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

KLEIO

22e jaargang nr. 2
maart 1981

Inhoud

Het niveau-drama bij geschiedenis	1
R. Bolsius	
Nieuwe gezichten, maar hoe?	9
Opstand in Warschau, 1944	
J. Beetsma	
Rood China, een keuze van boeken.	15
Harry Floor	
Afrikaanse Literatuur en geschiedenis.	19
Wim Bossema	
VGN Nieuws	23
Ingezonden Brieven	25
Recensies	25

Redactie

J. Harderwijk, *voorzitter*,
Dorpsstraat, 54, 3611 AG Oud-Zuilen.
Drs. F.R. Kat, *secretaris*, Jeudestraat 4,
4011 GL Zoelen, tel. 03448-1686.
Drs. F.G. van Baardewijk, Utrecht.
Drs. C. Bogaerts, IJsselstein.
Dr. E.M. Janssen Perio, Rotterdam.
Mevr. Drs. J. Rijken, Amsterdam.

Adressen V.G.N.

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

Correspondenten

Sectie (1) Pedak/Basisonderwijs
J. Engbers, Roest 2, 5491 XX Olland, tel.
04138-3138
Sectie (2) Mavo/Lbo
S. Erich, Rysloane 15, 9283 XS Surhui-
zum, tel. 05123-1607
Sectie (3) Havo/Vwo
L. Mulder, Meerkoetmeent 64, 3844 XR
Harderwijk, tel. 03410-16676
Sectie (4) Tertiair Onderwijs
Mevr. drs. C. W. M. Schunck, Talingsin-
gel 64, 6883 CX Velp, tel. 085-649605
Didactiekcommissie
H. van Duysen, Van Baerlestraat 65 IV,
1071 AR Amsterdam, tel. 020-799976
Onderwijsadviescommissie
Drs. H. Nolles, Stevensweg 22, 2141 VL
Vijfhuizen, tel. 02508-1934

Andere Adressen

Voor een complete adressenlijst van com-
missies, sectiebesturen en afdelingssecre-
tarissen zie *Kleio* 1980, no. 12.
In het eerste *Kleio*nummer na de jaarlijk-
se Algemene Ledenvergadering verschijnt
een nieuwe complete adressenlijst.

Ledenadministratie

Aangifte, wijzigingen en opzegging van
het lidmaatschap **schriftelijk** meedelen
aan: **Administratie V.G.N., Vreeswijk-
straat 319, 2546 AJ 's Gravenhage**. Aan
nieuwe leden wordt verzocht bij hun aan-
gifte mee te delen: naam, voorletters,
eventueel titel, huisadres, telefoonnum-
mer, adres van de school waar men de
hoofdbetrekking heeft en ook de sectie of
het soort lidmaatschap waartoe men
wenst te behoren. Betaling na ontvangst
acceptgirokaart.

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,— |

Abonnementen

Reglementair komen alleen diegenen in
aanmerking voor een abonnement, die
geen docent geschiedenis en staatsinrich-
ting zijn.

Leden van de VGN ontvangen *Kleio* kos-
teloos.

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-
Vries.

Losse nummers

Kleio f 5,— tenzij anders vermeld. Leer-
lingenmateriaal *Kleio-Didactica*: minder
dan 10 ex. f 2,50 per ex., meer dan 10 ex.
f 2,— per ex.

Bestelling geschiedt door overmaking van
het juiste bedrag op gironummer 128701
t.n.v. penn. V.G.N. 's-Gravenhage. Ver-
melden: jaargang, nummer en gewenst
aantal exemplaren.

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.

Auteursrecht

Het geheel of gedeeltelijk overnemen van
artikelen is slechts toegestaan na schrifte-
lijke goedkeuring van de redactie.

*Frankeren
als
drukwerk*

**Uitgeverij Martinus Nijhoff b.v.
Postbus 566
2501 CN 's-GRAVENHAGE**

Ondergetekende tekent in op:

☐ *Nederlandse Historische Bronnen II.*

Omvang ca. 400 blz. Prijs f. 65,00.

Ondergetekende wenst eveneens te ontvangen:

☐ *Nederlandse Historische Bronnen I.*

X, 417 blz. f. 59,50.

Naam: _____

Adres: _____

Woonplaats: _____

Wenst levering via boekhandel _____

of rechtstreeks door de uitgever:

Martinus Nijhoff b.v., Postbus 566, 2501 CN 's-Gravenhage.

Uitgave van het
Nederlands Historisch Genootschap

NEDERLANDSE HISTORISCHE BRONNEN

DEEL II

Inhoud:

Rotterdamse kroniek. Aantekeningen van Rotterdamse stadssecretarissen, 1315-1499 (1570)

(bewerkt door H. ten Boom met annotaties van J. van Herwaarden).

Het zogenaamde "Oud memoriaal van schepenen", bewaard op het Rotterdamse stadsarchief, bevat afschriften en voorbeelden van teksten, die enkele stadssecretarissen van belang achtten voor de vervulling van hun ambt. Daarnaast hebben zij er ook historische aantekeningen in opgetekend. Het merendeel hiervan heeft betrekking op wederwaardigheden uit de tijd van het bestuur van de landsheren Philips de Goede, Karel de Stoute, aartshertog Maximiliaan en Philips de Schone. Behalve voor eigentijdse gebeurtenissen buiten de Hollandse grenzen (in Gelre en Luik, de veldslagen bij Tewkesbury en Guinegate) hebben de secretarissen ook aandacht voor de inhuldigingen van de landsheren in Rotterdam, de bouw van de toren der St. Laurenskerk, de opbrengst van de haringvangst en de prijs van het zout. In hun inleiding komen de bewerkers van deze "kroniek" tot de conclusie dat de daarin opgetekende gegevens overeenstemmen met die welke van elders bekend zijn, zonder dat één bepaalde bron direct is gevolgd. Afgezien van de passages over Rotterdamse gebeurtenissen is dit de eerste keer dat deze aantekeningen volledig worden uitgegeven.

Zeeland en Holland in 1569. Een rapport voor de hertog van Alva

(bewerkt door S. Groenveld en J. Vermaere).

Op 15 maart 1569 vertrok uit Brussel een commissie om in opdracht van Alva de kusten van Zeeland en Holland te gaan inspecteren, en wel vanuit de militaire gezichtshoek. Van dit nogal "zware" gezelschap maakten o.a. deel uit Vitelli, een hooggeplaatste militair en naaste medewerker van Alva, de vestingbouwkundige Serbeloni en de ingenieur Campi. Beginnend bij Vlissingen en fort Rammekens, vandaar de Zeeuwse en Zuid-Hollandse zeearmen rondtrekkend, vervolgens naar Maassluis overstekend en de Hollandse zeekusten afreizend via Delft, Haarlem, Alkmaar, Huisduinen en West-Friesland, eindigde de commissie haar inspectie in Amsterdam. In het eindverslag, dat hier wordt uitgegeven, wordt ruime aandacht besteed aan de verdedigbaarheid van de kusten tegen een aanval vanuit zee: er zijn gedetailleerde opgaven van vaargeulen en ondiepten, van de verkrijgbaarheid van hout en steen, van de aantallen huizen en weerbare mannen en van de toestand van de fortificaties. In de inleiding op de uitgave wordt nader ingegaan op de internationale politieke situatie en op de kwetsbaarheid van Holland en Zeeland vanaf de zeezijde.

Een tolerant opstel van de raadpensionaris Van Slingelandt uit 1727. Zijn "Korte aanwijzing van het regt der onderdanen en van de magt en plicht der hooge overheid ontrent het stuk van de godsdienst of gelijk men gemeenlijk segt, ontrent kerkelijke saken"

(bewerkt door W.A. van Rappard).

De Hollandse raadpensionaris Simon van Slingelandt is een interessante persoonlijkheid, en wel in het bijzonder vanwege zijn aanzetten tot de hervorming van het staatsbestel en zijn theoretische inzichten, zoals hij die heeft neergelegd in zijn *Staatkundige geschriften*. Enige verhandelingen van zijn hand zijn nog niet uitgegeven, waaronder een uit 1727 betreffende de verhouding tussen kerk en staat. De aanleiding voor Van Slingelandt om zijn mening inzake dit punt op papier te zetten, was het voornemen van de Zuidhollandse Synode, enige reeds geruime tijd in onbruik geraakte kerkelijke wetten en reglementen opnieuw toe te passen en het kerkelijk toezicht op de zuiverheid van de leer en levenswandel te verscherpen. In een inleiding gaat de raadpensionaris na wat de geschiedenis hem omtrent zijn onderwerp leerde, waarna hij in enkele hoofdstukken de rechten van de onderdanen en de plichten en macht van de hoge overheid bespreekt. In een "bijvoegsel" doet hij tenslotte nog een scherpe aanval op Hugo de Groot's *De imperio summarum potestatum circa sacra*. De auteur komt uit dit alles naar voren als een verdediger van de tolerantie en beschermer van de burger tegen kerkelijke onverdraagzaamheid.

Herinneringen van J.P.J.A. graaf van Zuylen van Nijvelt 1819-1887

(bewerkt door J.J. Huizinga).

Graaf Jules van Zuylen van Nijvelt was langdurig werkzaam in de Nederlandse diplomatieke dienst, onder meer als zaakgelastigde en secretaris in Brussel, raad van legatie in Londen, minister-resident in Constantinopel (tij-

dens de Krimoorlog) en gezant in Berlijn, St. Petersburg en Wenen. Deze diplomatieke carrière werd enkele malen afgewisseld met het lidmaatschap van de Tweede Kamer, terwijl hij bovendien tweemaal optrad als minister van Buitenlandse Zaken (1860 en 1866-1868). Van Zuylens tweede ministerschap, in een door hemzelf geformeerd kabinet, heeft hem blijvende bekendheid gebracht. Daartoe droegen allereerst de Limburgse en Luxemburgse kwesties bij, die beide tot zijn ambtsgebied behoorden, maar vooral ook de voortdurende onmin met de Kamer, waaraan dit kabinet zijn bijnaam "ontbindingsministerie" dankt. In de hier uitgegeven "Herinneringen" (in 1883 gedicteerd) blikte de graaf terug op zijn levensloop als diplomaat, kamerlid en minister. In een inleiding gaat de bewerker nader in op de aard van het conservatisme van de hoofdpersoon, diens verhouding tot de anti-revolutionairen (met name Groen van Prinsterer) en diens religieuze overtuiging (hij was actief lid van de Ned. Evangelische Protestantsche Vereeniging en van de Evangelische Alliantie).

J.P.P. baron van Zuylen van Nijvelt en de kabinetsformaties van 1861 en 1866 (bewerkt door G.J. Hooykaas).

Legde baron Jacob van Zuylen van Nijvelt (een neef van graaf Jules) in vroegere herinneringen zijn visie op zijn kamerlidmaatschap en zijn optreden als minister van Buitenlandse Zaken in de jaren 1849-1853 vast (zie *NHB* deel I), in de nu te publiceren mémoires beschrijft hij de kabinetsformatie van 1861 (waarbij hij medeformateur was). Aandacht krijgen hierbij de rol van Willem III en de verhouding tot Thorbecke; de 1848-liberaal Van Zuylen ontwikkelde zich steeds verder in conservatieve richting. In een korte notitie uit 1866 blikte de baron terug op de kabinetsformatie van dat jaar en uit hij zijn teleurstelling over het feit dat hij zich voor dit kabinet gepasseerd acht door één der formatieus, zijn neef graaf Van Zuylen. Een sterk persoonlijk getinte brief aan deze besluit deze publikatie.

Documenten inzake de werklozenzorg en de werkloosheidsbestrijding 1927-1935. De werkzaamheden van de interdepartementale commissies "Zaalberg" en "Hacke"

(bewerkt door P. de Rooy).

Voor het voeren van een verantwoorde discussie over het beleid, dat de Nederlandse overheid in de jaren '30 heeft gevoerd t.a.v. werklozenzorg en werkloosheidsbestrijding, is het nodig dat de besluitvormingsprocessen worden gereconstrueerd. De nu te publiceren brieven en nota's van twee interdepartementale commissies laten zien over welke gegevens betreffende de sociaal-economische ontwikkelingen de topambtenaren beschikten, in welke politieke constellatie zij dienden te opereren en welke beleidsalternatieven zij voorhanden hadden. Zij tonen aan hoezeer de toenmalige ambtenaren zich baseerden op een klassiek-liberale conceptie, die echter lang niet in alle opzichten als irreëel bestempeld moet worden. Aan de andere kant toont de geschiedenis van beide commissies aan dat de politiek verantwoordelijke ministers vaak afweken van de gegeven adviezen.

In **Nederlandse Historische Bronnen I** (nog verkrijgbaar) werden opgenomen:

Inwoners van het platteland van Holland; het register "Vrijkoppingen van doodslagen", 1371-1396 (ed. J.C. Kort).

Prins Maurits en de goede zaak. Brieven van Maurits uit de jaren 1617-1619 (ed. J.G. Smit).

