sober gebeuren. Het is zaak de leerlingen geloofwaardig en betrouwbaar te informeren. Vermoedelijk zullen velen zich afvragen of het niet beter is de holocaust helemaal niet te onderwijzen. Wat is de zin van het lesgeven over deze zwarte bladzijde uit de geschiedenis?, zullen ze zeggen. Is het niet beter om al die ellende zo vlug mogelijk te vergeten? Ik meen dat de holocaust onderwezen moet worden, niet alleen aan deze, maar ook aan de volgende generaties, en niet alleen aan kinderen, maar ook aan volwassenen. In het hieronderstaande zal ik proberen dit te motiveren.

De holocaust toont heel pertinent aan, hoe gemakkelijk 'normale' mensen medeplichtig kunnen worden aan moord. *Verreweg de meeste van de duizenden Duitsers die een grote of een kleine rol in het vernietigingsapparaat speelden, waren geen fanatici of sadisten. Het waren gewone, alledaagse mensen, een doorsnee van het Duitse volk, geen geboren misdadigers. Na de oorlog verdwenen zij onopgemerkt in de massa en gedroegen zich weer als keurige burgers. Dat is juist een van de meest afschuwelijke aspecten van de "Endlösung", dat gewone "nette" mensen tot deze dingen kunnen komen onder druk van een niet aflatende propaganda'.⁶⁾*

Helaas boden de iets minder 'normale' mensen – geestelijke leiders, intellectuelen, kunstenaars – over het algemeen even weinig verzet als de gewone, alledaagse mensen. *'Vele hoogstaande mensen, Nobelprijswinnaars uit "Das Land der Dichter und Denker", bleken in staat om aan de uitroeiing van zes miljoen mensen mee te werken ... aan een continu bedrijf van verschrikkingen, van moord, van uitroeiing ...'*⁷⁾ Het onthutsende van de holocaust is niet alleen het verschrikkelijke beulswerk van de beulen, maar evenzeer de directe medeplichtigheid van zoveel gewone, onopvallende mensen en zoveel geestelijke en morele coryfeeën.

Dit wat betreft de direct medeplichtigen. De indirect medeplichtigen waren zij die zich afzijdig hielden en de beulen hun beulswerk ongehinderd lieten verrichten.

De holocaust heeft ons geleerd elke filosofie van het 'neutrum' te wantrouwen en heeft ons duidelijk gemaakt dat de mens niet alleen tussen het goede en het kwade te kiezen heeft, maar dat hij daartoe eerst het neutrale – in de zin van het onverschillig staan tegenover goed en kwaad – te boven moet komen.⁸⁾ Degenen die zich in de post-holocaust wereld neutraal onverschillig menen te moeten opstellen, lopen door deze houding het gevaar ongewild de

rol van medeplichtigen aan moord te moeten spelen. Neutrale onverschilligheid houdt de wereld niet in stand, maar ondermijnt haar menselijkheid. Aan de menselijkheid van de wereld moet dagelijks gewerkt worden, door alle mensen.

Hoe kunnen wij met het werken aan de menselijkheid van de wereld een begin maken? Ik denk dat we in de eerste plaats elke vorm van racisme en chauvinisme moeten afwijzen en bestrijden. Maar dit is niet genoeg. We zullen ons ook solidair moeten tonen met de zwakken in de samenleving en we zullen daadwerkelijk moeten proberen het menselijk lijden te verminderen en te verzachten. Om dit te kunnen volbrengen moeten we gevoelig blijven voor elke vorm van menselijk lijden en moeten we blijven vertrouwen in de mens en zijn vermogen de wereld te verbeteren.

Ondanks de holocaust moeten we gevoelig blijven voor elke vorm van menselijk lijden. Indien we elk lijden van de mensen die nu leven vergelijken met het lijden van de holocaustslachtoffers, is het gevaar niet denkbeeldig dat we het hedendaagse lijden 'kinderspel' vinden vergeleken met het holocaustlijden. Indien we dit laatste tot norm verheffen, verhogen we het risico dat ons gevoel afstompt en onze menselijkheid verschrompelt. En gelijktijdig met onze eigen menselijkheid verschrompelt dan de menselijkheid van de wereld.

Ondanks de holocaust moeten we blijven vertrouwen in de mens en zijn vermogen de wereld te verbeteren. Indien de post-holocaust wereld een wereld zonder hoop is en wanhoop de enige holocaustles, dan hebben niet de nazi's maar dan hebben wij de oorlog verloren. Indien we echter, zelfs na de verschrikkingen van de holocaust, nog de kracht kunnen opbrengen te vertrouwen in de mens en zijn mogelijkheden, kan niemand ons trotseren in ons streven te werken aan de menselijkheid van de wereld.

Gedenken

Wanneer we de holocaust niet gedenken, zullen de rampen van weleer zich weer kunnen voltrekken. Daarom staan bij de uitgang van Yad Vashem, het museum en studiecentrum in Jeruzalem waar de herinnering aan de catastrofe van de laatste wereldoorlog levend wordt gehouden, dan ook de woorden geschreven: *'Vergeten leidt tot ballingschap, terwijl gedenken het geheim van de verlossing is.'*⁹⁾ In het algemeen geldt dat diegene, die het verleden vergeet, niet afrekenet met de negatieve ontwikkelingen van weleer en daardoor de poorten opent voor het kwaad. Geen leraar en geen leerling mogen het op hun geweten hebben aan dit vergeten een bijdrage te leveren. Op geen school mag daarom over de holocaust gezwegen worden.

Noten

1. Uit: *Vrede* van Leo Vroman.
2. Vergelijk A.B. Yehoshua. 'The Holocaust As Junction'. In zijn *Between Right and Right*, New York 1981.
3. Stichting voor de Leerplanontwikkeling, Enschede, project no. 3418: *Holocaust*. Van dit project ben ik één van de adviseurs.
4. Het totale curriculum bevat (vooral bronnen-)materiaal voor 21 tot 23 lessen:
 - I. Inleiding (morele context). 2 lessen
 - I. De joodse wereld die niet meer bestaat. 2 lessen
 - II. De plaats van de jood in de nazi-ideologie. 2 lessen
 - III. de eerste periode: 1933-1939. Onteigening en emigratie. 3 of 4 lessen
 - IV. De tweede periode: 1939-1941. Gettoïsering van de joodse bevolking. 4 lessen
 - V. De derde periode: 1941-1945. 'Endlösung'. 4 lessen
 - VI. Vernietigingskampen. 2 of 3 lessen
 - VII. De post-holocaust wereld. 2 lessen.
5. Walter Laqueur. *Het gruwelijke geheim (De waarheid over Hitlers 'Endlösung' verdrongen)*, Alphen aan den Rijn 1981.
6. A.J. van der Leeuw. 'Kurfürstenstrasse 115-116'. In *Bericht van de Tweede Wereldoorlog*, Amsterdam 1970/75, p. 1151.
7. De film *Dingen die niet voorbijgaan*. Interview met de historicus Jacques Presser (1970). De film wordt door de Stichting Film en Wetenschap (Utrecht) verhuurd.
8. De filosoof E. Levinas gebruikt deze term. *Totalité et Infini*, Den Haag 1961.
9. Ba'al Shem Tov, 1700-1760, de grondlegger van het chassidisme.

Contemporaine geschiedenis in Kerkrade

Verslag van een conferentie door Joop Toebes

In de namiddag van maandag 2 november 1981 verwelkomden in de oude abdij van Rolduc bij Kerkrade één dame (Doky Verhagen) en drie heren (Nico Bakker, Piet Fontaine en ondergetekende) meer dan 40 didactiekdocenten in de geschiedenis. Zij kwamen uit 15 landen – waaronder zelfs Canada, Finland en Polen – om de eerste internationale historisch-didactische conferentie die ooit in Nederland is gehouden, bij te wonen.

Natuurlijk was de voorzitter van de organiserende commissie, Dr. Piet Fontaine – in internationaal verband bepaald geen onbekende – er trots op de conferentie die avond te kunnen openen. Zijn eerste zinnen waren in het Latijn, voormalige 'lingua franca'; daarna ging hij snel over op het Engels, de tegenwoordige internationale taal en daarom ook – tot verdriet van sommige Duitsers – de voertaal van de conferentie. Hij was er trots op dat deze conferentie in Nederland werd gehouden en dat het de eerste was onder auspiciën van de in 1980 opgerichte 'International Society for History Didactics', waarvan hij vice-voorzitter is.

Het vertrouwen in deze onderneming, die ongeveer drie jaar voorbereiding heeft gekost, kwam tot uiting in de financiële en morele steun van de Raad van Europa, van het Nederlands Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen en van de VGN.

Het programma

De conferentie was gewijd aan 'Place and Significance of Contemporary History in Textbook and Secondary Education'.

Nadat in het geschiedenisonderwijs lang slechts tijden die ver weg liggen aan de orde werden gesteld, is er in onze tijd – sinds de jaren '60 – veel meer belangstelling gekomen voor contemporaine geschiedenis. Dit is een belangrijke ontwikkeling. Toch zijn de consequenties ervan voor het voortgezet onderwijs onvoldoende bestudeerd. De situatie in de verschillende landen kan op dit punt nogal uiteenlopen.

Het doel van deze conferentie was zowel de internationale contacten op historisch-didactisch gebied te bevorderen als wel te komen tot een betere definiëring van de problemen van contemporaine geschiedenis in het voortgezet onderwijs.

Wat de organisatie van het programma betreft: natuurlijk waren er toespraken, maar – gealarmeerd door vervelende aspecten daarvan – sommige, eerder gehouden internationale conferenties – vond de commissie het beter in het programma wat meer variatie te bieden en wel door het vertonen van films en het houden van groepsdiscussies. Als didactici waren zij van mening dat zij in dit opzicht het goede voorbeeld moesten geven... Daarenboven was er woensdagmiddag een bus-trip naar Maastricht, waar we o.a. een receptie kregen aangeboden op het Provinciehuis en iedereen onder de indruk raakte van de in historisch opzicht zo rijke stad. Die avond werden we nog rondgeleid door de 18e eeuwse vertrekken van de abdij zelf en door de Romaanse kerk uit de 11e eeuw.

Mijn taak was het dinsdag 3 november de eerste lezing te houden over 'Contemporary History; Problems and Possibilities in Secondary Education'. De belangrijkste elementen ervan kunt U terugvinden in een Kleio-artikel uit 1979 (nr. 3-4), zodat ik daarover kort kan zijn. Ik begon mijn toespraak met het maken van enkele opmerkingen over 'Hollanditis' als voorbeeld van Nederlandse betrokkenheid bij actuele gebeurtenissen. Ik beëindigde mijn toespraak als volgt:

'Dealing with contemporary history-especially current events – has its boundaries and dangers. History-teachers should be aware of them. Most important is the danger of being too deeply involved.

But a true historian has learnt to avoid this pitfall. Let us first and foremost make use of the possibilities we have. This can only be done if we could develop a new view of the teaching of history. In my opinion it is our duty to create a subject with an important task for our time. This task is not in the first place to transmit our cultural heritage or a quantity of irrelevant knowledge but to help creating a generation which will consist of responsible, well-informed, independently thinking members of society, who are conscious of the fact that this society has its roots in the past'

Later waren er nog toespraken van Prof. Dr. Karl Jeismann, directeur van het Georg Eckert Institut für Schulbuchforschung (Schulbuchinstitut) te Braunschweig (BRD) en door Prof. Dr. Herman van der Dunk van de Rijksuniversiteit te Utrecht.

Eerstgenoemde sprak over 'The Treatment of Contemporary History in its Didactical Aspects', waarin hij – op verzoek van de Raad van Europa – een 'link' legde tussen de Resolutie 743 van die Raad (bestrijding van fascistische propaganda en de racistische aspecten ervan) en de didactische problemen bij het lesgeven in contemporaine geschiedenis.

Jeismann onderscheidde vijf verschillende uitgangspunten om zich met geschiedenis bezig te houden:

- de behoefte aan betrokkenheid (empathie);
- de behoefte aan een doctrine (exemplum);
- de behoefte aan rechtvaardiging (argument);
- de behoefte aan veiligheid (identificatie);
- de behoefte aan identiteit en leiding (historisch bewustzijn).