Laurens Reael in de Staten-Generaal. Verslag van Laurens Reael over de toestand in Oost-Indië, uitgebracht in de Staten-Generaal op 30 maart 1620 (ed. M.E. van Opstall).

Een memorie over Anthonie Heinsius, raadpensionaris van Holland, uit 1727 (ed. A.J. Veenendaal jr.).

Herinneringen van J.P.P. baron van Zuylen van Nijevelt, kamerlid en minister, 1849-1853 (ed. G.J. Hooykaas).

Meldungen aus den Niederlanden des Befehlshabers der Sicherheitspolizei und des SD für die besetzten niederländischen Gebiete: Jahresbericht 1942 (ed. N.K.C.A. in 't Veld).

Het niveaudrama bij geschiedenis

R. Bolsius

De afsluiting van een opleiding is in het onderwijs altijd een hele gebeurtenis.

Afhankelijk van het vak en de interpretatie van de eindexamens en de eindexameneisen zijn leraren soms al heel lang van te voren bezig hun leerlingen voor te bereiden op dit gewichtige moment.

In het verdere verloop staan we stil bij de voorbereiding en de afsluiting van het 4e leerjaar van het Mavo voor het vak geschiedenis.

Uiteraard kan dit niet los gezien worden van de examens in algemene zin, maar vanwege de helderheid voor de lezer beperken we ons tot de concretisering voor één vak. Na in de eerste paragraaf wat informatie te verschaffen rondom het begrip niveau wordt in de tweede paragraaf een historische schets gegeven van de eindexamens geschiedenis.

Tevens wordt ingegaan op de geconstateerde niveauverschillen in de praktijk van de Mavo-project-scholen.

Met een formulering van aandachtspunten en uitgangspunten voor de inrichting van het 4e leerjaar wordt dit artikel besloten.

1. Het begrip niveau

Er zijn maar weinig begrippen in ons onderwijs waarover zoveel misverstanden bestaan als over het begrip niveau. Aangezien we hier geconfronteerd worden met een zogenaamd 'container-begrip' stopt eenieder er maar in wat hij erin kwijt wil. Gebruikelijk was het om het begrip niveau te koppelen aan schooltypen (het M.U.L.O.-niveau en het H.B.S.-niveau etc.). Het diploma voor het betreffende schooltype gaf als zodanig een indicatie over het bereikte niveau.

Door de invoering van de vakkenpakketten ontstond de noodzaak om binnen elk schooltype een nadere specificatie te geven van het aantal vakken en de aard ervan.

In het kader van het 4-jarig worden van het Mavo gaan we nog een stap verder en willen we leerlingen aan het einde van een integraal vierjarige cursus tot één examen brengen met de keuzemogelijkheid van twee niveaus per vak.

Niveau wordt dus in verband gebracht met het eindexamen. Er wordt kennelijk gedacht dat een eindexamen meet in hoeverre een bepaald niveau bereikt is. Daar gaat dan de veronderstelling van uit dat bijvoorbeeld een eindexamen voor Mavo-4 (= het toekomstige Mavo-B) meer of andere stofinhouden meet dan een eindexamen voor Mavo-3 (= het toekomstige Mavo-A).

Er is dus impliciet, maar ook expliciet – getuige de verschillende examenopgaven – een gedachte aanwezig dat niveaus en verschillen in niveaus geconcretiseerd kunnen worden in meetbare grootheden. Bepaalde doelstellingen kunnen kennelijk door middel van examenopgaven zodanig concreet gemaakt worden, dat er geen misverstand over bestaat waar het om gaat.

Uit het examenprogramma voor geschiedenis en staatsinrichting zijn deze doelstellingen echter niet zo concreet per schooltype omschreven, aangezien we hier volstrekt identieke programma's hebben voor Mavo-3, Mavo-4, Havo en VWO.

Naast de meer formele benadering van het begrip niveau wordt het in de praktijk van ons onderwijs ook op verschillende manieren gehanteerd. Volgens sommigen daalt het niveau van de leerlingen elk jaar, volgens anderen is het niveau niet meer wat het geweest is (deze klacht treft men overigens al honderden jaren aan in de

onderwijsliteratuur). Daarnaast wordt bij elk onderwijsexperiment, of het nu gaat om meer structurele veranderingen zoals in Middenschoolprojecten of om minder structurele veranderingen zoals in het Mavo-project, altijd de vraag gesteld of het niveau wel gewaarborgd blijft.

Ook bij de aanvang van het Mavo-project is in de nota Mavo-project (24 juni 1975)¹ van de toenmalige staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen A. Veerman op blz. 13 in de uitgangspunten geformuleerd dat het A-niveau gelijk dient te staan aan het Mavo-3 niveau en het B-niveau overeen dient te komen met het Mavo-4 niveau.

Men behoefde zich dus geen zorgen te maken: het niveau zou gehandhaafd worden!

Dezelfde gedachte vindt men terug in de Mavo-project doelstelling, waar aan leerlingen de mogelijkheid geboden wordt om na een vierjarige cursus per vak uit twee (= bestaande) niveaus te kiezen.

Na 24 juni 1975 zijn de scholen en de vakbegeleidingsgroepen in het Mavo-project van start gegaan om door differentiatie in leerstof en didactiek meer recht te doen aan individuele verschillen²). Steeds opnieuw worden we geconfronteerd met de vraag hoe we meer zicht kunnen krijgen op de niveauverschillen tussen leerlingen mede gelet op de uiteindelijke keuze in het vierde leerjaar.

Een aantal belangrijke mijlpalen in deze geschiedenis willen we U niet onthouden.

– Rond juli 1976 publiceert de inmiddels oud-voorzitter van de Stuurgroep Mavo-project, J. G. L. Ackermans, een interne nota over 'Raakvlakken en problemen van Mavo-project, M.B.O. en L.B.O.

In deze nota stelt hij een viertal eisen aan niveaus:

- 1e. Het aantal niveaus dient zo beperkt mogelijk te zijn.
- 2e. De niveaus moeten duidelijk herkenbaar en dus onderscheidbaar zijn.
- 3e. Ook het laagste niveau moet garanties bieden voor de bruikbaarheid in de praktijk.
- 4e. Doorstroming van het ene niveau naar het andere niveau moet mogelijk zijn.

Het zal duidelijk zijn dat met name in het Mavo-project raakvlakken aanwezig zijn met de ontwikkelingen in het Lager Be-

roepsonderwijs waar men drie niveaus denkt te kunnen onderscheiden. Ackermans hanteert het begrip niveau als een concretisering van eindtermen binnen het Mavo en denkt als zodanig aan maximaal twee niveaus binnen het Mavo (de eerste eis).

De tweede eis inzake de herkenbaarheid en onderscheidbaarheid heeft aanleiding gegeven tot onderzoek van zowel de onderwijspraktijk van docent als van de centraal schriftelijke examens van de vakken binnen het Mavo.

Daarover later (onder andere in paragraaf 2) meer.

De derde eis staat in relatie tot de gebruikelijke procedure om een lager niveau uit een hoger niveau af te leiden door middel van reductie in omvang en complexiteit.

Daardoor dreigt vaak het laagste niveau onbruikbaar te worden. De vierde eis is verbonden met het uitgangspunt van het Mavo-project dat differentiatie zo lang mogelijk binnen klasverband plaats dient te vinden

– Op 19 mei 1978 publiceert de Stuurgroep Mavo-project een nota met als titel 'De afsluiting van de eerste cyclus van het Mavo-project'.¹⁾

De staatssecretaris wordt geadviseerd om in de komende jaren een onderzoek te laten verrichten naar de niveauproblematiek in samenwerking met de Stichting voor Leerplanontwikkeling (SLO) en het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO).

Met name de afwezigheid van een systematisch leerplanonderzoek op basis van leerplanvergelijking van in elkaars verlengde liggende onderwijstypen maakt het onmogelijk om duidelijke en onderscheidbare niveaus te bepalen.

De rijksleerplannen die rond het in werking treden van de wet op het voortgezet onderwijs ingevoerd werden, boden en bieden nog steeds onvoldoende houvast (zie onze eerdere opmerking over de omschrijving van de examenprogramma's voor geschiedenis op blz. 2).

Een project als het Mavo-project blijkt als een catalysator bij de bezinning op de niveaus te werken, aangezien het hanteerbaar maken van de stof voor een meer individualiserende benadering een herbezinning in deze noodzakelijk maakt.

De onderwijskundige staf van het Mavo-project, ondersteund door de directies van de experimenteerscholen en het overgrote deel van de Stuurgroep, dringt er op aan om pas na het Centraal Schriftelijk Eindexamen (voor alle leerlingen gelijk met profilering naar vraagstelling en vraagtype) tot niveauvaststelling over te gaan.

Dit zou de weg kunnen openen voor een

empirisch onderzoek naar de tot nu toe uitsluitend op papier gehanteerde niveaustelling.

Een eindexamen voor alle leerlingen per vak biedt tevens de mogelijkheid om een gerichte studie te maken van de relatie tussen vragen en antwoorden bij een heterogene groep leerlingen.

De vergelijking op dit punt was tot op dat moment onmogelijk omdat Mavo-3 en Mavo-4 examens verschillen – althans voor wat geschiedenis betreft – op het terrein van de vraagstelling.

Achteraf is nooit na te gaan in hoeverre leerlingen die een Mavo-3 examen hebben afgelegd, ook aan een Mavo-4 examen met goed gevolg hadden kunnen deelnemen.

Vooraf in een situatie waarin met zeer geringe verschillen gewerkt wordt, levert dit informatie op die onmisbaar is voor verdere studie.

Op 6 juni 1978 blokkeert de staatssecretaris de mogelijkheid om tot dit op de praktijk gerichte onderzoek over te gaan door vast te houden aan de uitspraken in de nota Veerman. Wel kondigt hij de installatie van een commissie aan.

Als blijkt dat er geen studietoetscommissie komt, brengt de Stuurgroep Mavo-project in januari 1979 nogmaals de ernst van de situatie onder de aandacht van de staatssecretaris met de nota 'Het Mavo-project: belangrijke kenmerken, ontwikkelingen en beslissingsmomenten'.

Nogmaals wordt benadrukt dat de niveaus onderscheidbaar, herkenbaar en beperkt in aantal moeten zijn. Het onderzoek in alle vakken heeft aangetoond dat er nagenoeg geen criteria zijn om een niveau-onderscheid aan te brengen. Tevens wordt in bovenvermelde nota de vraag gesteld of de uitspraken in de nota Veerman voldoende rekening houden met het vierjarig worden van het Mavo en met de didactische differentiatie zoals die door het Mavo-project gepropageerd wordt.

Het onderzoek wordt wederom door de staatssecretaris op de lange baan geschoven.

Toen aan de vakbegeleidingsgroep geschiedenis gevraagd werd om haar visie te geven over de conclusies van het eindrapport van de Commissie Eindexamen Experimenten Geschiedenis en Staatsinrichting, bracht zij in een brief van 28 maart 1979 het volgende advies uit:

'Als er – om welke reden dan ook – overgegaan wordt tot de invoering van een centraal schriftelijk eindexamen voor geschiedenis, adviseert de vakbegeleidingsgroep geschiedenis om voorlopig één centraal schriftelijk eindexamen voor het Mavo in te stellen, totdat duidelijk is op

welke wijze de eventuele verschillen in niveaus binnen het Mavo te operationaliseren zijn. De vakbegeleidingsgroep denkt dan aan het huidige Mavo-4 niveau als indicatie voor het niveau van dat ene schriftelijke eindexamen.

Door de inrichting van één schriftelijk eindexamen, waarbinnen een grote diversiteit en variatie in moeilijkheidsgraad bij vragen en opdrachten gewaarborgd dient te zijn, kan methodologisch zo zuiver mogelijk onderzocht worden in hoeverre veronderstelde niveauverschillen binnen het Mavo feitelijk aanwezig zijn.

Tot op de dag van vandaag wordt vrijwel uitsluitend in verbale uitingen gewag gemaakt van niveaus, niveauverschillen, niveaudaling, niveaustijging e.d., zonder dat er expliciet op basis van onderzoeksresultaten conclusies getrokken worden ten aanzien van het al dan niet reëel zijn van geuite veronderstellingen.

Volgens de vakbegeleidingsgroep geschiedenis ligt er een unieke kans om voor het Mavo de criteria voor de niveaus bij het vak geschiedenis te onderzoeken en/of te operationaliseren.

De waarde van een dergelijk onderzoek lijkt echter niet beperkt tot één categorie van voortgezet onderwijs.

Ook ten aanzien van de criteria die ten grondslag zouden moeten liggen aan de centraal schriftelijke eindexamens voor het Mavo en het Vwo kan middels de uitkomsten van het onderzoek meer helderheid verschaft worden.

De vakbegeleidingsgroep is bereid om – binnen haar mogelijkheden – tijd en mankracht te reserveren voor het mede adviseren in de opzet van een dergelijk centraal schriftelijk eindexamen.' (einde citaat)

Dit advies werd toentertijd ondersteund door de voorzitter van de CEGES C. M. H. Bosch en de inspecteur voor geschiedenis G. T. M. Berkhout en door alle docenten geschiedenis van de experimenteerscholen.

Inmiddels weten we wat er met het advies gedaan is.

De situatie op dit moment is in zoverre duidelijk, dat binnen het Mavo voor geschiedenis in feite niet voor deelname aan een bepaald niveau van eindexamen gekozen kan worden, maar uitsluitend en alleen voor deelname aan een examen zitting Mavo-A of aan een examen zitting voor Mavo-B.

Een onmogelijke situatie, die zeker in de komende jaren gecontinueerd lijkt te worden aangezien het onderzoekmodel alleen maar lijkt te kunnen bestaan uit commissies.

Hoopvol kijken wij in dit verband naar het CITO, waar ook een bewustwordingspro-

ces op gang aan het komen is ten aanzien van de mogelijkheden en wenselijkheden om tot een niveau-onderscheid binnen het voortgezet onderwijs over te gaan. In een notitie van J. W. Solberg van maart 1980 aan staatssecretaris De Jong staat letterlijk:

'Er is een streven naar meer niveaus; bij het Mavo is al sprake van twee en bij het lager beroepsonderwijs zelfs van vier niveaus. Daarmee krijgt het begrip niveau een andere betekenis dan: een beoogd "cluster van onderwijsdoelstellingen"; niveaus worden dan vereenzelvigd met prestaties op een bepaalde toets. Door het groter aantal niveaus zal de overlap tussen de niveaus zéér groot zijn: dit komt de herkenbaarheid van de niveaus en derhalve de informatiewaarde die ligt opgesloten in het bereikt hebben ervan niet ten goede. In het voorgaande is gewezen op het belang van een beperkt aantal – bijvoorbeeld drie – duidelijk onderscheiden en herkenbare niveaus. Daarbij is te denken aan het huidige Mavo (4)-, Havo- en Vwo-niveau. De vraag is of men niet pas van duidelijk onderscheiden niveaus kan spreken als er ook duidelijk verschil in geplande (leer)tijd is.

Vergelijken we Mavo met Havo en Havo met Vwo dan is aan die eis van duidelijk verschil in (leer)tijd zeker voldaan. Bij Mavo-a en Mavo-b is er daarentegen zeker niet aan voldaan. Daarom ook menen we dat daar geen sprake is van twee onderscheiden en herkenbare niveaus.' – einde citaat –

Nu wordt er al vanaf 1971 aandacht besteed aan de voorbereiding op een centraal schriftelijk examen. De vraag lijkt dan ook gerechtvaardigd op welke wijze in de eindexamens geschiedenis tot nu toe aan de niveaukwestie aandacht is besteed.

Daarop gaan we in de volgende paragraaf in.

2. Niveauverschillen

2.1. Niveauverschillen in het centraal schriftelijk examen

In 1971 is de Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis en Staatsinrichting (CEGES) geïnstalleerd. De opdracht van deze commissie was na te gaan of een centraal schriftelijk eindexamen voor geschiedenis en staatsinrichting realiseerbaar is en in 1974 werden gecoördineerde proefwerken gehouden met een beperkt aantal scholen over 'Het Nationaal-Socialisme in Duitsland (1918-1939)' en over 'De onderdrukking van de vrijheid tijdens de 2e wereldoorlog in Nederland en het verzet daartegen'.

Vanaf 1976 worden centraal schriftelijke

eindexamens georganiseerd op basis van vrijwilligheid.

In Mededelingen van de CEGES-12 (opgenomen in Kleio, 17e jrg, nr. 4, 1976) wordt in het evaluatierapport van het tweede gecoördineerde proefwerk aandacht besteed aan de niveauverschillen. Overigens dient opgemerkt te worden dat in dit evaluatierapport gegevens vermeld worden over de resultaten van Mavo-kandidaten zonder dat het duidelijk wordt of dit Mavo-3 of Mavo-4 kandidaten zijn.

De commissie geeft vooraf aan 'dat de vraag, welke niveaus men in de vraagstelling moest aanhouden in de verschillende sectoren van het algemeen voortgezet onderwijs, een steeds terugkerend en welhaast onoplosbaar probleem' vormt (blz. 296 van h.a.w.). Men merkt echter tevens op dat via de empirische weg van het geven van gemeenschappelijke vragen aan de verschillende sectoren een bijdrage te kunnen leveren aan een toekomstige niveauomschrijving.

Deze werkwijze wordt wenselijk geacht omdat nog nimmer bij geschiedenis centraal schriftelijke examens op deze schooltypes zijn afgenomen en het voor toekomstige experimenten van de grootse betekenis is om niet alleen maar vermoedens te behoeven uit te spreken.

Duidelijk wordt in dit verband de discrepantie tussen de opdracht van de commissie om *afzonderlijke* examens samen te stellen voor de diverse schooltypen en het onderzoek naar de niveaus.

Waren nog bij het eerste gecoördineerde proefwerk 26 vragen zowel voor Mavo-Havo- als Vwo-leerlingen gemeenschappelijk, bij het tweede gecoördineerde proefwerk is dit al tot 10 vragen gereduceerd.

Uit de volgende tabellen blijkt de gemiddelde score in percentages voor Mavo-4 (?) leerlingen in vergelijking met Havo-leerlingen.

De eerste tabel heeft betrekking op een vergelijking bij de *gelijke* items (ondanks de andere nummering overigens!) in meerkeuzevorm, terwijl de tweede tabel de percentages bij dezelfde open vragen weergeeft.

Tabel 1: het experimentele proefwerk 1974.

De resultaten van gelijke items voor mavo en havo (meerkeuzevragen)

mavo		havo	
item	percent	item	percent
2.	47.4%	1.	66.0%
4.	94.3%	4.	97.3%
6.	53.1%	5.	58.7%
9.	58.8%	6.	98.0%
8.	97.2%	<i>gemiddelde</i>	13. 96.0%
13.	72.5%	<i>score: 74.4%</i>	2. 75.3%
14.	44.5%	7.	36.7%
17.	92.9%	12.	94.7%
24.	94.8%	22.	96.0%
25.	89.1%	23.	92.7%
<i>gemiddelde score:</i>		<i>gemiddelde score:</i>	
74.4%		81.1%	

Tabel 2: het experimentele proefwerk 1974.

Evaluatie van de open vragen

mavo		havo	
vraag 1	80.8%	vraag 3	87.3%
vraag 5	33.7%	vraag 4	41.2%
vraag 8	71.7%	vraag 29	86.4%
vraag 13	38.4%	vraag 52	51.8%
<i>gemiddelde score:</i>		<i>gemiddelde score:</i>	
56.1%		66.6%	

Evenals bij de evaluatie van het eerste gecoördineerde proefwerk blijkt ook uit de evaluatie van dit proefwerk dat het niet mogelijk is van te voren bij een centraal schriftelijk werk de moeilijkheidsgraad van de afzonderlijke vragen vast te stellen (conclusie op blz. 360 van h.a.w.).

De CEGES stelt dat de moeilijkheidsgraad mede afhankelijk is van de inhoud en de methodiek van het onderwijs op de verschillende scholen. Eveneens kunnen de vragen niet vooraf op moeilijkheidsgraad worden getoetst, omdat ze niet van te voren mogen worden bekend gemaakt. Het vooraf bepalen van de moeilijkheidsgraad door de vragen in categorieën van Bloom onder te brengen, blijkt ook geen uitkomst bij deze problematiek te bieden. De enige methodiek die werkbaar lijkt, is volgens de CEGES een combinatie van schoolmeesterservaring en rekenschap achteraf, door na te gaan wat de beste en slechtst gemaakte vragen zijn.

Uit deze analyse blijkt dat soms vergelijkbare vragen op het Mavo tot de best gemaakte behoren, terwijl het zeker niet het geval is bij het Havo!

Er is veel kritiek geuit op het centraal schriftelijk eindexamen voor geschiedenis en staatsinrichting. De didactiekcommissie van de VGN plaatst een aantal kanttekeningen bij de wijze waarop de niveaunderschillen tussen Mavo-Havo en Vwo kwantitatief vastgesteld worden. Op blz. 595 van Kleio, 17e jaargang nr. 6-7 1976 stelt de commissie letterlijk het volgende: 'De CEGES is volgens ons op de verkeerde weg als ze probeert de verschillen in niveau kwantitatief vast te stellen. De commissie zoekt namelijk de verschillen in het aantal vragen en in de tijd die een leerling ter beantwoording ervan tot zijn beschikking heeft.'

Uit een analyse van de beschikbare tijd per vraag bij het gecoördineerde proefwerk krijgt een Mavo-leerling 4½ minuut per vraag, terwijl een Havo-Vwo-leerling nog geen 2½ minuut aan elke vraag kan besteden.

Eerst dient een onderzoek plaats te vinden naar de niveaunderschillen tussen de diverse schooltypen voordat er tot een centraal schriftelijk eindexamen overgegaan zou kunnen worden. Eveneens lijkt nader onderzoek gewenst ten aanzien van het *vakspecifieke* karakter van de vragen. Het lijkt niet duidelijk wie er nu direct verantwoordelijk is voor het vaststellen van de vakspecifieke component en de niveauaanduiding aangezien in de replek van CEGES op bovenstaande kritiek geen éénduidige oplossing is gegeven.

De Werkgroep Eindexamen Geschiedenis (WEG) tekent ook een groot aantal bezwaren aan tegen de gevolgde procedure en de inhoudelijke vormgeving van het

experiment (zie o.m. 'Geschiedenisonderwijs door het oog van de toetsnaald?', 1977). In het kader van deze notitie wordt uitsluitend aandacht besteed aan één bezwaar, namelijk dat door de invoering van een CSE het niveau van het vak geschiedenis onverantwoord zou dalen. Volgens de WEG zijn op dit moment de CSE-toetsen van onvoldoende niveau. De verbetering van het onderwijs, wat voorstaanders van een CSE als argument pro aanhalen, wordt daarmee volgens de WEG zeker niet gediend.

Bij de analyse van het eindexamen uit 1976 'De koude oorlog' stelt de WEG dat:

'In het algemeen er bij Mavo en Havo veel naar feiten en jaartallen gevraagd wordt: dit moet bij het bestuderen tijd gekost hebben ten koste van de vraag wat de koude oorlog eigenlijk was of is' (blz. 13 van de brochure 'Geschiedenisonderwijs door het oog van de (toets)naald?').

M. W. Hartog, Y. Heringa en P. van Horssen vergelijken in Kleio 19e jaargang, nr. 9 1978 op blz. 841 de CEGES met de Tennessee, voordat zij geanalyseerd werd: grillig en onberekenbaar.

Zowel ten aanzien van de experimenten van 1976, 1977, als het eerste tijdvak (De Verenigde Staten van 1917-1941) van 1978 komen J. Brouwer en Van der Veen tot de konklusie dat 'verschillen in niveaus tussen de schooltypen nog niet aan te geven zijn' Kleio, 19e jaargang nr. 10 1978, blz. 938). Een leerling van mavo-3 weet genoeg als hij uit een willekeurige schoolmethode de beide examenonderwerpen oppervlakkig heeft bestudeerd. *Hetzelfde geldt overigens voor Mavo-4.*

Na ongeveer negen jaar experimenteren is het nog steeds onduidelijk hoe in het komende eindexamen een zinvol niveaunderscheid geconcretiseerd kan worden. Of men ooit wel tot een zinvol niveaunderscheid zal geraken binnen het Mavo is in het licht van het voorafgaande uiterst dubieus. Het lijkt al een niet geringe opgave om in eerste instantie meer zicht te krijgen op de verschillen tussen Mavo-Havo en Vwo.

In de Mavo-project filosofie is het overigens geen 'ramp' dat er geen verdere verfijning zou optreden binnen het Mavo aangezien differentiatie in niveaus in dit geval zeker niet tegemoet komt aan verschillen tussen leerlingen.

2.2. Niveaunderschillen in de praktijk

Vanaf 1975 zijn we met de collega's van de deelnemende scholen op zoek gegaan naar mogelijkheden om meer zicht te krijgen op de verschillen tussen leerlingen bij het vak geschiedenis.

In de beginperiode werd het project vooral ervaren als een systematische poging om verschillen te verhelderen en te concretiseren, opdat er maatregelen genomen konden worden leerlingen op den duur voor te bereiden op een examen op twee niveaus. Veel leraren zijn met die gedachte in het project gestapt en verwachtten op dit terrein concrete aanwijzingen. Ook bij deelnemers uit de laatste groepen van scholen (de zgn. overige scholen) heerst nog sterk de gedachten aan de mogelijkheid tot niveaudifferentiatie. Dit is niet zo verwonderlijk als men bedenkt dat zelfs in de examennota van De Jong* op blz. 22 vermeld staat dat 'handhaving van de niveau-differentiatie, zij het in gewijzigde vorm' één van de uitgangspunten van het project zou zijn.

In al de jaren van zoeken en uitproberen blijkt steeds opnieuw dat de wijze waarop verschillen tussen leerlingen zich manifesteren, dermate complex zijn, dat elke reductie van die complexiteit geen recht doet aan leerlingen.