Ten aanzien van fascisme en neo-fascisme kan men in het onderwijs enerzijds (o.a.) gebruik maken van de betrokkenheid van de leerlingen door aan te sluiten bij actuele gebeurtenissen, evenals bij de behoefte aan (noodzaak tot) identificatie met de slachtoffers van (neo-)fascistische acties. Anderzijds kan gewezen worden op de behoefte aan 'doctrine' en 'rechtvaardiging' van de neo-nazi's zelf door misbruik te maken van de geschiedenis.

Jeismann wees er op dat het potentiële gevaar van het neo-nazisme gerelateerd kan worden aan de 'onafheid' van de contemporaine geschiedenis: elementen uit

het verleden blijven doorwerken in het heden. Neo-nazisme zou bestreden kunnen worden door een fundamentele historische analyse van de krachten waardoor het nazisme opkwam. Ook zou getracht moeten worden jonge mensen zich te laten identificeren met en geloof te laten krijgen in stabiele democratische instellingen: de beste garantie tegen neo-fascisme.

Von de Dunk sprak over *The treatment of Contemporary History in its Scientific Aspects*. Na uiteengezet te hebben dat contemporaine geschiedenis niet duidelijk kan worden onderscheiden van 'gewone' geschiedenis, stelde hij dat de rol en functie van contemporaine geschiedenis een integraal deel van geschiedenis als zodanig is.

De geschiedenisleraar draagt – volgens de spreker – een speciale verantwoordelijkheid: hij moet jonge mensen inleiden in deze samenleving. Dat is onmogelijk zonder idealen, morele standaarden en ideologische concepties. Het geschiedenisonderwijs reproduceert de tradities die samenlevingen in het verleden hadden, bijv. nationalisme in de 19e eeuw en in de tijd voor W.O.-II. Na deze oorlog werd de nadruk gelegd op de liberaal-democratische idealen.

Von der Dunk was het er mee eens dat deze idealen in het geschiedenisonderwijs werden benadrukt. Hij was echter van mening dat het gebruik van a.v.-media of van kwantitatieve documenten niet voldoende is om de continuïteit van deze democratische tradities te handhaven. Alleen via *geschreven* geschiedenis kan men een kritische geest t.a.v. het verleden krijgen. De snelle, subjectieve filmbeelden en de momentopnamen van de fotografie bevorderen een weinig gefundeerde, emotionele houding ten aanzien van het verleden.

Niet iedereen was het met het laatste eens. Juist omdat de invloed van deze media op onze samenleving zo groot is, moet de geschiedenisleraar hiervan gebruik maken. Dan kan ook aan de beeldvorming via de a.v.-media en de gevaren ervan aandacht worden besteed.

De mogelijkheden en gevaren van film en t.v. kwamen voldoende aan bod op deze conferentie. Er werden namelijk de volgende films/t.v.-producties vertoond en besproken:

1. *Triumph des Willens*, een Nazi-propagandafilm van Leni Riefenstahl uit 1934;
2. *Hard roepen in het donker*, een t.v.-documentaire van Hans Keller (VPRO) uit 1976, over de dekolonisatie van Rhodesië/Zimbabwe;
3. ...ein voller Erfolg der Luftwaffe.

Guernica-Zerstörung einer Legende, een t.v.-productie van Walter Bittermann en Klaus Figge van SWF, Baden uit 1977.

De tweede film was het uitgangspunt voor de voorbereiding van één of meer lessen over Zimbabwe/Rhodesië, dekolonisatie of een ander onderwerp waarvoor deze documentaire geschikt zou zijn. Op deze wijze dienden de vakdidactici hun eigen didactische vaardigheden te tonen. Na enige tegenstand van die collega's die meer in een (theoretische) discussie waren geïnteresseerd, deed iedereen mee. Op de flappen kwamen nogal verrassende voorstellen voor lessen met deze film. De presentatie ervan, die vaak veel hilariteit wekte, maakte duidelijk hoezeer óók didactici hadden geworsteld met deze – voor sommigen ongebruikelijke (?) – bezigheid.

De discussies over de nationale situatie betreffende het onderwijs in de contemporaine geschiedenis in de verschillende landen waren erg interessant. Deze gesprekken – in kleine groepen – waren gebaseerd op een tevoren toegezonden vragenlijst, waarin geïnformeerd werd naar begrenzing van het begrip, percentage van de tijd eraan besteed, gebruikte materialen, invloed op examens e.d. Mischien dat hierop later nog eens kan worden teruggekomen. In de hierna volgende conclusies komen in elk geval enkele elementen ervan tersprake.

Conclusies

Aan mij was de taak toebedeeld op het eind van de conferentie conclusies m.b.t. de beraadslagingen te formuleren. Dit was uiteraard een hachelijke zaak omdat – zoals hiervoor bleek – de inleidingen en activiteiten, maar ook de opinies, nogal uiteenliepen. Het is duidelijk dat deze conclusies een nogal persoonlijk karakter dragen.

Een steeds terugkerend onderwerp in de discussies – vooral van Angelsaksische zijde genoemd – was de kwestie van de 'leerbehoeften' van de leerlingen. Deze behoeften, zo werd gezegd, zijn vaak tegengesteld aan de eisen van geschiedenis als wetenschappelijke discipline. Hoewel deze behoeften niet in detail werden uitgewerkt, meenden velen dat er een discrepantie is tussen de presentatie van contemporaine geschiedenis in de schoolboeken en de intellectuele en affectieve mogelijkheden van leerlingen. De overtuiging werd uitgesproken dat geschiedenisonderwijs effectiever zou zijn als het meer zou inspelen op de interesse van de leerlingen,

ook van de minder begaafden.

Een ander discussiepunt was de relatie tussen geschiedenis en (andere) sociale wetenschappen. Toen één van de deelnemers voorstelde de film *Triumph des Willens* te gebruiken als een voorbeeld van massa-hysterie, met gebruikmaking van onderzoeksgegevens daaromtrent uit de sociale psychologie, kwam daarop van verschillende zijden heftige kritiek. Zo zou er, aldus deze critici, een te beperkt gebruik worden gemaakt van de historische context en zou de pluriformiteit van het verleden niet tot haar recht komen.

Het gevaar van een dergelijke benadering werd gekoppeld aan ontevredenheid over het uitschakelen van politieke factoren die van belang zijn in het historisch proces. Anderzijds waren de meeste deelnemers het wel eens over de noodzaak meer aandacht te besteden aan de sociaal-economische aspecten van de geschiedenis. Er werden evenwel geen conclusies getrokken over de wijze van realisatie daarvan. Met dit probleem hangt ook het verzet van docenten tegen het verbinden van geschiedenis met andere vakken samen. Dit werd voornamelijk aan een – in dit opzicht – deficiënte lerarenopleiding geweten.

Verder was er nog de vraag naar de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs. Uiteraard zou er – zo stelde ik – ten aanzien van de behandeling van de contemporaine geschiedenis een relatie moeten zijn met de algemene doelstellingen van het geschiedenisonderwijs. Er was tenminste eensgezindheid ten aanzien van één van deze doelstellingen: het voorbereiden en inleiden tot de moderne samenleving. Over de vraag hoe deze doelstelling in praktijk zou moeten worden gebracht liepen de meningen uiteen. Men vroeg zich af of de hoofdzaken van de 20e eeuwse geschiedenis moesten worden gedoceerd of dat het geschiedenisonderwijs zou moeten uitgaan van hedendaagse situaties en problemen, die dan in hun historische context zouden worden geplaatst. Ik veroorloofde mij de (persoonlijke) opmerking dat te weinig aandacht was besteed aan de comparatieve aanpak.

De beste manier om bovengenoemde doelstelling te bereiken is – zo betoogden in het bijzonder de Angelsaksen – het onderwijzen en leren van speciale vaardigheden en bekwaamheden, bijv. welke historische feiten kies je uit en waarom; hoe beoordeel je historische situaties op grond van bronnen, etc. De nadruk op vaardigheden zou niet – aldus een enigszins verontruste deelnemer – ten koste mogen gaan van de inhoud. Want praten over actuele situaties en instellingen zonder te verwijzen naar hun oorsprong en ontwikkeling zou weinig zin hebben. Ook zou een dergelijke

aanpak niet bijdragen tot een beter begrip van het heden.

Veel tijd werd besteed aan het definiëren van contemporaine geschiedenis tegenover 'echte' geschiedenis. Hoewel men van mening was dat er een verschil was, werd het niet duidelijk waar de scheidslijn getrokken zou moeten worden. De bekende stelling 'dat elke geschiedenis contemporaine geschiedenis is', kon ook hier worden gehoord. Dit leidde tot het probleem van de periodisering van contemporaine geschiedenis. Als beginpunten werden vele data genoemd: 1616 (sic), 1789, 1870, 1917 en 1945. Belangrijker dan deze jaartallen zijn uiteraard de criteria voor de keuze ervan. Deze lijken samen te hangen met 'gevoelige' problemen of gebeurtenissen die beslissend worden geacht te zijn voor de historische ontwikkelingen van een land en nu nog doorwerken.

Gedurende de hele conferentie kwam de kwestie van betrokkenheid en distantie aan de orde, in eerste instantie vanuit Deense en Nederlandse hoek. Uit de discussies bleek dat dit probleem van belang is voor zowel docenten als leerlingen. In welke mate mogen docenten hun eigen gevoelens uiten en een persoonlijk standpunt innemen. Sommigen – m.n. enkele

Nederlanders – wilden daarin vrij ver gaan. Hoewel er eenstemmigheid was met betrekking tot de wenselijkheid van betrokkenheid, werd anderzijds algemeen beklemtoond dat leerlingen niet alleen met emoties moeten worden geconfronteerd maar ook met (tenminste) twee kanten van een historisch probleem. Zelf vroeg ik mij af of afstandnemen t.a.v. brandende actuele zaken wel mogelijk is. Hiermee verwant is het probleem van 'inleving' bij 'oral history'.

Tenslotte was er veel aandacht voor de betekenis van audio-visuele media. Deze werden erg belangrijk gevonden, zowel in het onderwijs als daarbuiten. De drie films die op de conferentie werden vertoond brachten de discussie vanzelf op de waarde en de gevaren van deze media. Er was eenstemmigheid met betrekking tot het dubbele effect van films. Enerzijds werd de grote effectiviteit van een visuele voorstelling van historische gebeurtenissen beklemtoond; anderzijds werd gewezen op het dreigend gevaar van indoctrinatie. Desondanks blijven deze media (en vooral film) belangrijk om motivatie en betrokkenheid bij leerlingen te bevorderen. Ten aanzien van het gevaar van indoctrinatie werden toespelingen gemaakt op de herleving van het fascisme bij jongeren.

Resolutie en sluiting

De conferentie nam vervolgens unaniem een resolutie aan die door de organisatiecommissie was opgesteld in de geest van de eerder genoemde Resolutie van de Raad van Europa. Daarin werd instemming met Resolutie 743 uitgesproken. Daarnaast concludeerde de conferentie dat het voornaamste doel van het onderwijs in de contemporaine geschiedenis is de leerlingen voor te bereiden op het leven in een moderne, geïndustrialiseerde, verstedelijkte en pluriforme samenleving als democratische, verantwoordelijke en tolerante burgers.

Aan het slot waren er veel dankwoorden voor de organisatiecommissie. In het bijzonder Piet Fontaine kreeg terecht veel hulde voor het leiden van deze conferentie en zijn inzet voor het verwezenlijken ervan. Prof. Dr. Walter Fürnrohr, de voorzitter van de International Society, had daarvoor – samen met een paar andere Duitsers – als 'contra-prestatie' een dankwoord in het Latijn gefabriceerd dat óók door de niet-latinisten, dank zij het herhaald voorkomen van woorden als 'historicus', 'didacticus', 'societas', etc., redelijk goed te volgen was.