Het is begrijpelijk dat leraren in een moeilijke praktijksituatie naar oplossingen zoeken en daarbij liefst zo eenduidig mogelijk hun problemen te lijf willen gaan. Een oplossing in de vorm van niveaudifferentiatie is geen oplossing, maar een bij voorbaat tot mislukken gedoemd lapmiddel. Uiteraard zijn er verschillen tussen leerlingen en deze verschillen manifesteren zich op tal van manieren. Genoemd kunnen worden:

- het tempo waarin en de intensiteit waarmee historische gegevens worden verwerkt
- het vermogen om teksten van een bepaalde omvang te lezen en relaties te leggen met andere teksten
- het vermogen om op vragen uitgebreid en volledig in te gaan
- het vermogen om al dan niet voorgestructureerde problemen individueel, groepsgewijs of klassikaal te verwerken
- het vermogen om zich tal van andere historische vaardigheden eigen te maken en toe te passen in andere situaties
- het vermogen tot interpreteren, tot conclusies trekken, tot redeneringen begrijpen en zelf hanteren.

Kortom:

algemene intelligentiefactoren veroorzaken meer verschillen in leerlingprestaties bij geschiedenis dan vakspecifieke factoren.

Daarmee wordt de noodzaak tot niveaudifferentiatie bij dit vak ondergraven, terwijl het probleem des te klemmender wordt hoe leerlingen via *verschillende* wegen tot *vergelijkbare* einddoelen gebracht kunnen worden. Dan komt de inte-

ractie leraar-leerling-leerstof centraal te staan en de kwaliteitsverbetering van deze interactie.

Omdat de niveauproblematiek schromelijk verwaarloosd is in de CEGES-experimenten is de vakbegeleidingsgroep bezig met de voorbereidingen van een vervolgonderzoek in de praktijk. In dit vervolgonderzoek wordt aandacht besteed aan een tweetal facetten van toetsing.

- 1e. Het zo verantwoord mogelijk samenstellen van een beoordelingstoets, waarbij ook getracht wordt meer open doelen te 'meten'.
- 2e. Het toetsen op het niveau van vaardigheden. Het betreft dan een aan de Nederlandse situatie aangepast Engels onderzoek (zie ook noot 7).

In het voorjaar van 1981 zijn de uitkomsten van dit onderzoek voor publikatie beschikbaar.

In de tussentijd wordt er overigens wel in de scholen gewerkt met leerlingen. Het cursusjaar 1979-1980 betekende voor 477 leerlingen van de experimentenscholen een eerste kennismaking met het gewijzigde examensysteem.

Over het vierde leerjaar en de wensen ten aanzien van de inrichting van dit vierde leerjaar voor wat betreft schoolonderzoek en centraal schriftelijk eindexamen gaat onze laatste paragraaf.

3. Eind goed al goed?

477 Leerlingen begonnen met hun leraren in augustus 1979 aan een onzeker karwei.

Een volledig heterogene Mavo-populatie (Mavo-3 en Mavo-4 leerlingen) na een aantal jaren van experimenteren, stond voor de taak het vierde leerjaar tot een goed einde te brengen.

In een interne nota uit januari 1979 worden aan de docenten van de experimentenscholen de volgende adviezen meegegeven.

- 1) Creëer tijdens de schoolonderzoeken op geen enkele wijze, hoe dan ook, een niveauverschil (dus geen aparte schoolonderzoeken voor beide niveaus). Alle leerlingen van het vierde leerjaar nemen deel aan hetzelfde schoolonderzoek en de becijfering geschiedt op basis van dezelfde normen. Binnen elk schoolonderzoek brengt de geschiedenisdocent(e) de door hem (haar) gewenste variatie en gradaties in moeilijkheidsgraad aan.
- 2) Na het laatste schoolonderzoek wordt het gemiddelde eindcijfer berekend. Aan dit gemiddelde eindcijfer wordt nu – *vanwege de wettelijke verplichting!* – een niveau-aanduiding toege-

kend. Er moeten immers door de scholen vóór een nader te bepalen einddatum cijfers voorzien van een niveau-aanduiding opgestuurd worden aan de inspectie.

Omdat bij geschiedenis sprake is van één gemiddeld eindcijfer wordt op dit eindcijfer een omrekeningstabel voor het laagste niveau toegepast.

Door deze regeling wordt de zwakkere leerling niet de dupe, terwijl een niveau-aanduiding op ondoorzichtige vakinhoudelijke aspecten – en de daarmee onvermijdelijk gepaard gaande vergissingen – vermeden wordt.

- 3) De docent geschiedenis geeft vervolgens *alle* leerlingen – althans bij deelname aan het centraal schriftelijk eindexamen – op voor het B-niveau (= 'oude' Mavo-4 niveau).

De geconstateerde onduidelijkheid in niveaustelling tussen Mavo-3 en Mavo-4 in de huidige examens en – vanwege het feit dat er in de eindexamens geen veranderingen te verwachten zijn – mogen niet op de leerlingen doorwerken.

Als dit advies opgevolgd wordt, wordt het huidige Mavo-3 examen en daarmee het toekomstige Mavo-A niveau genegeerd door er geen leerlingen aan te laten deelnemen.

Als er door welke oorzaak dan ook in de toekomst meer duidelijkheid in de niveaustelling – zoals die zeker in het centraal schriftelijk eindexamen hoort voor te komen – komt, zal nagegaan moeten worden in hoeverre het advies aan herziening toe is.

In uitzonderingsgevallen kan er sprake zijn van deelname aan een A-examen:

- a) als leerling en ouders uitdrukkelijk de wens te kennen geven daaraan te willen deelnemen;
- b) als het gaat om een generaal zwakke leerling die door deelname aan het laagste niveau bij het centraal schriftelijk eindexamen door de omrekeningstabel één of twee punten krediet extra heeft.

Bij dit alles mag niet vergeten worden dat bij deelname aan het CSE een mogelijkheid tot herkansing aanwezig is. In deze herkansing kan een leerling alsnog tot profielwijziging komen.

Naast deze adviezen zijn schoolonderzoekmodellen besproken en concrete schoolonderzoeken uitgewisseld. Van de 477 kandidaten voor geschiedenis (40,5% van het totale aantal leerlingen) deden er 202 kandidaten uitsluitend een schoolexamen.

Van de 275 leerlingen die deelnamen aan het centraal schriftelijk eindexamen, deden er 227 examen op B-niveau (= Mavo).

Uit een vergelijking van de gemiddelde eindcijfers van de experimentenscholen met de gemiddelde eindcijfers van de overige Mavoscholen bleek in ieder geval dat deelname aan het experiment geen nadelige gevolgen heeft gehad voor de prestaties op het eindexamen. Verdere conclusies kunnen op dit moment niet getrokken worden. Het overgrote deel van de scholen volgde de adviezen op ten aanzien van de inrichting van het vierde leerjaar.

Ook ten behoeve van het cursusjaar 1980/1981 zijn er voor de experimentenscholen en voor de 36 volgscholen (die in 1982 met het gewijzigde eindexamen te maken krijgen) adviezen gegeven.

4. Uitgangspunten voor de inrichting van het vierde leerjaar

a) Pas na het laatste schoolonderzoek wordt bepaald of leerlingen zich voor het Mavo-A of voor het Mavo-B examen opgeven.

Toelichting:

Tot op heden is nog niet aangetoond dat een Mavo-A examen (= Mavo-3) een ander niveau toetst dan een Mavo-B examen (= Mavo-4). Het zijn niet meer en niet minder dan andere eindexamenzittingen, waarbij gebruikt gemaakt wordt van wat andere teksten en vragen. Er kan (ook volgens het CITO) pas sprake zijn van verschillende niveaus als men in staat is scheidende toetsen te ontwikkelen. Advies van de vakbegeleidingsgroep in deze:

geef alle leerlingen op voor het B-examen, zolang niet is aangetoond dat een A-examen een duidelijk onderscheidbaar lager niveau toetst.

De consequentie hiervan is dat het niet nodig en niet gewenst is om leerlingen te hergroeperen.

Op de experimentenscholen is men algemeen in staat gebleken heterogene groepen te behouden tot aan het centraal schriftelijk eindexamen. Uit de eindexamenresultaten van de geschiedeniskandidaten op de experimentenscholen blijkt, dat men na jaren van moeizaam experimenteren resultaten behaalt, die vergeleken mogen worden met de resultaten van andere scholen.

Onze conclusie uit deze eerste gegevens kan alleen maar zijn: het Mavo-project doet kennelijk geen leerlingen tekort door in haar werkwijze differentiatie binnen klasverband te propageren. Bovendien wordt het Mavo vierjarig, waardoor voor de 'ex Mavo-3 leerlingen' de cursus structureel met één jaar verlengd wordt.

b) De leerlingen die geschiedenis in hun pakket hebben krijgen in het vierde leerjaar steeds dezelfde schoolonderzoeken voorgelegd. Normering van de antwoor-

den mag niet tot kunstmatige verschillen aanleiding geven.

c) Na het laatste schoolonderzoek wordt het gemiddelde eindcijfer voor Mavo-A berekend met een omrekentabel. Door gebruikmaking van de omrekentabel wordt het gemiddelde eindcijfer verhoogd met een constante factor als we een cijfer op A-niveau willen berekenen.

We kunnen ons voorstellen dat er leerlingen zijn met geschiedenis in hun eindpakket, die vanwege het feit dat ze generaal zwak zijn aan het Mavo-A eindexamen gaan deelnemen. De kans van slagen wordt daardoor groter (compensatie door de omrekentabel). Vaak wordt de omrekentabel als kunstmatig ervaren. Het moet echter duidelijk zijn dat het onvermogen om binnen het Mavo duidelijk onderscheidbare schoolonderzoeken te maken voor A- en B-niveau geen zaak is voor het Mavo-project. Het dient gerelateerd te worden aan het onvermogen van de C.E.G.E.S. om tot nu toe duidelijk onderscheidbare centraal schriftelijke eindexamens te construeren. Kan men dan docenten in scholen wel met deze taak opzadelen?

Vanaf het begin van het project is geweten op de noodzaak van fundamenteel onderzoek. Dit blijft onmogelijk zolang men categorisch in het Mavo-A en het Mavo-B examen andere vragen en stofinhouden toetst. De vergelijkbaarheid tussen beide examens wordt daardoor onmogelijk.

De overgrote meerderheid van de experimentenscholen heeft ook voor het vak geschiedenis gebruik gemaakt van de omrekentabel in het besef dat de eindexamens mogelijkerwijs met nog meer gekunsteldheid onderscheiden worden dan aan de omrekeningstabel wordt toegeschreven.

d) De tijd die het uitvoeren van een schoolonderzoek in beslag neemt, dient zoveel mogelijk beperkt te worden. In het algemeen wordt voorgesteld niet meer dan twee schoolonderzoeken voor geschiedenis af te nemen. Dit wil overigens niet zeggen dat alle stof, naast de voorbereidingen voor het schriftelijk eindexamen, in beide schoolonderzoeken geperst moet worden. Als men de Mavo-project werkwijze in het vierde leerjaar doorzet, is het zeker niet altijd noodzakelijk om na een uitvoerige diagnostische werkwijze elk thema met een beoordelingsstoets en/of S.O. af te sluiten. Men hoeft toch niet alles wat men doet te voorzien van een cijfer. Het argument dat meerdere schoolonderzoeken (vijf à zes per jaar) de kansen van leerlingen vergroten, achten wij niet realistisch. Het lijkt ons onmogelijk dat een leerling met zes vakken in zijn schoolpakket met zes schoolonderzoeken per jaar (= 36

schoolonderzoeken in het totaal) met plezier en motivatie het vierde leerjaar doorkomt. De kostbare tijd die men heeft kan beter gebruikt worden.

Als uit het aantal toetsen afgeleid mag worden dat leerlingen omwille van het cijfer werken, is de school in feite bezig met een beleid dat haaks op de Mavo-project filosofie staat. Beter lijkt het door middel van zelfwerkzaamheid en betrokkenheid bij het leren het vierde leerjaar te benutten voor onderwijs.

e) Als een school twee schoolonderzoeken per vak organiseert dient er per schoolonderzoek een herkansing geboden te worden.

We realiseren ons dat dit uitgangspunt voor geschiedenis moeilijk te realiseren is. Het is vaak al moeilijk om één zinvol S.O. bij een aantal onderwerpen samen te stellen.

Als echter aan het schoolonderzoek een andere functie wordt toebedeeld dan tot nu toe veelal het geval is (zie hiervoor paragraaf 2 op de volgende pagina), zijn er meer mogelijkheden.

f) In verband met een zinvolle voorbereiding op het eerste schoolonderzoek dient er voor ± november geen schoolonderzoek gehouden te worden.

g) Bouw in de planning van het vierde leerjaar periodes in dat er geen schoolonderzoeken zijn. Als er iedere week een schoolonderzoek gehouden wordt werkt, de leerling alleen voor dat schoolonderzoek. De andere vakken worden terzijde geschoven.

In de schoolonderzoekvrije periodes worden geen eindtoetsen afgenomen en er worden geen cijfers gegeven die van invloed zijn op het schoolonderzoekcijfer. De bedoeling is duidelijk. Het gaat om het scheppen van onderwijssituaties zonder examenvrees.

h) Gebruik het schoolonderzoek als een school-eigen zaak.

De werkwijze in het centraal schriftelijk eindexamen is bekend. Als men van het schoolonderzoek geen verdrievoudiging van het centraal schriftelijk eindexamen wil maken, moet men zeker niet de CEGES-onderwerpen van het vorig jaar in het schoolonderzoek van dit jaar stoppen. Op deze wijze laat de sectie geschiedenis de mogelijkheid tot invulling van een eigen identiteit liggen.

Het schoolonderzoek bepaalt voor 50% het eindexamencijfer. Neem de ruimte om in vraagvorm-stofkeuze-toetsvorm e.d. af te wijken van de vorm van het centraal schriftelijk. Beschouw daarom het schoolonderzoek niet qua toetsing als voorbereiding op de wijze van toetsing in het centraal schriftelijk eindexamen.

5. Het schoolonderzoek geschiedenis nader bekeken

5.1. Uitgangspunten

a) Het schoolonderzoek moet zoveel mogelijk precies dat meten waarop we in feite in het onderwijs gericht zijn. D.w.z. het schoolonderzoek moet zoveel mogelijk de doelstellingen van het onderwijs meten en niet uitsluitend de beheersingsgraad van stofinhouden.

b) Het schoolonderzoek moet zo min mogelijk gezien worden als een instrument met behulp waarvan we zwakke leerlingen kunnen onderscheiden van goede leerlingen (selectief schoolonderzoek).

5.2. Functies van het schoolonderzoek

a) Het schoolonderzoek moet meten in hoeverre leerlingen de doelstellingen bereikt hebben.

b) Het schoolonderzoek moet informatie geven over de vraag in hoeverre we het volgende jaar het onderwijs kunnen verbeteren.

c) Het schoolonderzoek moet in overeenstemming zijn met het gevolgde onderwijsprogramma.

d) Het schoolonderzoek mag in vorm en inhoud afwijken van het centraal schriftelijk eindexamen. Naarmate in het schoolonderzoek andere doelstellingen gemeten worden dan in het centraal schriftelijk eindexamen zal de voorspellende waarde van het schoolonderzoek afnemen.

Bijvoorbeeld:

In een schoolonderzoek wil men vooral nagaan in hoeverre bepaalde vaardigheden bij leerlingen in de loop der jaren bereikt zijn. Men kan dit toetsen door aan de hand van *nieuwe* stofinhouden de vaardigheden te laten toepassen (kaart lezen/interpretatie; door bronnenvergelijking tot een zelfstandig oordeel komen; statistieken en grafieken interpreteren; fotomateriaal vergelijken en interpreteren, etc.). De resultaten, behaald op de bovengeschetste vorm van schoolonderzoek, kunnen volledig afwijken van de resultaten die op het C.S.E. bepaald worden. Dat is dan in dit geval begrijpelijk.

5.3. De vorm van het schoolonderzoek

S.O. 1) mondeling 2) schriftelijk a) scripties, werkstukken, etc. b) toetsen b.1) m.b.v. open vragen b.2) m.b.v. gesloten vragen

5.3.1. Het mondelinge schoolonderzoek

Als men bepaalde zaken mondeling wil toetsen dan zijn er naast het gebruikelijke vraag- en antwoordspel tussen leraar en leerling nog tal van andere mogelijkheden. Vooraf dient men zich echter te realiseren dat door de keuze voor een *mondeling* gedeelte in het schoolonderzoek de

aard van de vragen anders kan zijn dan in een schriftelijke vorm van toetsing. De verbale vorm biedt de mogelijkheid om persoonlijke interpretaties en visies van leerlingen uit te lokken c.q. te testen op aanwezigheid. Als men in zijn onderwijs doelbewust gestreefd heeft naar het realiseren van een persoonlijke visie en interpretatie van historische aangelegenheden kan een mondeling S.O. de ideale vorm van toetsen zijn.

Een factor die men erg goed dient te scheiden van historisch inzicht is het vermogen om je uit te drukken. De taalvaardige mondelinge leerling heeft veel voor op een leerling die minder goed uit zijn woorden kan komen.

Een vorm, waarin ondanks de gekunsteldheid van het examen toch een min of meer spontane discussie op gang kan komen is het groepsgewijs afnemen van het schoolonderzoek. Een groep leerlingen (drie à vier) houden een meningsvormende discussie over een vooraf bestudeerd onderwerp, dat door de docent middels een uitspraak of stelling geactualiseerd of toegespitst wordt. Aangezien u geen docent Nederlands bent gaat het hier niet om de vaardigheid discussiëren en luisteren, maar om de relevantie van de historische informatie e.d.

Vooraf dient u zelf overzicht te hebben welke zaken in ieder geval naar voren moeten komen. Deze vorm vereist meer voorwerk dan een mondeling schoolonderzoek met één leerling tegelijk. De tijd die echter gewonnen wordt door de afname-tijd te reduceren moet niet vergeten worden. Als men deze vorm wil gaan beoefenen dient men in de voorafgaande jaren leerlingen in vergelijkbare situaties te laten wennen en te laten oefenen. Men kan hiermee klassikaal beginnen aan de hand van één onderwerp. In subgroepen wordt nu een meningsvormende discussie gehouden of een groep houdt een dergelijke discussie en de andere leerlingen observeren. Vooraf dient u een overzicht te hebben van relevante zaken die in de discussie naar voren komen.

De vorenvermelde toetsvorm kan ook gebruikt worden om de scriptievorm te toetsen (bijvoorbeeld als meer leerlingen aan één onderwerp gewerkt hebben). Overleg met de sectie Nederlands over de aandachtspunten die er bij een meningsvormende discussie aan bod moeten komen is noodzakelijk (randvoorwaarde om de inhoud van het gesprek niet te vertroebelen). Het gesprek tussen docent en leerling lijkt ons tijdrovend en kan ertoe leiden dat er een vraag- en antwoordspel ontstaat, waardoor de specifieke mogelijkheden van een schoolonderzoek niet optimaal uitgebuit worden (m.a.w. kies dan

voor een schriftelijke vorm).

Een tweede manier om aan het mondelinge schoolonderzoek inhoud te geven is een gesprek over één of meerdere artikelen over een historische aangelegenheid. Bijvoorbeeld: een collage van krantenartikelen over het Midden-Oosten (actuele gebeurtenissen) aangevuld met achtergrondinformatie die een tweetal visies geeft op het gebeuren.

Na voorstudie, voorbespreking kunnen leerlingen met behulp van dit materiaal meningen uitwisselen. Een aantal richtlijnen dienen door de docent aangegeven te worden.

5.3.2. Het schriftelijk schoolonderzoek

a) Scripties en werkstukken

Ondanks het feit dat de uiteindelijke toetsing mondeling kan zijn, lijkt het nuttig apart aandacht te besteden aan het maken van scripties en werkstukken.

Het algemeen bekende probleem waar veel leraren mee zitten is het verschijnsel van 'naar hartelust kopiëren' zodat het werkstuk uiteindelijk weinig of niets zegt van de eigen visie van de leerling. Voor velen een reden is dit om dit onderdeel maar af te schaffen.

Toch kan het individueel of in groepjes werken aan een scriptie of werkstuk een belangrijk middel zijn om bepaalde zaken te verwerken. Voorwaarde om het werkstukgebeuren naar wens te laten verlopen is een duidelijk inzicht van leraar en leerling in doelopzet en uitwerking van een schriftelijke wijze van communiceren. Ook hier is overleg met de sectie Nederlands noodzakelijk. Afspraken over aandachtspunten bij schrijven in het onderwijs in de moedertaal zijn absoluut nodig om de leerling niet het slachtoffer te laten worden van een diversiteit in opvattingen tussen leraren.

Voor de sectie geschiedenis de volgende suggestie om met een werkstuk om te gaan.

A. Schrijven gebeurt altijd met een bepaald doel.

B. Het schrijfproduct is een gevolg van een schrijfproces.

C. Het schrijfproduct is altijd bestemd voor iemand (publiekgerichtheid).

ad A. De bepaling van het schrijfdoel.

Men spreekt duidelijk af wat het doel is van het werkstuk.

Het gaat er niet om zoveel mogelijk te schrijven, maar om op basis van een bepaalde vraagstelling/probleemstelling die informatie te selecteren en te verwerken, die het doel dient. Als men zo te werk gaat, dient de titel/het onderwerp specifiek omschreven te worden.

Omvangrijke onderwerpen leiden tot overschrijven en doelloos gebrei. Beperkt dus

het gebied tot een overzichtelijk, duidelijk te omlijnen taak.

Dus niet: Napoleon; maar wel de gevolgen van de ontdekkingsreizen of vergelijking tusse twee visies . . .
of de oorzaken van . . .
of de beschrijving van een proces.

Ad B. Maak een duidelijk onderscheid in een aantal fasen bij het schrijven.

Voor de leerlingen kunnen onderstaande punten bij het schrijven van belang zijn. Als je over een onderwerp informatie hebt verzameld, lijkt dat een geweldige hoeveelheid. Je moet er iets mee doen voor je verder kunt. Dit noemen we verwerken. Hieronder vind je verschillende manieren waarop je informatie kunt verwerken.

1) Selecteren.

Bepalen wat je nodig hebt en gebruiken kunt, de rest weggelggen.

2) Ordenen.

Bij elkaar leggen wat bij elkaar hoort.

3) Samenvatten.

Schrijf alleen de belangrijkste zaken op. Maak gebruik van de tekens die je gezet hebt (zie nr. 4).

4) Notities maken.

Als je iets hoort, ziet of leest dat voor je onderwerp belangrijk is, maak er dan korte aantekeningen van.

5) Voor jezelf een verslag maken.

6) Voor jezelf terugvertellen.

Als je denkt dat je alles over je onderwerp weet, probeer het dan eens aan jezelf te vertellen. Dan merk je meteen waarmee je nog moeilijkheden hebt.

Om tot een schriftelijke weerslag te komen is een heel proces nodig. Door aandacht te besteden aan het schrijfproces wordt niet alleen de kwaliteit van het schrijfproduct verbeterd, maar neemt ook het inzicht van de leerling in het onderwerp toe.

Ad C. Bepaal vooraf de eisen die aan een werkstuk gesteld worden en bespreek deze.

b) Toetsen

b.1) Door middel van open vragen

Als vaststaat welke doelstellingen men wil realiseren met het schoolonderzoek en men heeft bepaald wat men in gesloten vraagvorm wil terugvragen en wat in open vraagvorm, zijn de volgende aanwijzingen bij het maken van open vragen van belang.

– Stel heldere vragen, die zo gemaakt zijn dat iedere leerling onder de vraag hetzelfde verstaat en dat uw collega-docenten het erover eens zijn dat het ene antwoord beter is dan het andere. Bepaal vooraf wat het goede antwoord is. Bepaal vooraf hoe de antwoorden beoordeeld zullen worden.

- Omschrijving de taak van de leerling zo volledig mogelijk. Denk bijvoorbeeld aan een omschrijving van:
 - de lengte van het antwoord
 - het aantal argumenten (redenen etc.)
 - het aantal aspecten etc.
- Maak bij voorkeur open vragen die opgedeeld zijn in veel specifieke vragen die een kort antwoord vereisen; hoe meer vragen men stelt, hoe betrouwbaarder het resultaat van de toets is.
- Stel vragen op die zoveel mogelijk onafhankelijk van elkaar zijn.

De correctie van open vragen

- Zorg ervoor dat na een leerling met uiterst goede resultaten de resultaten van de daaropvolgende leerling niet worden beïnvloed (en omgekeerd).
- Laat u in de beoordeling niet beïnvloeden door de leesbaarheid van het handschrift en het gehanteerde taalgebruik als u dat tenminste niet met de vraag wilde meten.

Om voor de bovenstaande zaken te zorgen, kunnen de volgende vuistregels in acht worden genomen:

- Kijk eerst alle antwoorden op vraag 1 na, daarna alle antwoorden op vraag 2, etc.
- Geef per vraag een waardering. Vergelijk antwoorden met dezelfde waardering.
- Geef de resultaten van de leerlingen weer in een toetsresultatenmatrijs telkens nadat de waardering voor een vraag gegeven is.
Dit is een zeer intensieve vorm, maar éénmaal toegepast verschaft het veel inzicht bij de constructie van nieuwe schoolonderzoeken.

Voorbeeld Toetsresultatenmatrijs:

Vraag nummer	1a	1b	1c	2a	2b	3	Totaal
Maximale score	3	3	4	5	5	10	
1	behaalde score						
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							

Totaal aantal goed →

% goed →

De leerlingen zijn genummerd!