VGNnieuws-CSE1982

Normeringsvergaderingen

Omdat dit jaar het c.s.e. voor het eerst verplicht is geworden, heeft de CEVO, de commissie eindexamens vaststelling opgeven, aan de VGN gevraagd om normeringsvergaderingen uit te schrijven om te discussiëren over de normen van de examenopgaven. Omdat de verslagen hierover op 25 mei a.s. binnen moeten zijn, heeft het bestuur van de VGN de afdelingen gevraagd om op 18 mei een normeringsvergadering te houden. Aanvang: 16.30 uur. Einde: ± 18.30 uur. Uiteraard kunnen deze vergaderingen ook door niet-VGN-leden worden bezocht. Voor zover bekend bij het ter perse gaan van deze Kleio, zijn de volgende vergaderplaatsen vastgesteld:

Afd. Den Haag

In het Segbroekcollege, gebouw Goudsbloemstraat 31.

Afd. Utrecht

In het Bonifaciuscollege, Fockema Andreastraat 7.

Afd. Alkmaar

St. Josephmavo, Ferdinand Bolstraat 32, Alkmaar.
Mavo/Havo: 16.30-17.30 u.
Vwo: 17.45-18.45 u.

Afd. Eindhoven

R.K. Pedagogische Academie Hemelrijken in Eindhoven.

Afd. Groningen

Zernike College, Helperbrink 30, Groningen.

Afd. Leeuwarden

Vrijdag 14 mei om 16.30 u. in het Christelijk Gymnasium, Gymnasiumstraat, Leeuwarden.

Afd. Heerlen

Eijhagencollege, Eijhagenlaan 31, Landgraaf (L.).
Er wordt in twee ruimten parallel vergaderd.

Afd. Rotterdam

Maandag 17 mei om 19.30 u. in het St. Laurenscollege, Wagenaarlaan 6, Rotterdam-Hillegersberg.

Afd. Zutphen

Baudartiuscollege, Isendoornstraat 1 (vlak bij het station), Zutphen.
Er wordt in drie lokalen voor de drie schooltypen vergaderd.

Van de vergaderingen in de overige secties krijgt u bericht via de post. Als er geen vergadering in uw afdeling is, wordt u verzocht om de vergadering in de dichtstbijgelegen stad te bezoeken.

VGN nieuws

In memoriam dr. J.L.P. Brants

Op 29 november 1981 overleed ons erelid dr. J.L.P. Brants. Velen zullen, dit lezende, zich ongetwijfeld afvragen 'Wie was die mijnheer Brants?' en 'Waarom is hij indertijd tot erelid benoemd?', voor de hand liggende vragen, nu de heer Brants al zo lang niet meer tot onze actieve leden behoorde.

Hij was ook sinds lang uit ons tweeër gezichtskring verdwenen. Wij hebben hem echter goed gekend: wat wij ons van hem herinneren, ontrukken we graag aan de vergetelheid.

In 1962 trad in onze vereniging een nieuw bestuur aan, waarvan wij tweeën deel uitmaakten. Het jaar 1962: een kritiek moment. Immers, de aanvankelijk zo goed gegroeide VGN bestond bijna slechts nog op papier; tegelijkertijd kwamen dreigende berichten over plannen ten Departemente om zowel de plaats als de omvang van ons vak in het voortgezet onderwijs aan te tasten: berichten die vroegen om een weerbare opstelling, dat betekende ook: vernieuwing.

Ook in 1962 werd de heer Brants inspecteur bij het VHMO. Hij kreeg niet alleen een rayon toegewezen, maar werd bovendien belast met alle aangelegenheden die het vak Geschiedenis betroffen. In die hoedanigheid zocht hij weldra contact met de VGN en dus met ons.

We leerden een merkwaardige Hollander kennen: stevig gebouwd, stevig en vast van karakter, energiek, wars van modieus gepraat, maar de gave des woords niet ontberende, vrolijk, maar veel meer dan dat: tot diep in zijn fundamenteen serieus... bijna zouden we van deze protestant zeggen 'een echte Mannenbroeder'. Die energie, die ernst richtte hij op welhaast missionaire wijze op de instandhouding en de verbetering van het geschiedenisonderwijs.

We hebben elkaar veel ontmoet. En midden in die tijd waarin iedereen iedereen ging tutoyeren, bleef hij 'mijnheer Brants' en bleven wij voor hem 'mijnheer De Wolff' en 'mijnheer Maarsen'. Overigens verhinderde dat niet een frequent en vruchtbaar contact.

Waar hij kwam toonde hij welsprekend vertrouwen in de gezonde krachten binnen ons vak; steeds legde hij ten aanzien van zijn vroegere collega's geschiedenisleraren een loyaliteit aan de dag, die men soms bij andere lieden 'met frisse denkbeelden'

node mist. Hij liet het niet bij goede woorden en een 'sursum corda'. Elke didactiekconferentie zag hem als deelnemer: tot diep in de nacht, voorzien van die twee oudvaderlandse attributen: een goede sigaar en een oude klare, sprak en redetwistte hij.

Menige oudere deelnemer herinnert zich Brants' figuur op het spreekgestoelte, bijna schreven we: de kansel. Dat de post-academiale vorming zo'n succes werd, reeds in haar begin, was mede te danken aan zijn steun en adviezen.

Overtuigd van de noodzaak om het geschiedenisonderwijs te thematiseren en te actualiseren steunde hij op alle manieren de VGN in haar streven een nieuw examenreglement – het huidige – ingevoerd te krijgen: de definitieve formulering van dat reglement, en van het hierop stoelende Rijksleerplan, verraadt zijn hand. Hij liet het niet bij formuleringen, zoals moge blijken uit zijn ijveren voor het Seminarie voor jonge leraren, ook nu nog een activi-

teit van onze vereniging. En desgevraagd nam hij zitting in de Doelstellingencommissie en in de Examencommissie van de VGN.

Een doortastende idealist was de heer Brants. Een werker ten bate van het geschiedenisonderwijs. De VGN heeft zijn verdienste op waarde weten te schatten: zij maakte hem tot erelid.

Kort daarop werd hij tot een hoge departementale functie geroepen. Zijn leven nam een andere wending, steeds verder af van de VGN en van het geschiedenisonderwijs. Zijn bezoeken aan VGN-evenementen werden schaarser en hielden tenslotte op. Velen zullen hem dus nooit gezien, laat staan gekend hebben. Echter, dieper dan de meesten beseffen heeft hij sporen nagelaten in het vigerend geschiedenisonderwijs. Voor de vele goede daaronder danken wij hem in dit In Memoriam.

Nico Maarsen
Hans de Wolff



Sectie Pedak/Basisonderwijs

Geschiedenis in een schoolwerkplan van een basisschool – 11

De schoolomgeving

In allerlei publikaties over het schoolwerkplan – een stroom die nog dagelijks doorgaat – wordt gepleit voor het vaststellen van de leerstofinhouden op basis van de belevingswereld van kinderen of – ten minste – op basis van de leefwereld van kinderen. Over die begrippen – belevings- en leefwereld – is al heel wat gediscussieerd. Het onderscheid dat er gemaakt wordt berust op de mate van bewustheid waarin het kind datgene wat het omgeeft beleeft.

Wat betekent deze gedachtengang voor de bijdrage van geschiedenis aan een schoolwerkplan? Je kunt eruit afleiden, dat er leerstof dient te worden gekozen, die thuis hoort in de bewuste wereld van het kind: het huis, de winkel, de straat, het speelgoed, de school, het verkeer, het vervoer... Je kunt er ook uit afleiden, dat er leerstof gezocht moet worden, die betrekking heeft op datgene wat in het heden nog over is uit het verleden: voorwerpen, straatmeubilair als gevelstenen, gedenktekens, pompen e.d. en oude gebouwen, om zo de kinderen bewust te maken van de aanwezigheid van de historische dimensie in hun leefwereld.

Al eerder in 'Kleio' werd een aantal publikaties gesignaleerd, waarin aandacht besteed werd aan de historische dimensie van de schoolomgeving: *'De schoolomgeving – met of zonder het historisch aspect?'* in 'Kleio' 1979, nr. 10. *'Inzicht uit ansichten'*, de bijdrage van G. en J.A. de Jong aan het PEDAK-nummer van 'Kleio' (december 1981) maakte opnieuw duidelijk hoe belangrijk die schoolomgeving kan, of eigenlijk moet zijn, wanneer het erom gaat kinderen voor het eerst te laten ontdekken dat het heden het resultaat is van een ontwikkelingsgang uit het verleden.

Een schoolteam, dat het eigen onderwijs (en dus ook hun eigen schoolwerkplanontwikkeling) serieus neemt, kan dan ook niet aan die schoolomgeving voorbij gaan. Maar hoe pak je zo iets aan? In de methodes staan nauwelijks aanwijzingen over de wijze waarop de regio ingepast kan worden en zulke aanwijzingen zijn in het algemeen ook moeilijk te geven. In de opleiding is al aan verschillende generaties onderwijsgevers voorgehouden hoe het zou kunnen en moeten, maar ook steeds in algemene zin.

Hoe pak je het aan op een school in Pieterburen, Arnhem, Olland, 's-Gravenhage, Serooskerke of Heemskerk? Is dit wel iets

wat je van schoolteams mag verwachten heden ten dage? Heeft een onderwijsgevende niet gelijk als deze zegt: 'ik zie dit niet zitten; daar moet maar een plaatse-lijke werkgroep voor komen'? Een groep onderwijsgevers, die hiervoor gemotiveerd is, kan binnen een gemeente mooi werk doen. Maar ook voor opleidingen voor onderwijsgevers ligt hier een werkterrein waaraan doelgericht (dienstverlenend!) gewerkt kan worden.

Hoe kun je nu het beste zo'n schoolomgeving 'aanpakken'? Het is misschien goed om hier een wat weggestopte aanzet tot zo'n aanpak naar voren te halen: *'Stappen door het verleden'* van Jos Elstgeest (opgenomen in de KPS-reeks 'Wereldoriëntatie: Hoe begeleid jij dat?'). Het is een opzet voor en een verslag van een activiteit voor alle medewerkers van het Regionaal Pedagogisch Centrum in Zeeland. Doel: zelf eens aan den lijve ervaren wat het inventariseren van de historische dimensie van de schoolomgeving inhoudt.

Elstgeest stelde daartoe een 'werkpapier' op onder de titel 'Wereldoriëntatie en de Wereld van het Verleden'. Hierin geeft hij allereerst aan dat de omgeving voor het kind een belangrijk leergebied is. En vervolgens formuleert hij het probleem: *'Hoe kunnen wij de kinderen helpen iets te ervaren van die veranderingen en ontwikkelingen-in-de-tijd van deze, hun eigen, omgeving?'* Na een waarschuwing dat het niet gaat om 'geschiedenis van het heem en anders niet' stelt Elstgeest voor dat de onderwijsgevers 'een profiel' opstelt van het historisch aspect van de schoolomgeving. Dit vereist van de onderwijsgevers, en dan is Elstgeest wel wat erg optimistisch, 'een kleine inzet'.

Elstgeest ontwikkelde een 'kijkwijzer', die als hulpmiddel kan fungeren bij het opstellen van wat hij 'het school-in-de-omgeving-profiel' noemt. Zo'n profiel zou dan als uitgangspunt kunnen dienen om aspecten van de historische schoolomgeving een plaats te gaan geven in een schoolwerkplan. Hij komt tot veertien vragen, pretendeert niet volledig te zijn en nodigt een ieder uit naar eigen behoefte vragen toe te voegen. Vragen over het verleden in het heden op het gebied van bouwstijlen, gedenktekens, resten van oude ambachten, openbare gebouwen, grondgebruik en – een nog te weinig gehanteerd overblijfsel van het verleden in het heden – het kerkhof. Maar ook vragen die betrekking hebben op instanties die verder kunnen helpen om het verhaal te vinden dat bij de overblijfselen van het verleden in het heden hoort. Deze 'kijkwijzer' of vragenlijst is een goed startpunt, al lenen enkele vragen zich voor herformulering, herordening of aanvulling.