Analyse van de resultaten

Om inzicht te krijgen in de mate waarin de afzonderlijke vragen of onderdelen goed

zijn beantwoord, kunnen de resultaten die ingevuld zijn in de voorgaande matrijs geanalyseerd worden.

Direct is te zien op welke vraag goed gescoord is en door hoeveel leerlingen en op welke vraag slecht gescoord is. Door per leerling de scores op te tellen wordt de totaalscore van de leerling verkregen. Dit kan worden uitgedrukt in cijfers.

Door per vraag het aantal leerlingen te tellen die de maximale score behaald hebben, wordt het aantal max. scoorders verkregen. Hiermee is het percentage goede scoorders uit te rekenen.

Ook het percentage deelscoorders is uit te rekenen.

De resultaten kunnen aanleiding zijn om de vooraf vastgestelde normen te herzien. Wat moet bijvoorbeeld geconcludeerd worden als 5% van de leerlingen een vraag goed heeft. Is de vraag te moeilijk? Is de vraag onduidelijk geweest? enz.

b.2) Door middel van gesloten vragen

In het CEGES- en Mavo-project-materiaal zijn voldoende voorbeelden te vinden die representatief zijn voor deze toetsvorm.

6. Hoe brengt een sectie geschiedenis veranderingen aan in het schoolonderzoek?

Stap 1

Wissel met collega's schoolonderzoeken uit. Vaak treft men bij elkaar goede en nuttige ideeën aan.

Stap 2

Ga aan de hand van een schoolonderzoek van het vorig jaar na, waarmee men niet tevreden was.

- betreft het de stofinhouden?
- gaat het om de wijze van toetsing?
- bevat de scriptie niet?
- is men niet gelukkig met de gesloten vraagvorm?
- wil men de open vraagvorm verbeteren?

Werk nooit aan meer dan twee veranderingen tegelijk. Probeer het uit – ook buiten schoolonderzoeksituaties – en pas het toe.

Stap 3

Ga na waar raakvlakken aanwezig zijn met andere secties.

- mogelijkheid tot gecombineerde afname
- mogelijkheid tot gemeenschappelijke voorbereiding en taakverdeling (scripties-discussievorm).

Resteert de vraag op welke wijze een centraal schriftelijk eindexamen er in 1981 of zo spoedig mogelijk daarna idealiter zou dienen uit te zien. Om deze vraag te kun-

nen beantwoorden is het gewenst de niveauproblematiek te verbreden naar het totale voortgezette onderwijs. Dit leidt tot het volgende voorstel.

Puntsgewijs:

- Het Mavo-A examen dient identiek te zijn aan het Mavo-B examen.
- Minimaal 50% van het Mavo examen dient identiek te zijn aan het Havo examen.
- Minimaal 50% van het Vwo examen dient identiek te zijn aan het Havo examen.
- In Mavo-, Havo- en Vwo-EXAMENS dienen zoveel mogelijk – in het licht van het voorafgaande – identieke opgaven voor te komen.

Op deze wijze kan met voortvarendheid en nauwgezetheid de niveauproblematiek op alle fronten tegelijk onderzocht worden. Binnen het Mavo naar de vraag in hoeverre niveauverschillen zinvol en onderscheidbaar aanwezig zijn. Tussen Mavo, Havo en Vwo door bij de identieke vragen een analyse toe te passen op de antwoorden.

Uitkomsten van Engels onderzoek⁷ tonen aan dat kwalitatief onderzoek een vereiste schijnt te zijn om meer zicht te krijgen op de variabelen die een rol spelen bij het beantwoorden van vragen. In de examens zal een zo breed mogelijk scala van vraagtypen voor dienen te komen, waarbij de aard van de vragen niet bepaald wordt door het zogenaamd makkelijk of moeilijk zijn, maar door de relevantie ten aanzien van de doelen die men wil realiseren met het examenonderwerp.

Een absolute noodzaak is het tevens om de examens te pretesten. Zonder toetsing vooraf zal het aantal verrassingen achteraf groot blijven.

Tot slot lijkt het verstandig om niet teveel te bouwen op de verworvenheden van het verleden. Wellicht een wat onhistorische opmerking, maar in dit verband misschien verdedigbaar. Zonder drastische wijzigingen in de opzet van het eindexamen kan de tragedie nog jarenlang duren.

Noten

1. Nota Mavo-project: Zitting 1974-1975. 13479, nrs. 1-3.
2. Zie hiervoor onder meer ons artikel: Het Mavo-project 'Omgaan met verschillen', Kleio 10/80, blz. 278 t/m 286.
3. Bulletin 4:
Verslag van het Mavo-project over het schooljaar 1977-1978, december 1979, secretariaat Mavo-project, Postbus 482, 's-Hertogenbosch.
4. Bulletin 5:
Verslag van het Mavo-project over het schooljaar 1978-1979, januari 1980, secretariaat Mavo-project, Postbus 482, 's-Hertogenbosch.
5. Omgaan met verschillen II, Kleio . . . (moet nog gepubliceerd worden).
6. Concept Beleidsnota examens in het voortgezet onderwijs, 18 september 1980.

7. Schools Council History Project, Southern Regional Examination Board, 1978 Examinations.

Nieuwe inzichten, maar hoe? Opstand in Warschau, 1944

J. Beetsma

Er wordt veel geschreven over nieuwe inzichten wat betreft geschiedenisonderwijs.

Deze nieuwe inzichten houden dan o.a. in dat de essentie van het geschiedenisonderwijs niet ligt in het reproduceren van een chronologisch geheel maar in een bepaalde vorm van rekonstruktie.

Rohlfes schrijft in zijn boekje 'Umrisse' dat een van de belangrijkste taken van de geschiedenisleraar is de leerling uit zijn receptieve houding te halen.

Het lijkt voor de hand te liggen dat de leerling meer leert van rekonstruktie dan van reproductie.

Is het niet zo dat van de leerling veelal niet veel meer gevraagd wordt dan een reproductie van hetgeen de leraar verteld heeft?

Allemaal met veel vuur en voortreffelijk gedaan, vooral wat het aandeel van de docenten betreft, maar is dat wat geschiedenis moet zijn? Er wordt geklaagd over motivatie van de leerlingen.

Dat is zeker geen eenvoudige zaak, maar kunnen wij daar als docenten ook niet wat aan doen? Een nogal eens gehoorde klacht van tamelijk goed gemotiveerde leerlingen is: je wordt er zo weinig bij betrokken . . .

Op een eerste bijeenkomst met studenten bij de opening van een nieuwe cursus werd

de kennismaking als volgt georganiseerd: Vertel in het kort wie je bent en welke ervaringen je hebt met geschiedenisonderwijs.

De ervaringen die daarbij naar voren kwamen waren tamelijk negatief, in sommige gevallen zelfs bijna niet te geloven: het leek soms of de leerling omgevormd was tot een herkauwend wezen.

Weliswaar is dit geen basis om een konklusie op te bouwen, bovendien waren het ouderejaars studenten zodat we de hoop mogen koesteren dat er de laatste jaren in het voortgezet onderwijs veel verbeterd is. (!?)

Toch denk ik dat de reproductie, het overnemen van wat door leraar en boek verkondigd wordt, toch nog (te) veel op de voorgrond staat.

Zeker het is gemakkelijk voor de leerling. Wie de leerling zelf aan het werk wil zetten merkt het: er ontstaat een zeker verzet. De leraar moet het maar vertellen en als hij het anders aanpakt dan krijgt hij te horen: we hebben toch geen Nederlands? Velen hebben onvrede met deze situatie, anderen zijn wel tevreden met hun aanpak, maar slagen er vaak niet in hun eigen enthousiasme te doen overslaan op de kinderen.

Het volgende werkstuk bedoeld voor klas III, IV of V kan misschien een richting

aangeven waarin men kan gaan als men de leerlingen meer bij de zaak wil betrekken.

Het betreft hier een controversiële kwestie uit de Tweede Wereldoorlog.

Dit werkstuk kan door de leerlingen zelf worden uitgewerkt.

Ze krijgen het materiaal met de bijgevoegde verwerkingsopdrachten, die individueel of in groepen kunnen worden uitgevoerd. Wie daar voor voelt kan ook in een onderwijsleergesprek de leerlingen bij de zaak betrekken. In dat geval zijn de verwerkingsopdrachten niet noodzakelijk. Misschien vormen de vragen dan een mogelijke basis voor een proefwerk of overhoring.

Uit deze opmerking moge blijken dat ik geen tegenstander van reproductie ben. Ik bied dit materiaal aan met het doel de rekonstruktieve elementen meer naar voren te halen.

Dit materiaal werd eerder gepubliceerd (1972) in een map met materiaal over de laatste vijftig jaar maar is inmiddels uitverkocht en niet herdrukt.

De later toegevoegde verwerkingsopdrachten maken het materiaal misschien meer bruikbaar voor groepswork.

Toen dit materiaal in havo V werd verwerkt en alle standpunten door de leerlingen op een rijtje gezet waren, verwachtte

een leerling tenslotte een eindkonklusie: 'En hoe was het nu, meneer?' Hij wilde meer zekerheid dat dit materiaal hem bood.

Behalve de mogelijke standpunten wilde hij het goede standpunt horen. Dit dilemma komt duidelijk naar voren n.a.v. dit materiaal. Voor sommigen is dat een reden om dit materiaal juist niet te gebruiken; het past niet in hun doelstelling, voor anderen is dit juist een voorwaarde voor een verantwoord bezig zijn. Het hangt er maar van af wat men wil. Misschien kan dit materiaal hulp bieden enige stapjes te zetten in de richting van de onderzoekende methode.

Vragen en opdrachten zouden we de geoperationaliseerde doelen van de leraar kunnen noemen.

In zijn vragen en opdrachten deelt de leraar eigenlijk mee wat hij van zijn leerlingen verwacht.

Wie de leerlingen met het materiaal wil laten werken zonder dat gebruik gemaakt wordt van de voorgeprogrammeerde vragen, zal een ander houvast moeten bieden.

Als er geen vragen en opdrachten bijgevoegd zijn, zal de leerling waarschijnlijk problemen hebben met de vraag: wat moet ik nu doen. Dus geven we de leerling een lijst met activiteiten die kunnen worden uitgevoerd met het materiaal. Een lijst met vaardigheidsdoelen wordt hierbij gevoegd. (Zie Serie III).

(Wie andere doelen wil realiseren kan deze vinden bij Rohlfes en Coltham en Fines zoals samengevat in *Geschiedenis op School* in het hoofdstuk over doelstellingen.)

Deze lijst is een enigszins bewerkte versie van die van Rohlfes. Zijn lijst wordt aan de leerlingen gegeven samen met het materiaal. De leerling moet nu zijn eigen vragen formuleren, d.w.z. hij stelt vragen aan het materiaal.

Deze manier zal hoogstwaarschijnlijk meer moeilijkheden opleveren dan het werken met voorgeprogrammeerde vragen, voor zowel leraar als leerling.

Het is mogelijk dat de leerling op geen enkele manier weg weet met deze werkwijze. Anderen daarentegen zullen wel door hebben wat ze kunnen doen. De leerling die geen raad weet met deze vrije methode kan dit aan de leraar meedelen. Hij krijgt dan de geformuleerde vragen uit serie I of II en gaat hiermee aan de slag. Een voorbeeld van differentiatie dus.

Tenslotte nog een opmerking over deze vrije werkwijze.

Misschien zou het nuttig zijn een korte cursus te organiseren waarbij door leraren geoefend wordt met het formuleren van vragen en opdrachten uitgaande van deze

doelstellingenlijst.

Als daaraan behoefte bestaat zou zo iets best georganiseerd kunnen worden. Wie weet wat in het kader van nascholing mogelijk is? Misschien dat de afdeling van de VGN waartoe U behoort een initiatief kan nemen om bijvoorbeeld dit artikel met de verschillende mogelijkheden eens tot onderwerp van gesprek te maken.

Eigenlijk is het jammer dat we in het kader van de eindexamenonderwerpen afgescheept worden met een summiere stofomschrijving en dat we wat de doelstellingen aangaat volkomen in de steek gelaten worden. Zou het op grote problemen stuiten als bij een eindexamenonderwerp ook zo'n lijst wordt gegeven?

Warschau – Drama van Polen

I Verklaring van de Russen tegenover de Amerikaanse Ambassadeur in Moskou 16 augustus 1944

De Sovjet-regering kan er uiteraard geen bezwaar tegen maken dat Britse of Amerikaanse vliegtuigen wapenen afwerpen in het gebied van Warschau, daar dit een zaak van de Amerikanen en de Britten is. Zij maakt er evenwel met beslistheid bezwaar tegen dat Amerikaanse of Britse vliegtuigen, na wapenen in het gebied van Warschau te hebben afgeworpen, op Sovjet-grondgebied landen, daar de Sovjet-regering zich noch direct, noch indirect wenst te associëren met het avontuur in Warschau...

II Telegram van Stalin aan Churchill 16 augustus 1944

Nu ik mij wat meer met de affaire-Warschau vertrouwd heb gemaakt ben ik overtuigd, dat de actie te Warschau een roekeloos, verschrikkelijk avontuur is, dat de bevolking grote offers kost. Dit zou niet het geval zijn geweest indien de Sovjet-bevelvoering voor het begin van de actie te Warschau op de hoogte was gesteld en de Polen met haar in contact waren gebleven.

In de situatie, welke nu is ontstaan, is de Sovjet-bevelvoering tot de slotsom gekomen dat zij zich van het avontuur in Warschau moet distantiëren, daar zij noch direct, noch indirect verantwoordelijkheid op zich kan nemen voor de actie in Warschau.

Uit: Churchill, *Memoires*. Vertaling: Bakels. Blz. 3352.

III

Het Russische verweer tegen de wettelijke aanval dat de Sovjets hun troepen met opzet halt deden houden voor de poorten van Warschau luidt aldus: Na een offensief van veertig dagen met een vijandelijke tegenstand die veel sterker was dan voorheen, konden onze troepen het hoge opmarstempo niet volhouden om de Warschau-opstand onmiddellijk te steunen. Ook voor de Duitsers was dit duidelijk. Generaal Tippelskirch schrijft: De Warschau-opstand begon op 1 augustus op een moment dat de kracht van de Russische aanval was gebroken...

Uit: A. Werth, *Russia at war*. Blz. 783.

IV Uit een vraaggesprek met de Russische generaal Rokossovsky

'Was de opstand van Warschau gerechtvaardigd door de omstandigheden?'

'Nee, het was een ernstige fout. De opstandelingen begonnen op eigen

houtje zonder ons te raadplegen.'

'Maar er was een uitzending uit Moskou die hen opriep tot de opstand.'

'Dat was een routine-uitzending. Er waren soortgelijke uitzendingen van de BBC, hebben ze me verteld. Ik heb het zelf niet gehoord. Laten we even serieus zijn. Een opstand in een stad als Warschau kon alleen maar kans van slagen hebben als het zorgvuldig was gecoördineerd met het Rode Leger. De kwestie van het moment was van het grootste belang. De opstandelingen waren slecht bewapend en de opstand zou alleen maar zin hebben gehad wanneer wij op het punt gestaan hadden Warschau binnen te trekken.

Maar daar was nog geen sprake van op geen enkel moment. Ik moet toegeven dat sommige Sovjet-correspondenten veel te optimistisch waren op de 1e augustus. We werden teruggeslagen. We hadden Warschau in de meest gunstige omstandigheden pas kunnen krijgen midden augustus. Maar de omstandigheden waren niet ongunstig, maar slecht. Zoiets kan in een oorlog gebeuren. Het gebeurde in Charkov in 1943 en in Zjtomir de vorige winter.'

Uit: A. Werth, *Russia at war*. Blz. 785.

V Volgens de Duitse generaal Guderian

Toegegeven moet worden dat de Sovjet-Unie geen belang had bij een versterking van deze (pro-Londen) beweging als deze met succes een opstand uitvoerde en de hoofdstad bevrijdde...

Maar hoe dit ook zij, een poging van de Russen om de Weichsel over te steken op 25 juli mislukte, waarbij ze dertig tanks verloren...

Wij Duitsers hadden de indruk dat het onze verdediging was die de vijand tegenhield meer dan de Russische wens de Warschau-opstand te saboteren...

Het 9e Duitse leger had de indruk op 8 augustus dat de Russische poging Warschau in een slag te veroveren mislukt was door onze verdediging, niettegenstaande de Poolse opstand. Deze was gezien vanuit het oogpunt van de vijand te vroeg begonnen...

Uit: A. Werth, *Russia at war*. Blz. 789.

VI

Op 29 juli, drie dagen voor het begin van de opstand tegen de Duitsers, zond het radiostation Moskou een beroep van de Poolse communisten op de bevolking van Warschau uit, zeggend dat het kanongebulder der bevrijding nu gehoord kon worden en evenals in 1939 oproepend zich in de

strijd tegen de Duitsers te werpen, ditmaal voor de beslissende slag...

Op 31 juli des avonds ontving de ondergrondse bevelvoering in Warschau het nieuws, dat Sovjet-tanks tot de Duitse verdedigingswerken ten oosten van de stad waren doorgedrongen. Het Duitse O.K.W. deelde per radio mede: 'Heden begonnen de Russen een algemene aanval op Warschau uit het zuidoosten.'

Russische troepen hadden nu punten bereikt die zich nog geen vijftien kilometer van de stad verwijderd bevonden. In de hoofdstad zelf gaf de Poolse ondergrondse bevelvoering order tot een algemene opstand de volgende dag om 5 uur 's middags.

Uit: Churchill, *Memoires*. Vertaling: Bakels. Blz. 3348.

VII Telegram van Stalin, 5 augustus 1944 aan Churchill

Naar mijn mening zijn de mededelingen, u door de Polen gedaan, grotelijks overdreven en niet betrouwbaar...

Het thuisleger van de Polen bestaat uit een paar detachementen, die zij ten onrechte divisies noemen. Zij hebben geen artillerie, noch vliegtuigen, noch tanks...

Uit: Churchill, *Memoires*. Vertaling: Bakels. Blz. 3350.

VIII

We komen nu toe aan een van de meest controversiële episodes uit de oorlog in het oosten: de tragedie van de opstand van Warschau in augustus/september 1944.

De 'Londen-Poolse' lezing van wat gebeurd is, is wel bekend. De leider van de opstand Bor-Komarovsky en Mikolajczyk hebben hun opvattingen hierover gepubliceerd.

Mikolajczyk's boek vooral noemt het hoofdkwartier van Rokossovsky 'gelegen op slechts enkele mijlen van Warschau...'

Het feit dat Warschau en het Rode leger gescheiden waren door een brede rivier, de Weichsel, wordt slechts terloops genoemd. Hij beweert dat de rivier niet een ernstig obstakel was en dat de Russen Warschau gemakkelijk hadden kunnen veroveren als ze hadden gewild...

De Russen hebben het niet gedaan volgens Mikolajczyk, louter om politieke redenen. Het paste hen niet wanneer de Poolse hoofdstad bevrijd werd door een volksoptstand onder leiding van Bor-Komarovsky en andere 'agenten' van de Londense Regering.

Bor-Komarovsky en Mikolajczyk leg-

gen vooral de nadruk op de volgende feiten:

1 een radiouitzending uit Moskou eind juli waarin de bevolking van Warschau werd opgeroepen tot een opstand tegen de Duitsers;

2 de Russische weigering om de wettelijke toestellen die voorraden hadden gedropt in Warschau, te laten landen op Russische vliegvelden;

3 onvoldoende steun van de Russen voor de poging van Poolse troepen onder generaal Berling om een doorbraak te forceren in de onmiddellijke nabijheid van Warschau.

Uit: A. Werth, *Russia at war*. Blz. 778.

IX

Er is klaarblijkelijk iets misgegaan met de Russische militaire plannen eind juli, begin augustus. Op 1 augustus schreef Makarenko in de Pravda:

Op naar Warschau. In een offensief komt er een moment dat de operaties hun hoogtepunt bereiken. Wanneer er voldoende druk wordt uitgeoefend en de vaart er eenmaal inzigt, gaat het onherroepelijk verder zonder dat er twijfel bestaat wat er verder zal gebeuren.

Op zo'n moment kan geen macht de overwinnende opmars stuiten...

Dit werd algemeen gezien als een aanwijzing dat het Rode Leger binnen enige dagen in Warschau zou zijn. Op 3 augustus brachten de Russische kranten een kaart waarop het front op enige mijlen van de Weichsel liep ten oosten van Praga (een voorstad van Warschau).

In Moskou werd beweerd dat Rokossovsky Warschau zou veroveren op 9 of 10 aug. Maar toen ging er iets mis...

Het nieuws uit Warschau werd met de dag tragischer. Toen werd er gedurende veertien dagen niets vermeld over het front bij Warschau. Pas op 16 augustus meldde de Russen dat 'ten oosten van Praga onze troepen grootscheepse aanvallen van de vijand hebben afgeslagen en Ossov hebben ont-ruid'.

Ossov lag vlak bij Praga en er werd niet duidelijk aangegeven hoever de Russen teruggeslagen waren.

Op 10 september, zes weken na het begin van Polens marteling, veranderde het Kremlin blijkbaar van tactiek. In de middag van die dag begonnen granaten van de Sovjet-artillerie op de oostelijke buitenwijken van Warschau neer te komen en verschenen er weer Sovjetvliegtuigen boven de stad. Poolse communistische strijdkrachten on-

der Sovjetbevel drongen strijdend door tot de rand der hoofdstad. Van 14 september af wierp de Sovjet-luchtmacht voorraden af, doch slechts weinige der parachutes openden zich, zodat vele containers te pletter sloegen en nutteloos waren. De volgende dag bezetten de Russen de voorstad Praga, maar verder gingen ze niet. Zij wilden dat de niet-communistische Polen tot de laatste man zouden worden uitgeroeid, maar wensten tevens de indruk te vestigen dat ze hun te hulp snelden.

Uit: Churchill, *Memoires*. Vertaling: Bakels. Blz. 3362.

X Telegram uit Engeland naar Moskou 4 september 1944

... Onze mensen kunnen niet begrijpen waarom er van buiten geen materiële hulp naar de Polen in Warschau is gezonden. Het feit dat deze hulp niet gezonden kon worden wegens de weigering van uw regering, Amerikaanse vliegtuigen op vliegvelden in Russische handen te laten landen, wordt thans algemeen bekend...

Uit: Churchill, *Memoires*. Vertaling: Bakels. Blz. 3360.

XI Telegram van Stalin aan Churchill 22 augustus 1944

Vroeg of laat zal de waarheid omtrent de groep misdadigers, die het avontuur van Warschau hebben ondernomen om daar aan de macht te komen, alom bekend worden...

... Uit militair oogpunt is de nu ontstane situatie, doordat zij de aandacht van de Duitsers steeds meer op Warschau richt, voor het rode leger even ongunstig als voor de Polen. Middelerwijl stellen de Sovjet-troepen, welke onlangs nieuwe en opmerkelijke Duitse krachtsinspanningen om tot de tegenaanval over te gaan hebben ondervonden, al het mogelijke in het werk om deze tegenaanvallen van de Hitlerianen neer te slaan en over te gaan tot een nieuwe aanval op grote schaal in het gebied van Warschau...

Uit: Churchill, *Memoires*. Vertaling: Bakels. Blz. 3354.

XII

Het zal de Russen heel wat narigheid bezorgen als het denkbeeld gaat postvatten, dat de Poolse patriotten in Warschau in de steek zijn gelaten, maar ze kunnen dit gemakkelijk voorkomen door middel van operaties die ruimschoots binnen hun bereik liggen. Het is waarlijk wel merkwaardig dat de Russische legers op het moment waarop het ondergrondse leger in opstand

is gekomen, hun offensief tegen Warschau hebben gestaakt en over enige afstand zijn teruggetrokken... Het zenden van alle door de Polen voor hun heldhaftige strijd gevraagde hoeveelheden mitrailleurs en munitie betekent slechts een vlucht van 150 kilometer...

Uit: Churchill, *Memoires*. Vertaling: Bakels. Blz. 3351.

XIII

Het Russische zomeroffensief bracht de Sovjetlegers eind juli tot de Weichsel. Alle meldingen wezen erop dat Polen in de naaste toekomst in Russische handen zou zijn. De leiders van het Poolse ondergrondse leger, dat aan de regering te Londen trouw was verschuldigd, moesten nu beslissen op welk tijdstip zij een algemene opstand tegen de Duitsers zouden ontketenen om de bevrijding van hun vaderland te verhaasten...

Inderdaad leek dat ogenblik nu gekomen. Op 29 juli bereikte ons het nieuws van de samenzwering tegen Hitler, spoedig daarop gevolgd door het geallieerde uitbreken uit het bruggehoofd in Normandië.

Omstreeks 22 juli onderschepten de Polen radioberichten van het Duitse 4e pantserleger, welke een order bevatten tot een algemene terugtocht naar de westelijke oever van de Weichsel. Nog dezelfde dag trokken de Russen de rivier over. Hun patrouilles drongen op in de richting van Warschau. Er leek geen twijfel over te bestaan of er was een algemene instorting ophanden.

Tijdens de processen te Neurenberg beschreef generaal Guderian de toestand in de bewoordingen: Op 21 juli 1944 ontving ik een nieuwe benoeming tot chef staf van de Duitse strijdkrachten aan het oostelijke front. Na mijn benoeming was het hele front, indien men het nog zo noemen mocht, nauwelijks meer dan een verzameling resistenten van onze legers die probeerden zich terug te trekken langs de lijn van de Weichsel; 25 divisies werden volledig vernietigd.

Uit: Churchill, *Memoires*. Vertaling: Bakels. Blz. 3348.