'En dan', zo stelt Elstgeest, 'komt de vraag: Wat doen we met dit alles? En het antwoord kan niet anders luiden dan: zie maar'. Terecht! Als het 'profiel' eenmaal opgesteld is, kan het schoolteam aan de slag om onderdelen ervan te vertalen naar onderwijsactiviteiten, die in het schoolwerkplan van de school opgenomen kunnen worden. Elstgeest doet wel enige suggesties, maar omdat het niet om concrete onderwerpen gaat, is dit een vrijblijvend, opsommend geheel: dit kan, dat kan... Zeker voor leden van de sectie PEDAK is het boeiend om te lezen wat de schoolbegeleiders uit Zeeland met de 'kijkwijzer' in de hand nu zelf gedaan hebben tijdens hun studiedag. Wat zagen ze van het verleden in het heden en welke vragen werden daardoor bij hen opgeroepen?

'Stappen door het verleden' van Jos Elstgeest, 'een verhaal over begeleide begeleiders', is als bijdrage 7 opgenomen in de reeks 'Wereldoriëntatie: Hoe begeleid jij dat?'. Een uitgave van het KPC – Postbus 482 – 5201 AL 's-Hertogenbosch – tel. 073-215435.

Cees van der Kooij

Kroniek

Conferentie 200 jaar Nederlands-Amerikaanse betrekkingen

In het kader van de viering van 200 jaar diplomatieke betrekkingen tussen de VS en Nederland organiseert de VGN in samenwerking met de Amerikaanse ambassade op 17 en 18 september 1982 een studieconferentie in de Leeuwenhorst te Noordwijkerhout. Tijdens de conferentie zal vooral aandacht worden besteed aan de filosofische en normatieve waarden, waarop het politiek en sociaal/economisch beleid in beide landen door de jaren heen is gestoeld. Overeenkomsten en verschillen en ook mogelijke relaties zullen daarbij besproken worden.

Meer concrete gegevens volgen in een later nummer van Kleio.

J.D.

Cursus Moderne Geschiedenis: strijd en stabiliteit in het Europa van 1789 tot 1970

Onder deze titel is TELEAC inmiddels gestart met 8 televisielessen, die oorspronkelijk door de BBC/Open University zijn geproduceerd. Het grootste gedeelte van het schriftelijk materiaal is ook van de Open University afkomstig. De radiopro-

gramma's zijn samengesteld door de TELEAC. De cursus is gericht op degenen die regelmatig te maken krijgen met de historische achtergronden van het moderne Europa, b.v. leraren, sociologen, journalisten e.d.

Hij vergt gemiddeld 300 studie-uren, daarnaast moeten de cursisten de Engelse taal in ieder geval beheersen. Het schriftelijk materiaal bestaat nl. uit 14 cursusboeken, van elk ca. 100 blz. van de Open University. Het materiaal voldoet aan hoge wetenschappelijke eisen en is samengesteld door deskundige historici. Zij stellen in hun lessen vragen, confronteren de lezers met actuele problemen in de historiografie, geven concrete opdrachten, bv. tot het schrijven van kleine scripties.

Voor mensen met belangstelling voor het onderwerp, maar zonder voorkennis van de moderne geschiedenis, heeft TELEAC een speciaal cursusboek samengesteld.

De TV-uitzendingen zijn op zondag van 18.30-19.00 uur vanaf 4 april en zullen in het najaar herhaald worden.

De radio-uitzendingen, met een meer op Nederland toegespitste inhoud, zijn op dinsdag- en zaterdagavond (herhaling).

De prijs van pakket A, de uitgebreide cursus vnl. in het engels bedraagt f 295,- en van pakket B f 25,-.

Verdere informatie krijgt u bij Stichting Teleac, postbus 2414, 3500 GK, Utrecht, tel. 030-940241.

T.S.

Nederlands-Indië in oorlogstijd

Tot en met 9 mei 1982 is in het Museum voor het Onderwijs, Hemsterhuisstraat 2E/154, Den Haag een tentoonstelling over dit onderwerp te zien. Met name het leven van Nederlanders in de Japanse kampen is op de expositie aan de hand van foto's en tekeningen in beeld gebracht.

Kernenergie geen doden waard: film van Cineclub Vrijheidsfilms

De premiere van de film is eind maart 1982.

Hij besteedt uitgebreid aandacht aan de bezorgdheid van velen over de gevaren van kernenergie.

Voor meer informatie kunt u terecht bij: Cineclub Vrijheidsfilms

Postbus 1626

1000 BP Amsterdam

tel. 020-250045/250057

Vondsten uit verleden land

In samenhang met het boek *'Verleden land'* van L.P. Louwe Kooymans, J.H.F. Bloemerts en H. Sarfatij, boek van de maand in september 1981, werd een tentoonstelling van topstukken uit de archeologische collecties van Nederlandse musea samengesteld. Deze tentoonstelling, die van grote betekenis kan zijn voor het onderwijs (het is maar hoe je er gebruik van maakt!), is tot 20 juni 1982 te zien in Rijksmuseum G.M. Kam, Museum Kamstraat 45 in Nijmegen en daarna van 9 juli tot 12 september 1982 in Maastricht in het Bonnefantenmuseum aan het Domini-kanerplein.

Als begeleiding van de tentoonstelling functioneert een uitgave van dezelfde drie auteurs als van *'Verleden land'* onder de titel *'Verleden land in beeld'*. In dit boekje staan centraal de reconstructietekeningen van Bob Brobbel, die ook in *'Verleden land'* staan en die eveneens te zien zijn op de tentoonstelling *'Vondsten uit Verleden land'*.

C.G.v.d.K.

Registratieboeken methoden

Bij de Centrale Registratie Leermiddelen (CRL) verschenen registratieboeken voor 1982 voor het basisonderwijs, het lager

beroepsonderwijs en het middelbaar algemeen voortgezet onderwijs. Een dergelijk registratieboek voor Havo/Vwo is aangekondigd voor het voorjaar 1983. In de registratieboeken staan de onderwijsleerpakketten per vak en per vakonderdeel geregistreerd, waardoor een actueel overzicht van alle op de markt zijnde leerboeken beschikbaar is.

De registratieboeken kosten respectievelijk f 26,00, f 25,00 en f 27,00.

'Waar mogelijk in samenhang'

'Sociale wereldoriëntatie met inhoud!'

Op 1 februari 1982 presenteerde de projectgroep sociale wereldoriëntatie van de Stichting voor Leerplanontwikkeling een visiestuk, dat te beschouwen is als een verantwoording van de bezinningsfase van de drie medewerkers van het project Hans Annink, Jan Greven en Frans Tielens op plaats en functie van sociale wereldoriëntatie in het basisonderwijs. In een volgend nummer van 'Kleio' hopen we op deze publikaties nader in te gaan.

Geschiedenis op schoolplaten

Tentoonstelling vanaf 15 mei 1982 in het Centraal Museum Utrecht, daarna in het Drents Provinciaal Museum te Assen.



Wappers, Burgemeester Van der Werf offert zich op tijdens het beleg van Leiden, 1829.



Op den Dam, omstreeks 1665.

J.H. Isings, Op den Dam, omstreeks 1665.

In onze tijd lijkt het of de geschiedenis-schoolplaat als lesmateriaal aan populariteit inboet. Dit nu blijkt allerm minst het geval te zijn. Recente instructieboekjes voor het geschiedenisonderwijs op de lagere school wijzen op deze unieke, al haast 'historische' beeldvorm. Al heeft de recente nostalgie-golf zich ook van het fenomeen schoolplaat meester gemaakt, toch is het van belang eens de balans op te maken van de betekenis van het vaak miskende werk van de 'historici met de pen en het penseel'. De namen van J.H. Isings, C. Jetses, J. Hoyneck van Papendrecht en vele anderen komen dan naar boven. Met hun voorgangers verzorgden zij gedurende ruim een eeuw de beeldvorming bij het geschiedenisonderwijs op de lagere school.

De tentoonstelling zal enerzijds in het kort ingaan op de kunsthistorische achtergronden van de vaderlandse geschieduitbeelding in de 19de eeuw, maar wat uitgebrei-

der de ontwikkeling laten zien van de historische schoolplaat, die omstreeks 1855 in gebruik werd genomen.

Aan de periode-Isings wordt de meeste aandacht gegeven. Hij was het die vanaf 1911 tot 1970 een uitzonderlijk groot aantal platen afleverde. Uitgeverij Wolters-Noordhoff in Groningen heeft voor het onderzoek haar Isings-archief ter beschikking gesteld en zal de originele aquarellen voor diens schoolplaten in bruikleen afstaan voor de tentoonstelling.

Zijn bovengenoemde rubrieken de kernen van de tentoonstelling, in het begeleidende catalogus/boek zullen de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs op de lagere school en de discussies over het aanschouwelijke onderwijs worden beschreven door twee historici. De opvattingen over de vaderlandse geschieduitbeelding en de invloeden daarvan op de schoolplaten, en het oeuvre van J.H. Isings in het bijzonder worden door drie kunsthistorici

behandeld. Op deze wijze zal er een nieuw licht geworpen worden op een ons allen bekend fenomeen, dat in onze jeugd in grote mate de beeldvorming van de vaderlandse geschiedenis heeft bepaald.

D.P. Snoep

Ingezonden brieven

Wat zijn de doelen van degenen die de stofomschrijving voor het onderwerp Nederland 1939-1946 hebben opgesteld? . . .

Iedere deskundige weet dat toetsing zonder doelen niet goed mogelijk is, nee sterker, iedere leek weet dit.

Mag men dan aannemen dat degenen die een omschrijving van de inhoud van het geschiedenisexamen 1983 geven ook doelen hebben. Toch wel hopelijk?

Wat we bedoelen is het volgende. Een stofomschrijving gaat onherroepelijk uit van keuzes. Maar als men keuzes maakt dient men zijn keuzes te verantwoorden. Bij het opstellen van de stofomschrijving 1939-1946 zijn keuzes gemaakt. Dat is duidelijk. Men kan uiteraard verschil van mening hebben over die keuzes. Maar als er iets op touw gezet wordt als een centraal schriftelijk examen geschiedenis is het dan vreemd dat de stofkeuze verantwoord wordt?

Wie zich in een bepaalde periode verdiept en stof uit deze periode moet onderwijzen zal steeds voor keuzes geplaagd worden. Het is toch te gek om los te lopen dat geschiedenisdocenten gekonfronteerd worden met zo iets belangrijks als een centraal schriftelijk examen terwijl het met de verantwoording van de keuzes zo slecht is gesteld.

Iedere geschiedenisdocent wordt verplicht de leerlingen voor te bereiden op het CSE. Daarover wordt verschillend gedacht getuige de lange discussies over het wel of niet van een CSE. Maar de plicht is er nu.

Dan hebben degenen die verplicht worden tot dit examen ook recht op een betere verantwoording van de gevraagde stof. Kortom de opstellers van een stofomschrijving zouden verplicht moeten worden hun keuzes te verantwoorden.

Daarom zouden we de volgende vragen willen stellen.

Vraag 1. Waarom wordt het onderwerp Nederland 1939-1946 aan de orde gesteld? Het is reeds eerder aan de orde geweest, althans voor een groot deel. Waarom nu weer? Waarom vindt men dit onderwerp belangrijk en wat wil men met dit onderwerp bereiken?

Ik heb niets tegen dit onderwerp. Ik wil het waarom weten.

Vraag 2. Waarom wordt niet gevraagd naar de lotgevallen van de Geer? Wel zijn kabinet, maar niet zijn 'ondergang'? Of

zit dit er impliciet wel in?

Vraag 3. Waarom wel gevraagd naar de R.V.V. maar niet naar het Nationaal Comité? Zit hier een doel achter? Zo ja, welk dan?

Vraag 4. Waarom wel Ariërvakking en Loyaliteitsverklaring maar niets over het Erewoord? Waarom het één wel en het andere niet?

Natuurlijk moeten er keuzes gemaakt worden. Niemand zal dat ontkennen, maar waarom dan deze keuzes? Waarom?

Wat is het doel dat daar achter zit. Of hebben de mensen die zo iets opstellen geen doel? In het doelstellingenjargon zou dit als volgt uitgedrukt moeten worden: 'ze rotzooien maar wat aan' . . .

Zonder nadere verduidelijking van doelen lijkt het daar inderdaad op. Maar op deze manier kun je geschiedenisdocenten en leerlingen toch niet aan het werk zetten?

Vraag 5. Welke mensen zijn er in deze periode als handelende personen opgetreden?

We vinden in de omschrijving: de Geer, Winkelman, koningin Wilhelmina, Gerbrandy, Schermerhorn en Drees.

Zes, zegge en schrijve zes mensen bij name genoemd. Waarom zij wel en waarom niet: Reynders, Dyxhoorn, Hirschfeld, Schrieke, van der Veen, van Hall, Mussert, Anne Frank, Rauter, Hanne Schaff? Waarom deze keus?

Vraag 6. Wat heeft in vredesnaam het begrip 'niet-confessionele partijen' met deze stofomschrijving te maken? Met wat voor willekeur is hier gehandeld?

Wat wil men eigenlijk als men zo'n begrip in de stofomschrijving plaatst? Als daar een doel achter zit waarom wordt dat dan niet geformuleerd!

Vraag 7. Waarom wordt de Arbeidsdienst niet genoemd?

Zo zouden we nog wel een poosje door kunnen gaan.

Als er reeds zoveel vragen rijzen bij het doornemen van de stofomschrijving moet het dan niet erg moeilijk zijn hierover vragen op te stellen? En wat voor chaos krijgen we dan als de vragen moeten worden beantwoord?

Het ziet er somber uit met het eindexa-

men geschiedenis als er verder niets gebeurt.

Nu zou men deze jammerklacht kunnen afdoen met: Ach, dat is wat gepruttel achteraf. Achterhoedegevechten van een tegenstander die verloren heeft.

Nee, de opsteller van bovengenoemde vragen is geen tegenstander van een CSE, maar wel voorstander van een *goed* CSE. Waar blijven de doelen van het eindexamen? Wanneer krijgen we daarover nu eindelijk eens iets op papier?

Tenslotte. Ik zou wel eens willen weten: Wie is er nu eigenlijk verantwoordelijk voor de gegeven stofomschrijving.

De minister? Dan dient hij op het matje geroepen te worden.

Een ambtenaar? Dan dient hij op het matje geroepen te worden.

Een commissie? Dan dienen zij op het matje geroepen te worden.

Maar wie roept op het matje?

Of is er in deze democratie niets aan te doen?

Is het soms zo dat wij wel (zij het kleine) invloed hebben op de keuze van de minister van onderwijs, maar geen enkele invloed op de inhoud van onze examens? Waar blijven besturen van christelijke scholen die zo nodig moeten kunnen optreden tegen homofielen en samenwonen? Is het misschien in overeenstemming met de grondslagen van het christelijk onderwijs als er zo doelloos met het geschiedenisexamen wordt omgesprongen?

Overigens ben ik van mening dat een CSE geen slechte zaak hoeft te zijn, maar dan zal het wel anders moeten.

Wanneer worden er nu eindelijk eens docelen geformuleerd voor de centrale toetsing?

J. Beetsma.

Recensies

School en didaktiek

R. Steininger en H. Schwan, *De bevrijding van Europa*. Uitg. Fibula-v. Dishoeck, Haarlem 1980. 160 blz. f 24,50.

Voorafgegaan door een uitvoerige inleiding over de Duitse deling laat dit boek aan de hand van kleurenfoto's uit Amerikaanse archieven de voornaamste oorlogshandelingen uit de Tweede Wereldoorlog zien. De kleurenfilms werden gemaakt door camerateams van de U.S. Navy en Air Force.

De titel *'De bevrijding van Europa'* dekt de lading echter niet helemaal. Van afbeeldingen van Amerikaanse oorlogshandelingen tot juni 1944 is in dit boek niets te vinden. De eerste opname is pas van de invasievloot op D-day 1944. De laatste opnamen tonen leden van de volkspolitie, bezig met het aanleggen van de grens van de D.D.R., daarmee de Duitse deling definitief bezegelend. Een betere titel ware dus geweest: de bevrijding van Europa en de deling van Duitsland 1944-1950.

Ondanks het feit dat de foto's volgens de flaptekst 'de meest sensationele kleurenfoto's van deze eeuw' genoemd worden, viel mij de kwaliteit bitter tegen. Of dit ligt aan de druktechnische moeilijkheidsgraad om de kleine smalfilmopnamen te reproduceren waag ik te betwijfelen. Hetzelfde euvel waar de Amerikaanse kleurentelevisie aan lijdt, manifesteert zich ook hier: een te harde kleurweergave. Afgezien van dit euvel is het verheugend dat de samenstellers van dit boek de foto's vergezeld laten gaan van vrij uitvoerige verklarende teksten. Al kijkend en lezend wordt zodoende toch een aardig beeld opgeroepen van de periode 1944 t/m 1949. Aanschaf voor een leerlingenbibliotheek valt te overwegen voor die docent die zijn leerlingen naast de zwart-wit plaatjes uit het schoolboek ook nog iets in kleuren wil laten zien.

F. R. Kat

L. Brug, M. v. Harten, J. Sturm en Fr. Wielenga (red.), *Geschiedenis en Bevrijding, de bestudering van het verleden in de emancipatiestrijd van nu*. Sjaloom Nijmegen, 204 blz., f 25,-.

Deze Sjaloom-uitgave – een typisch produkt van de generatie die '1968' heeft 'meegemaakt' – is verschenen naar aanleiding van het kongres over 'Geschiedenis

en Bevrijding', in 1978 georganiseerd door de organisatie van geschiedenisstudenten Merlijn (VU Amsterdam). Merlijn wilde met dit kongres een nieuwe impuls geven aan het denken over maatschappelijk belang van de geschiedwetenschap, 'met name over de vraag of geschiedenis bewustmakend, politiserend en emanciperend kan werken'.

Daartoe is het begrip 'emancipatorische geschiedenis' ontwikkeld, waarmee men machtsstructuren in de samenleving kan blootleggen en ook de resultaten van historisch onderzoek dienstbaar kan maken aan onderdrukten in de samenleving. Een sleutelwoord is hierbij het begrip 'engagement'. Men onderscheidt structureel gericht engagement (gericht op het blootleggen van samenhangen in het algemeen), selectief engagement (gericht op de geschiedenis van een bepaalde onderdrukte groep teneinde de bewustwording hiervan te bevorderen) en participerend engagement (gericht op de geschiedenis zoals die ervaren wordt door de mensen zelf, en in samenwerking met die mensen zelf geschreven).

Vervolgens wordt de vraag behandeld hoe historisch onderzoek emanciperend kan zijn; daarbij is ook de vorm van geschiedbeoefening van belang: 'wetenschap doe je samen' (d.w.z. in de vorm van projectgroepen, wetenschapswinkels, vrouwenstudiegroepen enz.) in plaats van als de 'lonesome scientist'. Die samenwerking is niet alleen nodig om vooroordelen uit de weg te ruimen maar ook om vanuit een zekere verbondenheid ervaringen uit te kunnen wisselen.

Vervolgens komen een aantal groepen aan bod die op basis van de bovengenoemde criteria historisch onderzoek hebben verricht. Zo bevat de bundel bijdragen van Ger Harmsen (geschiedschrijving van de arbeidersbeweging), de Werkgroep Geschiedenis Arbeidsbeweging Limburg, de Vrouwengroep-VU en het Internationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis. Ook komen de homobeweging, de studentenbeweging, het politieke theater, de soldatenbeweging en het onderwijs aan de orde met historische bijdragen, niet altijd overigens van gelijke kwaliteit.

Bijzonder interessant zijn verder de ervaringen van de Werkgroep Vrek (Vrije expressie Kinkerbuurt) met emancipatorische geschiedenis in basisonderwijs en buurt, aan de hand van het project '700 jaar Amsterdam'; ook wordt er verslag gedaan van een Gronings project voor buurtgeschiedenis.

Emancipatorische geschiedschrijving heeft de naam 'onwetenschappelijk' en 'vooringenomen' te zijn. Selma Leydesdorff merkt daartegen op dat ook het bestaande beeld van de geschiedenis is

vertekend door de heersende ideologie; *'ons heersende geschiedbeeld waarin mensen berusten in hun lot van uitbuiting en onderdrukking moet vervangen worden door een preciezer beeld, waarin wordt aangenomen dat mensen ook in verzet kunnen komen'* (blz. 167).

Dat neemt natuurlijk niet weg dat ook de emancipatorische geschiedschrijving aan strenge normen moet voldoen, die nader worden gepreciseerd in een glasheldere bijdrage van Chris Lorenz; deze geeft, op basis van de kritische theorie van de Frankfurter Schule, een theoretisch fundament aan de 'maatschappijgeschiedenis'. Kritisch houdt hierbij in, dat niet alle machtsverhoudingen op basis van productieverhoudingen worden geanalyseerd; veel machtsrelaties, bijv. man-vrouw, dokter-patient, in het leger, zijn immers niet klassegebonden, en dat is een belangrijke constatering in het kader van emancipatiegeschiedschrijving.

Voor collega's die zich betrokken voelen bij de diverse emancipatiebewegingen is deze bundel erg stimulerend; voor leerlingen zijn de meeste bijdragen – behalve het stuk over de Vrek – te moeilijk.

Bernt Feis

Philipp Vandenberg, *De orakels, Het mysterie van toekomstvoorspelling in de oudheid*. Amsterdam/Brussel 1980, 285 blz., geïllustreerd, prijs f 39,50.

Soms mist de historisch geïnteresseerde lezer aardige publikaties op het gebied van de oude geschiedenis, omdat sommige boekhandels titels waarin farao's of piramiden voorkomen, plaatsen onder de rubriek okkultisme. Het nieuwe boek in de reeks 'Historische beschavingen en archeologie' nodigt door zijn titel uit zich te voegen bij de werkjes die een irrationalistische hausse voeden.

In dit geval is zo'n verbanning niet onverdiend. Het journalistieke talent van Vandenberg, dat dezelfde serie heeft verrijkt met een aantal aardige biografieën, blijkt niet opgewassen tegen een dieper gravend onderwerp als dat van de orakelkunst in de oudheid.

Weer vergast hij ons op heel aardige opgraversromantiek; de avonturen van vooral de Duitse pioniers op dit gebied worden uiterst smakelijk verteld. De schrijver voert ons langs allerlei centra waar ge-orakeld werd in de oudheid, maar echt verband heeft het boek niet. We reizen langs Ephra in Noord-Griekenland, vervolgens gaan we met een 'En ik ging op weg dit geheim te onthullen' (26) naar Dodona. Dan zou een opmerking van Herodotos aanleiding voor de schrijver

zijn geweest zich naar Egypte te begeven om het orakel van Zeus-Ammon in de Siwa-oase te bezoeken. In hoofdstuk 4 bevinden we ons dan weer in het Kleinaziatische Didyma, richten onze schreden naar Klaros (hoofdstuk 5), waar we het 'Mysterie van toekomstvoorspelling in de oudheid' – ondertitel van het boek – ook al niet nader komen: *'Daarvoor moeten we de Egeïsche Zee oversteken en Delphi bezoeken, de plaats die als geen ander met het begrip orakel verbonden is. Delphi – wat een toverwoord!'* (95).

De betrekkelijke overvloed aan materiaal over dit antieke Lourdes levert een aantal aardige hoofdstukken op ook al komen we ook hier de religiositeit waarin het orakelwezen wortelde, niet nader. Heel respectvol worden allerlei geleerden aangehaald, maar het blijft allemaal erg uitwendig, terwijl toch met instemming een citaat van Hans Klees wordt gegeven dat ertegen waarschuwt de orakels als louter technische instellingen te zien (97). Zijn kritisch talent wil Vandenberg tonen door de bezieling van de Delfische Pythia te verklaren als een psychische toestand, niet het resultaat van onderaardse dampen. Het probleem heeft 'een verbluffend eenvoudige verklaring' (137): *pneuma* in een tekst van Ploetarchos betekent niet 'gas', maar 'stemming'. Maar de betreffende tekst, die op bladzijde 135 gegeven wordt, spreekt heel duidelijk van de inwerking van dampen en geuren op de Pythia.

Aan de hand van veel voorbeelden laat Vandenberg de politieke rol zien die Delphi heeft gespeeld. Heel terecht rekent hij af met het fabeltje dat het orakel een voorreken had voor dubbelzinnige uitspraken. Echt aardig zijn de inkijkjes in het religieuze voelen van gewone mensen die we krijgen uit vertalingen van gemiddelde orakelvragen. Maar het verhaal komt niet veel verder dan het vermelden van dit materiaal. Na 5 hoofdstukken Delphi bezoeken we nog even Oropos, Epidauros en Lebadeia plus nog wat kleiner orakelgrut. Tenslotte voert deze Baedeker van het orakelwezen ons nog even naar het Romeinse westen.

De illustraties zijn welgekozen, hoewel het wel slecht is een afbeelding van Cicero aan te bieden als een portret van Caesar (247). De tekst wordt ontsierd door veel slordigheden: in mijn exemplaar van het boek heb ik veel zetfouten aangestreept, die voor een deel terug te voeren zijn op ondeskundigheid – of ongeïnteresseerdheid? – van de vertaler. Het Duits schemert soms hinderlijk door de vertaling heen: 'nachristelijke geleerde' (238), 'Latijnse Bond' (241). Vreemd is het dat de citaten van antieke auteurs worden gegeven naar Duitse vertalingen (266), terwijl

van de meeste auteurs goede Nederlandse versies bestaan.

Het vriendelijkste dat over dit boek te zeggen is: het is goed voor een aantal uren aangename, niet erg mysterie-onthullende lectuur.

Anton J.L. van Hooff

Rolf Palm, *De Arabieren, Geloof en Zwaard*. Uitg. Meulenhoff, Amsterdam/Brussel 1980. 400 pp. + 16 pp. foto's, f 39,50.

Journalist Palm vertelt de geschiedenis van de islamitische volken van de 6e tot de 15e eeuw. Dat is meer en minder dan de titel aangeeft, omdat in die wereld ook de niet-Arabische Perzen en Turken een rol speelden en anderzijds de Arabische cultuur maar ten dele behandeld wordt. Misschien dekte de oorspronkelijke titel (Die Sarazenen, 1978) de inhoud beter, omdat het woord saraceen door Europeanen gebruikt werd voor al hun tegenstanders in het Midden-Oosten en daarom trent.

Flaptekst en voorwoord suggereren een (zeer) grote lijn door de geschiedenis van de Arabische wereld: om de 700 jaar een uitbarsting. Daartoe moet dan wel Mohammed's geboorte in de 7e eeuw geplaatst worden en moet de eerste uitbarsting zevenhonderd jaar duren, enz. De literatuur waarop Palm zich baseert boezemt maar een beperkt vertrouwen in. Van de 114 titels dateert bijna de helft van vóór 1930 (waaronder inderdaad bekende studies) en ook nog 16 uit de 19e eeuw. Dat hoeft op zich geen bezwaar te zijn, maar men mist toch wel verwijzingen naar bijv. de *Cambridge History of Islam* en naar een bekend schrijver als B. Lewis (*Islam in History*).

Dit boek is dan ook niet de moeite waard als diepgaande analyse of weergave van modern onderzoek, maar wel te gebruiken als bron van vele en boeiende verhalen. Over beide aspecten een paar opmerkingen.

Onbevredigend is bijv. de verklaring van de Abassiden-revolte, als (voornamelijk) een kwestie van familie-relaties (in welke relatie tot de Profeet moet de kalief staan) en als een 'terugkeer naar de oude (= Arabische) normen' (p. 245), terwijl in die opstand juist ook een *anti-Arabisch* sentiment onder de mawali meespeelde. Ook de gevolgen van die machtsgreep, waardoor het islamitische rijk zich veel meer op Azië en minder op de Middellandse Zee ging richten, worden niet helder behandeld. Eén hoofdstuk van 40 pag. wordt besteed aan de rol van Mongolen en Turken, wat niet in overeenstemming is met het grote belang van deze volken voor de geschiedenis der Saracenen. De Islam

als godsdienst wordt in 12 pp. behandeld en Palm toont duidelijk meer belangstelling voor de militaire en kulturele prestaties dan voor de religieuze motieven – voor de puriteinse kalief Omar heeft hij niet veel sympathie.

Over het geheel genomen is de auteur echter vol bewondering voor wat in de wereld van de Islam tot stand werd gebracht. Hoewel hij herhaaldelijk het stereotype 'fanatiek' gebruikt om Bedoeïenen of Berbers aan te duiden (en – p. 149 – *die 'fanatieke gevechtsmentaliteit is nog steeds merkbaar bij de Palestijnse commando's' (!)*), het 'primitieve en verstokt-christelijke Avondland' komt er, op Frederik II na, duidelijk slechter af. Palm meent, dat de rassen afstammen van Noach's zonen en toont veel belangstelling voor 'heldenfiguren met blauwe ogen en roodblond haar' (253). Zijn uitstapjes naar de 20e eeuw, zoals 'Damascus nu: automobielse, striptease en markt' illustreren Palms bereidsheid, maar leggen geen werkelijk verband met het heden. Opmerkingen dat 'de apostel Paulus deze wereld niet meer zou herkennen', lijken wat overbodig. Ook op de vertaling is wel wat aan te merken (meermalen 'invasoren' i.p.v. invallers).

Men moet dit boek m.i. dan ook niet lezen om de visie van de auteur of om uiterst nauwkeurige informatie te krijgen, al is die op veel punten ook best te vinden. Zoals het belang van de familie-relaties bij de woestijnvolken, de rol van de (vele) huwelijken van Mohammed in diens politieke systeem, de bloei van cultuur en techniek in grote centra als Bagdad en Cordoba. Ook de herwaardering van de 'slag bij Poitiers' is de moeite waard.

De werkelijke kracht van dit boek ligt echter in de vele, vaak sappige vertelde, verhalen en anekdotes: wereldhistorische veldslagen (Orchod; aan de Jarmoek), amoureuze avonturen en hun gevolgen, de gedurige strijd om de macht, de introductie van het papier uit China, via Samarkand.

Daarin zou een leraar, lijkt me, veel gegevens kunnen vinden om lessen over de Islam te illustreren, waarbij Palm vaak (maar niet altijd!) laat merken, dat die gegevens uit oude bronnen tekenend, maar niet steeds historisch zijn.

Een gewaarschuwd lezer van *De Arabieren* wel plezier hebben.

Jan Schipper.

Vakwetenschap

Ernest Hueting, Frits de Jong Edz. en Rob Neij, Troelstra en het model van de nieuwe staat. V. Gorcum, Assen 1980. 288 blz. f 45,--.

Het hierboven genoemde boek is het zevende deel van de sociaal-historische studiën, uitgegeven door het Internationaal Instituut voor sociale geschiedenis te Amsterdam. In hun voorwoord melden de auteurs dat een subgroep van de nieuwe vakgroep 'Politieke doctrines en politiek-sociale geschiedenis' aan de faculteit der sociale wetenschappen te Amsterdam zich speciaal heeft bezig gehouden met de bestudering van het politiek systeem der sociaal-democratie, dat Pieter Jelles Troelstra ontwikkeld had.

Bij het onderzoek doemden na verkregen antwoorden zoveel nieuwe vragen op dat de auteurs na het verzamelen van het materiaal door doctoraalstudenten zelf verder zijn gegaan. Opzet van het boek is het wordingsproces van Troelstra's politiek systeem weer te geven en te laten zien wat zijn antwoord was op de centrale vraagstukken van de vroege arbeidersbeweging: *'hoe bevorderen wij de omwenteling van de oude maatschappij om te komen tot de vestiging van een nieuwe orde? Kan men het daarbij stellen zonder staat, of moet men juist de politiek als een middel tot verandering hanteren? En als men dan al de staat aanvaardt, hoe die dan te veroveren? Algemeen kiesrecht of revolutie: zijn dat tegenstellingen, of liggen ze in elkaars verlengde? En wat komt er eerst, de revolutie of het kiesrecht? En de staatsmacht, hoe zal men die gaan hanteren als ze eenmaal in handen gevallen is?'* (blz. 3)

Voor Troelstra was de betekenis van de vakbeweging gelegen in het feit dat het het eerste middel was om arbeiders het nut van vereniging te laten zien. Het bewandelen van de parlementaire weg als strijdmethode – in wezen de bestaansgrond van de SDAP – vloeiende voort uit Troelstra's verwachting dat daarmee een zelfstandige partij ontstaat die een bedreigend Fremdkörper is in het politiek systeem. Troelstra's omstrede positie in de SDAP, vereerd als de grote leider door de achterban maar bestreden als een te revolutionair gevoelsmens door Vliegen, Schaper, Bongers e.a. maakte de acceptatie van zijn ideeën over het revolutionaire staatsrecht in de SDAP tot een onhaalbare kaart.

In internationaal kader heeft Troelstra twee keer – in 1907 en in 1920 – geprobeerd zijn politiek systeem ingang te doen vinden. De eerste keer werd het probleem

van het socialistisch staatsstelsel besproken op de speciale vergadering van de interparlementaire commissie op het congres van de Tweede Internationale in 1907 te Stuttgart. Taak van de commissie was het bevorderen van contact tussen de verschillende parlementaire fracties en waar mogelijk te komen tot gemeenschappelijk optreden. Troelstra bood de niet goed funktionerende commissie zijn memorandum aan waarin de centrale vraagstelling was: hoe zal de sociaal-democratie de burgerlijke staat doen overgaan in de socialistische maatschappij?

De situatie na de Eerste Wereldoorlog en de verdeeldheid van de internationale arbeidersbeweging maakte het volgens Troelstra nodig een studiegroep te benoemen om de twee vraagstukken van socialisatie en politiek systeem grondig voor te bereiden. In 1920 op het congres van Genève dient hij zijn voorstellen zonder succes in. Typerend voor Troelstra is dat hij zijn politiek systeem als alternatief wil bieden. Echter niet als compromis; van het radenstelsel wil hij 'de richtinggevend invloed der tot macht gekomen arbeidersklasse' gebruiken, van de parlementaire democratie wil hij 'de sociaal-economische voltooiing en uitbouw der democratie'. (blz. 128)

Anders geformuleerd: naast de politieke organisatie van het volk als geheel – door hem de Nationale Vergadering genoemd – komt een orgaan van de publiekrechtelijk georganiseerde maatschappij, het economisch parlement. Over de vraag hoe de verhouding tussen het politiek en het economisch parlement precies ligt, blijft Troelstra vaag. Tevens komt de rol die het politieke parlement speelt of zou kunnen spelen niet uit de verf.

Het boek bevat als aanhangsel een viertal bijlagen. De eerste twee daarvan zijn het interessants omdat ze de tekst van de voorstellen van Troelstra bevatten van 1907 en 1920.

Het meest boeiende aan dit boek is m.i. het tonen van het fundamenteel dualisme van de SDAP: enerzijds een burgerlijk reformistische partij met een aantal wensen, inpasbaar binnen de kapitalistische context, anderzijds een partij met een revolutionaire traditie die echter in steeds sterkere mate onderhevig was aan een afkalvingsproces. Troelstra moet zich wel de verpersoonlijking van het revolutionair socialisme gevoeld hebben, temeer daar er na de oorlog nieuwe leiders verschenen voor wie een politiek van kleine nuchtere stappen levensvervulling werd.

F.R. Kat

G. Puchinger, Colijn en het einde van de Coalitie. II. De geschiedenis van de kabi-

netsformaties 1925-1929. Uitg. J. H. Kok B.V., Kampen 1980. Prijs f 180,—, 922 blz. + illustraties.

Puchinger zijn geschiedenis van de Nederlandse kabinetsformaties sinds 1918 voortgezet en de periode 1925-1929 behandeld. Een vergelijk met het eerste deel dringt zich vanzelfsprekend op en de lezer zal vermoedelijk vaststellen dat het tweede deel meer boeit dan het eerste. En dat niet alleen omdat de stof dramatischer is, maar ook omdat de schrijver meer dan in het eerste deel 'verteller' in de goede zin des woords is. Ook is in dit tweede deel, mijns inziens een beter evenwicht tussen tekst en noten gevonden. In het eerste deel trokken de noten soms de aandacht van de tekst weg. Toch zijn de noten ook nu delicatessen die wel gedoseerd zijn en die laten zien dat bij zorgvuldig speurwerk ook Nederland rijk is aan briefwisselingen en dat politici meer epistolair materiaal hebben nagelaten dan wel eens wordt verondersteld. Zo is er in deze studie rijkelijk geput uit de archieven van Colijn, Ruijs de Beerenbrouck, Idenburg, Nolens, kardinaal van Rossum, Albarda, Marchant, Van Nispen tot Sevenaer en vele anderen. Ook de archieven van de politieke partijen blijken nog veel waardevol materiaal te bevatten. Naar wij vernamen zal in het derde deel een lijst van de geraadpleegde archieven met vindplaats worden gepubliceerd.

In het eerste deel stond de verwerping van de vlootwet centraal. In dit tweede deel draait eigenlijk alles om de 'Vaticaan-crisis'. Diende Nederland een gezant te accrediteren bij de Heilige Stoel of paste dit niet bij ons land?

Tot 1871 had Nederland een vertegenwoordiger bij de Kerkelijke Staat gehad. Deze post werd in 1871 niet zonder zwaar verzet van rooms-katholieke zijde door het parlement opgeheven. Van de zijde van de Heilige Stoel bleef er wel een internuntius in Den Haag gehandhaafd.

Rondom de organisatie van de Vredesconferentie van 1899 in Den Haag ontstonden er moeilijkheden daar Italië niet wenste deel te nemen aan dit congres, als ook de paus werd uitgenodigd. Hoewel dit vraagstuk langs diplomatieke weg werd geregeld, lekte een en ander toch uit en volgde er een debat in de Tweede Kamer, waarbij de rooms-katholieke politicus Schaepman en de protestantse politicus A.F. de Savornin Lohman duidelijk tegenover elkaar kwamen te staan en een politieke tegenstelling voor de toekomst scheen geschetst. Puchinger formuleert het op pag. 117 aldus: *'Er was voor de zoveelste maal in het politieke debat in Nederland een vrijwel onoverbrugbare kloof gebleken*

tussen sommige gevoelens (beheerst als deze waren door historische en religieuze tegenstellingen) én de internationale realiteit der diplomatie, die de politici in Nederland van die jaren doorgaans niet voldoende onderkenden'.

In de na 1918 functionerende rechtse confessionele coalitie zat een gevaarlijke barst. Tussen de RKSP en de CHU (deze laatste gesteund en ook wel opgedreven door enkele kleine protestantse politieke groeperingen) bestond een duidelijke potentiële bron van onenigheid.

Voorlopig bleef de kwestie rusten. Eerst in 1915 werd het, vanwege de vredesinitiatieven die van het Vaticaan uitgingen, nuttig geoordeeld aldaar een diplomatieke post te hebben. Een *tijdelijk* gezantschap bleek het enig haalbare. Mr. L.H.W. Regout werd benoemd en na diens plotse overlijden volgde op 26 november 1915 jhr.dr. O.F.A.M. van Nispen tot Sevenaer hem op. Deze diplomaat zou tien jaar op deze post blijven.

De waarde van de post bleek vooral toen in 1918/'19 van Belgische zijde annexatieplannen tegen Nederland werden ontwikkeld. Van Nispen had in het Vaticaan nuttige contacten ten voordele van Nederland kunnen leggen en het Vaticaan oefende in België – onder andere bij de leider van het episcopaat, kardinaal Mercier – een voor Nederland gunstige invloed uit. Het leek om genoemde en andere redenen gewenst het tijdelijke gezantschap te continueren. De in 1918 opgetreden minister van buitenlandse zaken Van Karnebeek stond er positief tegenover, plaatste de post op zijn begroting en verdedigde deze in de Staten-Generaal. In 1920 werd de post zelfs in een *vast* gezantschap omgezet. Nu voerde de CHU felle oppositie tegen deze verandering. Maar de Kamer aanvaardde het voorstel van de minister. Het zou in 1925 een Pyrrhus-overwinning blijken. In de CHU bleef de verontwaardiging over wat zij zagen als de misleiding door Nolens van Lohman in 1915 om vóór een *tijdelijk* gezantschap te stemmen, aangezien dit géén instemming zou betekenen met een *definitief* gezantschap – naar Nolens nadrukkelijk verklaarde – en zou bij iedere behandeling van de begroting van buitenlandse zaken opnieuw vertolkt worden.

Puchinger heeft in zijn boek een driehonderd bladzijden gewijd aan de voorgeschiedenis van het Nederlandse gezantschap bij de Kerkelijke Staat en van de internuntiatuur in Den Haag. Het is een uitweiding die compositorisch gezien kritiek kan oproepen, maar die om tot een goed begrip van de situatie te komen toch wel te verdedigen valt. Dit gedeelte van

het boek levert trouwens boeiende kijkjes op in de Nederlandse buitenlandse politiek en de weerslag daarvan in de partijpolitiek.

Na dit intermezzo volgt dan het optreden van het eerste kabinet-Colijn, dat na de verkiezingen in de zomer van 1925 geformeerd was. De verkiezingsuitslag van 1925 wees opnieuw in de richting van een rechtse confessionele samenwerking en de rechtse partijen wilden ook wel samenwerken. De 'uiterste noodzaak', zoals Nolens een samengaan van de rooms-katholieken met de sociaal-democraten noemde, was niet aan de orde.

Voor het welslagen van de formatie van het eerste kabinet-Colijn is vooral de goede samenwerking tussen Colijn en Nolens gedurende en na deze formatie van belang geweest. De risicofactor daarentegen kwam van de zijde van de CHU: deze partij was niet bereid de gezantschapswestie bij het Vaticaan te laten rusten. Het was de CHU bekend dat opheffing van het gezantschap voor de rooms-katholieken onaanvaardbaar was. Bovendien had men sinds 1918 meegeregeerd in kabinetten, die het gezantschap gehandhaafd en in de Kamers verdedigd hadden. Een slag om de arm houden was niet fraai, maar men wist dat de rooms-katholieken wilden meereregeren en niet bereid waren met de socialisten in zee te gaan. Een ander punt was bovendien dat de CHU altijd een zekere huiver had tegen een al te strak *parlementair* opgezet kabinet, waarbij als het ware op voorhand een programma werd overeengekomen, dat men zou *moeten* ondersteunen. Volgens de CHU kwam op deze wijze de vrijheid van elk Kamerlid in het geding, en bovendien stonden de wetsteksten waarvan in het program gesproken werd, immers nog niet vast (vgl. ook pag. 822).

De CHU heeft, door bij de debatten op 10 november 1925 over de begroting van buitenlandse zaken het amendement van de conservatieve protestant ds. G.H. Kersten (SGP) te steunen, de oppositie van socialisten en vrijzinnig-democraten de kans gegeven het kabinet-Colijn te doen vallen. Alle redeneringen ten spijt was met het uittreden uit het kabinet van de vier rooms-katholieke ministers de rechtse coalitie gebroken, en dat met name door toedoen van 'die mensen met het orgeltje', om met de socialist Mendels te spreken (pag. 748).

Herstel van het kabinet-Colijn, hoezeer ook door Colijn en Nolens gewenst, was onmogelijk, zoals uit de boeiend beschreven langdurige en veelvuldige formatiepogingen van Marchant, De Visser en Limburg blijkt. De vrijzinnig-democraat H.P. Marchant stuitte vooral op tegenwerking van Nolens, die met Colijn wilde blijven

samenwerken, en daarom trouw bleef aan zijn demissionaire kabinet. Daarbij wekte de houding van Marchant, die eerst het gezantschap had weggestemd, om het daarna weer aan de rooms-katholieken aan te bieden, veler afkeer. In de CHU was er, afgezien van een blijven afwijzen van het gezantschap bij het Vaticaan een duidelijke anti-Colijn-groep, die onder Snoeck Henkemans zijn invloed deed gelden. Opvallend is dat ook een prominent politicus als de fractieleider J.Th. de Visser gedurende deze crisis absoluut geen greep meer op zijn fractie had. Niet alleen was hij afwezig bij de beslissende stemming van 11 november 1925 over het gezantschap in de Kamer en bij diverse fractievergaderingen, maar ook als formateur ging hij volkomen de mist in.

De formatiepoging van de vrijzinnig-democraat mr. J. Limburg is een verhaal apart.

Over deze geheimzinnige formatiepoging schreef Oud in *Het Jongste Verleden* slechts dat 'op het laatste ogenblik van een zodanig verschil van opvatting met betrekking tot de aan de gezantschapswestie te geven oplossing bleek, dat de reeds gevormde ministerscombinatie weder uiteenging'. (III, pag. 72-74, 2e druk).

Puchinger is er in geslaagd de gang van zaken rond deze formatiepoging volledig uit de doeken te doen.

Na een worsteling van bijna vier maanden lukte het mr. D.J. de Geer om uit de impasse te komen. Hij formeerde als voor-aanstaande C.H.U.-er een extra-parlementair intermezzokabinet met een duidelijk confessionele signatuur, al zaten er enige partijlozen in zoals Van Karnebeek en Kan.

De Geer ontving bij zijn formatie krachtige steun van Ch.J.M. Ruijs de Beerenbrouck, omdat beiden van mening waren dat het land nu eindelijk weer een kabinet moest hebben. Opvallend is dat gedurende deze crisis Nolens steeds meer buiten spel is komen te staan. Hij werd door de laatste formateur niet meer geraadpleegd. Hetzelfde gold voor Colijn. Zijn collega, de demissionaire minister De Geer, formeerde een kabinet in het geheim. Wanneer mr. J. Donner, die als eventuele minister van justitie was gepolst, Colijn niet om raad was komen vragen, had hij de formatie van het nieuwe kabinet uit de krant vernomen.

De Geer, die scherp op zijn geheimhouding werd aangevallen, heeft zijn formatie in de Staten-Generaal knap verdedigd. Maar het gezantschap werd op 19 maart 1926 opnieuw door de Tweede Kamer afgewezen. Het was geen inzet van kabinetsbeleid, daar had De Geer, in tegen-

stelling tot Limburg, wel voor gezorgd (vgl. pag. 603).

In de jaren 1925 tot 1929 waren Ruijs de Beerenbrouck en De Geer toch wel de politici van het eerste plan. Colijn bleef op de achtergrond maar deed te Genève gedurende zijn arbeid in de volkenbondskringen nuttige ervaring op. Dat zijn politiek gewicht aanzienlijk was, moge blijken uit het feit dat niet alleen bij de CHU maar ook in de RKSP zowel voor- als tegenstanders van Colijn waren in die jaren. Er was binnen de RKSP een groep die er meer en meer voor voelde om met de sociaal-democraten te gaan regeren. Het is overigens een van de goede kanten van dit boek dat hierin een ander licht op De Geer valt, omdat we hem als een knap politicus kunnen zien manoeuvreren. Zo komt hij in een breder perspectief te staan dan enkel in het schemerlicht van zijn falen in 1940 te Londen.

Bij de nadere bestudering van Ruijs valt op hoe in hem eigenlijk het door Lijphardt geformuleerde pacificatiemodel werkelijkheid wordt.

De jaren twintig waren overigens de jaren van het Roomse triomfalisme of, beter gezegd, de jaren waarin Nederland ontdekte dat zo'n 35% van de bevolking rooms-katholiek was. Niettemin waren de leidende rooms-katholieke politici zich er in het algemeen van bewust dat het beeld van Nederland als protestantse natie niet verdwenen was en dat provocaties zoveel mogelijk dienden te worden gemedend.

Puchinger geeft een aantal fraaie staaltjes van dit behoedzame optreden van Ruijs. Samen met Van Nispen wist hij bij het Vaticaan te bewerkstelligen dat de in 1921 benoemde internuntius Vicentini werd teruggeroepen van zijn post. In brede kring had Vicentini's optreden ergernis gewekt (pag. 162 e.v.). Zijn rede bij de overhandiging van zijn geloofsbriefjes aan de Koningin was tegen de gebruiken in gepubliceerd in *De Maasbode* en de zeer Roomse toon had aanstoot gegeven. Bovendien eiste hij het recht van *préséance* op, wat het dekanaat inhield van het corps diplomatique.

Een andere zaak was het internationaal eucharistisch congres te Amsterdam in 1924. Ruijs en Van Nispen voorzagen reeds dat dit congres ergernis zou wekken bij de protestanten en zij drongen aan op voorzichtigheid, maar, zoals Van Nispen aan Ruijs schreef: *'de volgelingen zijn zoo vaak ijveriger dan de chefs'*. (pag. 200). Er kwam bovendien een incident bij toen kardinaal Van Rossum, die door de paus was afgevaardigd, zich erover beklaagde dat hij niet officieel was ontvangen en verwelkomd door de Nederlandse regering. Het Vaticaan, goed ingelicht door Van

Nispen, toonde echter meer begrip voor de specifieke Nederlandse situatie. Uit een en ander bleek overigens dat de in Nederland zozeer hooggeschatte kardinaal onder paus Pius XI niet meer die invloed had die men hem in zijn geboorteland toekende. Ook greep Ruijs, zoals uit Puchinger's gegevens blijkt, verschillende malen in, wanneer de berichtgeving in de katholieke pers wat al te prikkelend was voor de protestanten.

De beschrijving van de formatie na de verkiezingen van 1929 is haast een anti-climax. Ruijs de Beerenbrouck werd aangewezen als formateur, maar het gelukte hem niet een rechts parlementair kabinet te formeren. De CHU wilde dit niet: geen binding aan vooraf vastgestelde regeerprogramma's! Een extra parlementair kabinet was daarna spoedig gereed. De CHU werkte vlot mee: hun ministers De Geer en Beelaerts van Blokland werden resp. op financiën en buitenlandse zaken gehandhaafd.

Het boek sluit af met een hoofdstuk over drie politici uit de confessionele partijen, die tevens steunpilaren voor de Coalitie zijn geweest: Th. Heemskerk (a.r.), J.Th. de Visser (c.h.u.) en W.H. Nolens. Bij alle drie is het einde van hun politieke loopbaan niet zonder grote teleurstellingen verlopen. Heemskerk botste met Colijn over de koppeling van het partijvoorzitterschap en het fractiepresidiaat in de Tweede Kamer. De Visser was verontwaardigd op de C.H.-Tweede-Kamer-fractie, die hem – hij had zich met het oog op zijn voorgenomen afscheid uit de politiek niet meer kandidaat laten stellen voor de nieuwe Tweede Kamer – passeerde om als fractieleider advies aan de Koningin uit te brengen, al was hij, zoals De Visser van zijn kant stelde, tot september 1929 nog steeds Kamerlid en fractievoorzitter. De woorden van Prediker I waren hem kennelijk ontschoten. Ten slotte was er de relatie tussen Nolens en Ruijs, die reeds door de formatie van 1925/'26 had geleden en die in 1929, toen Ruijs zijn kabinet formeerde, niet was verbeterd. Integendeel, ook nu had Ruijs de uiteindelijke formatie van zijn kabinet geheel buiten Nolens om tot stand gebracht. Hier kwam een verzoening tot stand kort voor Nolens' dood.

In het begin van de jaren dertig zouden deze drie politici, die zich zo hadden ingezet voor de rechtse coalitie, het tijdelijke met het eeuwige verwisselen. Een dreigend voorteken?

Tot slot enkele algemene opmerkingen. Het valt op dat bij de formaties die hier beschreven zijn naast het programma de rol van de personen (wie formeert, hoe is zijn positie in de partij) bij de Coalitie-

partner(s) van eminent belang is. Hetzelfde geldt voor de te vragen ministers: hoe zullen zij bij de eigen partij en met name bij Kamerfracties in de smaak vallen en hoe staan zij tegenover de collega-ministers?

Het is duidelijk dat ondanks het dualistische stelsel in Nederland en de traditie dat elke minister alleen voor zijn ressort verantwoordelijk is, de ontwikkeling naar een kabinet als een vrij homogene eenheid onder leiding van de premier, steunend op een Kamermeerderheid, steeds meer werkelijkheid wordt. In dit opzicht waren de verlangens van de CHU weinig reëel.

De invulling van het 'plaatje', zoals dat nu heet, is niet anders geworden. Men leze er E. van Thijn's *Politiek Dagboek* maar op na.

Een ander punt is de betrekkelijke afzondering waarin de formatie plaats vond. Het was dan wel geen pauzekeuze, maar men krijgt toch sterk de indruk dat de spelers ver van het dagelijks gebeuren hun politieke spel speelden. De oplossing in de richting van meer openheid naar de achterban is als middel overigens erger dan de kwaal gebleken. Uit de beschreven formaties blijkt toch ook het belang van de vorst bij de formatie van het kabinet. Zowel bij de start van een formatie en misschien nog meer bij het mislukken ervan blijkt het belang van een boven partijen bestaande figuur, die (gesecondeerd door goede adviseurs) het formatieproces een nieuw begin kan geven.

Het zou de moeite waard zijn Puchinger na de voltooiing van het derde en laatste deel eens in meer algemene zin over deze aspecten van het Nederlandse parlementaire leven te horen.

Heeft dit boek nu ook voor de docent in de onmiddellijke lespraktijk zin? Ik dacht van wel. Parlementaire geschiedenis is in onze leerboeken en dus in ons onderwijs een verwaarloosd gebied. Hier zijn tal van aardige voorbeelden om de staatsinrichting uit de strikte, vaak toch niet toegepaste, regels te halen. De 'ontginning' van dit boek kost echter tijd, maar de 'oogst' is de moeite waard.

P. van Hees



DE GESCHIEDENIS VAN DE V.O.C.

F. Gaastra

In 1602 verleende de Staten-Generaal aan de Verenigde Oost-Indische Compagnie een handelsmonopolie tussen Kaap de Goede Hoop en Straat Magalhães. Vanaf dat moment vertrokken jaarlijks tientallen schepen uit de Republiek naar de Oost. Het octrooi van de V.O.C., dat oorspronkelijk voor 21 jaar was verleend, werd telkens verlengd. In de eerste plaats was de compagnie een handelonderneming, die factorijen stichtte om met de inheemse bevolking handel te kunnen drijven. Omdat zij echter ook het recht had verdragen te sluiten met inheemse vorsten en ambtenaren aan te stellen, was haar invloed veel groter dan het handelsbelang alleen. Ten slotte trad de V.O.C. zelfs als militaire macht op om haar vestigingen tegen concurrenten te beschermen. In dit boek komt de hele tweehonderdjarige geschiedenis van de compagnie uitvoerig aan de orde: het bestuur door de Heren XVII, de betekenis van de V.O.C. voor Nederland en de inheemse bevolking, de belangrijke veroveringen, de stichting van Batavia door Jan Pietersz. Coen, enz. Na de snelle aanvankelijke bloei komen de redenen ter sprake waarom de compagnie in de 18de eeuw achteruit ging, om ten slotte in 1798 te worden opgeheven.

Iedereen die in de overzeese en koloniale geschiedenis geïnteresseerd is zal aan dit helder geschreven boek veel plezier beleven.

FIBULA-VAN DISHOECK • HAARLEM

omvang: 176 pagina's; form.: 17 x 24,5 cm; gebonden, geïllustreerd; prijs: f 39,50;

ISBN: 90 228 3838 2; verschenen

CHINA NU

vriendschapsvereniging  vnc
nederland-china

Informatieblad over China

Mag in geen enkele schoolbibliotheek ontbreken

In nr. 1 o.a. aandacht voor
ethnische minderheden en
Chinese landbouwmodel

Jaarabonnementen (4 nrs.):
instituten f 30,- privé f 20,-
proefnummer f 6,-

CHINA NU
Maliesingel 20, 3581 BE Utrecht
Giro 29987 32 inv. VNC, Utrecht

Hettema's

"Grote Historische Atlas"

Een standaardwerk in "groot formaat",
dat inzicht en verdieping geeft, de geschiedenis
der Nederlanden uitgebreid behandeld en
extra stevig is uitgevoerd. Voor bovenbouw
HAVO/VWO. f 40.50 / full colour.

De

"Kleine Historische Atlas"

Speciaal voor MAVO en onderbouw
HAVO/VWO. Duidelijke informatie naast
iedere geschiedenismethode. 75 kaarten,
zonder onnodige details, in "full colour". f 19.75.

Proefkaterns op aanvraag gratis verkrijgbaar bij:



Educaboek
Postbus 48 4100 AA Culemborg Tel 03450-71911

ACHTERAF BEKEKEN



De geschiedenismethode „Achteraf bekeken” is het resultaat van een jarenlange samenwerking tussen de vakbegeleidingsgroep geschiedenis van het mavoproject en een groot aantal geschiedenisdocenten.

Kenmerken van ACHTERAF BEKEKEN:

- Systematische differentiatie naar leerstof en didactiek
- Zelfwerkzaamheid
- Het werken aan houdingen en vaardigheden naast kennisverwerving
- Een thematische aanpak

De uitvoerige handleiding biedt een stapsgewijze begeleiding voor het werken met de methode.

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

Ook verkrijgbaar via de boekhandel.



malmberg

UITGEVERIJ VAN DEN BOSCH

GESCHIEDENIS VAN GISTEREN

Auteurs: 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 VAN DEN BOSCH

GESCHIEDENIS

VAN GISTEREN

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 leerjgisteren, een inleiding op de 20e eeuw, bestemd voor het eerste leerjaar van mavo, havo, vwo.

In november j.j. zonden wij u hierover bericht, mocht deze informatie u niet bereikt hebben, neem dan even contact met ons op.

Een uitgave van Malmberg, Postbus 233, 5201 AE Den Bosch, telefoon: 073-215565.
Ook verkrijgbaar via de boekhandel.

nieuw

Geschiedeniswerkplaats

nu

Een apart mavo- en havo/vwo boek
Twee examenonderwerpen per deel



Inhoud per deel

1 Voorbereiding op het examen

Hierin worden de leerlingen voorbereid op het examen en bekend gemaakt met de werkplaats-methodiek. Het een en ander wordt verduidelijkt met uitgewerkte voorbeelden. Tenslotte worden aanwijzingen gegeven voor de studie voor het examen en tips voor het werken tijdens het examen.

2 Nationaal-socialisme in Duitsland (1918-1940)

In vier basisteksten met opdrachten wordt de stof aangeboden. Daarna volgt het onderdeel: **Oefenen voor het examen**, met opdrachten over de gehele stof. Tenslotte volgen de chronologie en de begrippenlijst.

3 Nederland voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog (1939-1946)

Bij dit onderwerp wordt de stof aangeboden in drie basisteksten met opdrachten. Daarna volgen: Oefenen voor het examen, de chronologie en de begrippenlijst.

Serieoverzicht

Mavo Examenboek 1983
ISBN 90 01 33650 7
ca. 120 pag. ca. f 16,50

Havo/Vwo Examenboek 1983
ISBN 90 01 33652 3
ca. 120 pag. ca. f 16,50

Docentenhandleiding
ISBN 90 01 33651 5
ca. 60 pag. ca. f 18,00

Docentenhandleiding
ISBN 90 01 33653 1
ca. 60 pag. ca. f 18,00

*Van de docentenhandleidingen zijn geen gratis
beoordelingsexemplaren beschikbaar.*

**Het Mavo Examenboek verschijnt in mei, het
Havo/Vwo Examenboek in juli.**

Verkrijgbaar in de boekhandel en bij Wolters-Noordhoff bv,
Postbus 58, 9700 MB Groningen tel. (050) 16 23 13

Wolters-Noordhoff