XIV

Die '1. Weissrussische Front' Rokossovskys nahm von Kowel aus am 24. juli Lublin, drehte nach Nordwesten ein, um den Bug nordöstlich von Warschau zu erreichen. Am 3. august wurde sie jedoch bei Radzymin – 25 km vor den Toren Warschaus – durch einen Gegenstoss Models aufgehalten, bei dem ein sowjetisches Panzerkorps ab-

geschnitten und vernichtet wurde. Zwar gelang es den Sowjets noch, bei Pulawy und Magnuszew (100 bzw. 50 km südlich von Warschau) kleiner Brückenköpfe am Westufer der Weichsel zu errichten, dann schien die Kraft der sowjetischen Sommeroffensive, deren Tempo sich bereits Ende Juli merklich verlangsamt hatte, endgültig zu erlahmen. In diese Phase fiel jenes Unternehmen der nationalpolnischen Untergrundarmee, des mit einem Drama enden sollte: der Warschauer Aufstand unter General Bor-Komarowski. Uit: Gruchmann, *Der Zweite Weltkrieg*.

XV

Op 1 augustus 1944 begon de opstand van de Polen in Warschau tegen de Duitse bezetter. Na een hevige strijd van zestig dagen moesten de Polen zich gewonnen geven: hun moed was gestrand op het materiële overwicht van de Nazi's.

Hoe er gevochten werd, blijkt uit de volgende fragmenten. Het eerste is een boodschap van de vrouwen van Warschau aan de paus. Het tweede is de tekst van de laatste radiouitzending uit Warschau.

1 Heilige Vader, wij Poolse vrouwen in Warschau worden geïnspireerd door gevoelens van diepgewortelde vaderlandsliefde en opoffering jegens ons land. Drie weken lang, terwijl wij onze vesting verdedigden, heeft het ons aan voedsel en geneesmiddelen ontbroken, Warschau ligt in puin, de Duitsers doden gewonden in ziekenhuizen. Zij laten vrouwen en kinderen voor zich uit lopen ter bescherming van hun tanks. Berichten omtrent kinderen, die tanks bestrijden en vernietigen met benzineflissen zijn niet overdreven. Wij moeders zien onze zonen sterven voor de vrijheid en het vaderland. Onze echtgenoten, onze zonen en onze broeders worden door de vijand niet als oorlogsvoerenden beschouwd. Heilige Vader, niemand helpt ons. De Russische legers die drie weken lang voor de poort van Warschau hebben gestaan, zijn geen stap opgerukt. De hulp, die ons uit Engeland bereikt, is onvoldoende. De wereld weet niet van onze strijd. Alleen God is met ons.

Heilige Vader, indien gij ons horen kunt, zegen ons Poolse vrouwen die vechten voor de Kerk en de vrijheid...

2 Dit is de harde waarheid. Wij werden erger behandeld dan Hitlers satellieten, erger dan Italië, Roemenië, Finland. Moge God, Die rechtvaardig is,

Zijn vonnis vellen over het verschrikkelijke onrecht dat het Poolse volk is aangedaan, en moge Hij daarom al diegenen, die schuldig zijn, straffen.

Uw helden zijn de soldaten wier enige wapenen tegen tanks, vliegtuigen en kanonnen bestonden uit hun revolvers en met benzine gevulde flessen. Uw heldinnen zijn de vrouwen, die de gewonden verpleegden en boodschappen overbrachten onder vuur; die in tot puin gebombardeerde kelders het voedsel kookten voor kinderen en volwassenen en die de stervenden het lot verzachtten en troostten. Uw helden zijn de kinderen, die te midden van de smeulende puinhopen voortgingen met hun spel.

Dit is het volk van Warschau...

Van de 40.000 mannen en vrouwen van het Poolse ondergrondse leger sneuvelden er ongeveer 15.000. Op een bevolking van een miljoen mensen werden er bijna 200.000 getroffen. Het neerslaan van de opstand kostte het Duitse leger 10.000 doden, 7.000 vermisten en 9.000 gewonden. Deze cijfers geven aan hoezeer het een strijd geweest is van man tegen man...

Uit: Churchill, *Memoires*. Vertaling: Bakels.

Verwerkings opdrachten

Serie I

1. Lees de teksten zorgvuldig door.
2. Welke personen worden hier genoemd?
3. Welk standpunt hebben ze?
4. Geef een overzicht van de feiten.
5. Rangschik de teksten chronologisch.
6. Vorm groepen van zes en bespreek de volgende vragen.
 - a. Waarom begon men de opstand in Warschau?
 - b. Waarom kwamen de Russen niet te hulp?
 - c. Wat vind je van de betekenis van deze kwestie?
7. Welke tegenstrijdigheden vind je in het materiaal over deze kwestie?
8. Vorm een forum van vijf leerlingen: een Amerikaan, een Engelsman, een Duitser, een Pool en een Rus.

Laat de leerlingen nu vragen stellen over de kwestie aan de forumleden. De forumleden dienen te antwoorden zoals in het materiaal naar voren komt.

Laat de leerlingen na afloop nagaan of de forumleden 'hun' standpunt goed hebben weergegeven.

Serie II

Deze tweede serie opdrachten kan net als de eerste serie gebruikt worden ter verwerking van de teksten.

Indien noodzakelijk kunnen de opdrachten ook dienen als basis voor een proefwerk.

1. 'Nu ik mij wat meer met de affaire Warschau vertrouwd heb gemaakt, ben ik overtuigd dat de aktie te Warschau een roekeloos, verschrikkelijk avontuur is, dat de bevolking grote offers kost. Dit zou niet het geval geweest zijn als wij voor het begin van de aktie te Warschau op de hoogte waren gesteld en de Polen met ons in kontakt gebleven waren.'

Wie is hier die 'ik'?

Geef een korte verklaring van je antwoord.

2. 'Na een offensief van veertig dagen met een vijandelijke tegenstand die veel sterker was dan voorheen, konden onze troepen het hoge opmars tempo niet volhouden om de Warschau-opstand onmiddellijk te steunen.'

Dit is een verdediging tegen een beschuldiging.

Welke beschuldiging is dit?

Van wie is deze verdediging?

3. Wij Duitsers hadden de indruk dat het onze verdediging was die de vijand tegenhield, aldus Guderian. Deze uitlating kan worden gebruikt om aan te tonen dat de Russen.....
4. Hoe verklaar je het dat de Poolse vrouwen een boodschap stuurden aan de Paus?
5. Over welk punt bestaat het minst verschil van mening?

De opstand van Warschau mislukte

 - a. door de houding der Russen
 - b. door het materieel overwicht der Nazi's
 - c. door het ontbreken van Engelse steun
 - d. doordat de Amerikanen niet in Rusland mochten landen.

6. De volgende personen spelen een rol in het drama van Warschau. Stalin, Churchill, Mikolajczyk, Tjepelskirch, Rokossovsky, Guderian, Bor-Komarovsky. Schrijf deze hoofdpersonen in drie kolommen. Personen met dezelfde opvatting over Warschau plaats je in dezelfde kolom. Wie komen in kolom I, II en III?

7. Toen de opstand begon, leek niets de opmars van het ... 1 ... leger te kunnen stuiten. De ... 2 ... troepen trokken terug en radio ... 3 ... evenals die van het Lublin-Comité rie-

pen op tot de opstand.

Wat vul je in bij:

1.
2.
3.

4. Wat was het Lublin-Comité?

8. Als we de volgende gebeurtenissen in chronologische volgorde zetten:

1. Oproep van radio Moskou tot opstand
2. Begin van de opstand in Warschau
3. Russen zijn Warschau op 15 km genaderd.
4. Guderian deelt mee dat na zijn benoeming er nauwelijks meer een front bestond.

dan is de goede volgorde:

- a. 2 3 1
- b. 3 2 1
- c. 1 2 3
- d. 1 3 2

9. en als je 4 er ook in betreft:

- a. 1 3 2 4
- b. 1 2 3 4
- c. 1 4 2 3
- d. 1 3 2 4

10. Ik was er niet bij toen de ontmoeting op 16 augustus met Molotov en Stalin plaats vond, maar ik weet nog hoe de generaal er na de ontmoeting uitzag: volkomen verslagen door wat ze hadden meegemaakt.

Het leed geen twijfel wat de houding van de Sovjet-leiders was: het was alsof zij zeiden: 'wij willen Polen afsluiten. We bekommeren ons niet om de Poolse ondergrondse die het gezag van de kommunisten niet accepteert. Voor ons zijn ze niet beter dan de Duitsers en als zij en de Duitsers elkaar afslachten, des te beter. Het kan ons niets schelen wat jullie daarvan zeggen. Jullie hebben niets met Polen te maken en het wordt tijd dat jullie je dit realiseren.' ...

1. Van welke nationaliteit is deze 'ik'?

- a. Duitser
- b. Pool
- c. Amerikaan
- d. Rus

2. Waardoor was deze generaal verslagen?

- a. Door de Duitsers.
- b. door de mededeling dat de Polen in opstand waren gekomen.
- c. door de mededeling dat Amerikaanse vliegtuigen niet mochten landen in Rusland
- d. Door de mededeling dat de Duitsers een tegenoffensief begonnen waren.

11. Zij wilden Warschau eerst veroveren om dan het Rode Leger als gasten te ontvangen. Maar zo gebeurde het

niet. Het Rode Leger wilde (volgens de 'Londense' lezing) of kon (volgens hun eigen lezing) de Weichsel niet passeren om de ondergrondse te helpen.

1. Wie wordt hier bedoeld met 'zij'?
2. Wie waren de mensen die de 'Londense' opvatting verkondigden?

Serie III

Lijst van doelstellingen die kunnen dienen als richtlijn voor de leerling bij het werken met het materiaal.

1. Met behulp van beschikbare hulpmiddelen zich informatie verschaffen die nodig is om historische feitelijkheden en samenhangen te begrijpen.
2. Het ordenen van of het ordenen uit een overvloed van feiten.
Hierbij kunnen de volgende mogelijkheden genoemd worden afhankelijk van materiaal en onderwerp.
 - a. Geef aan welke feiten je zou kunnen rangschikken onder de volgende kopjes: buitenlandse politiek, binnenlandse politiek, wetgeving, economie, kunst, sociale verhoudingen, godsdienst, wetenschap... etc.
 - b. Geef uit een aantal feiten een ontwikkeling aan. Waar begon iets? Geef een continuïteit aan. Zie je verandering? Geeft dit aan.
 - c. Wat waren oorzaken en wat waren gevolgen?
Wat moest gebeuren om iets mogelijk te maken?
Waar is sprake van een aanleiding tot iets?
Is er sprake van een bepaalde bijna niet te voorkomen gang van zaken?
Waar zie je de traditie werken?
Hoe zie je bepaalde bedoelingen naar voren komen?
3. Historische begrippen kunnen definiëren en aan kunnen geven wanneer en onder welke voorwaarden het begrip naar voren kwam.
Welke historische begrippen komen in dit fragment of deze les voor?
4. De verschillende stadia van een ontwikkeling kunnen aangeven.
 - Wat waren de belangrijkste kenmerken van een bepaalde periode of van een bepaalde fase in een ontwikkeling?
 - Was er een typische levensstijl en waren er typerende kenmerken voor een bepaalde maatschappij vorm?
5. Aan kunnen geven hoe wij aan onze kennis over het verleden komen. Een aantal bronnen kunnen noemen.
6. Kunnen weergeven wat de inhoud is van een korte niet al te moeilijke bron.

Antwoord kunnen geven op de volgende vragen:

- Wat voor een soort bron is dit?
 - Waar komt de bron vandaan?
 - Waarom werd dit geschreven?
 - Geef de bron met eigen woorden weer.
7. Inzien dat de inhoud van een historische bron niet zonder meer geaksepteerd mag worden. De leerling moet leren hoe je een historisch verschijnsel kunt nagaan.
Het kunnen aangeven van het verschil tussen oorzaak en aanleiding.
 8. Zich kunnen verplaatsen in de motieven de belangen en de verwachtingen van andere mensen.
Leren, een ontwikkeling vanuit verschillende standpunten te bekijken.
Beschrijven hoe een individu zich in een ontwikkeling voelt.
 9. Leren dat verworven kennis een beperkte omvang en reikwijdte heeft.
Dit zou kunnen gebeuren doordat een leerling er op wordt gewezen dat de kennis die hij inzake een bepaald onderdeel heeft gekregen niet zonder meer kan worden toegepast in een andere situatie.
Hij moet wel leren bepaalde identieke kenmerken in verschillende situaties te herkennen.
 10. Kennismaken met het oplossen van historische problemen.
Hoe krijg je informatie? Hoe werk je met een naslagwerk een handboek, een begrippenlijst.
Als je een gegeven vindt, hoe kun je dan een hypothese opstellen en verifiëren?
 11. Tendentieuze berichten of mededelingen kunnen herkennen.
 12. Leren de in een bron of tekst of fragment meegegeven, maar niet expliciet vermelde informatie te herkennen.
De leerling moet in staat zijn een onvolledig gegeven aan te vullen zodat een historisch geheel ontstaat.
 13. Het rekonstrueren van een historische situatie: wat waren de factoren die de situatie deden ontstaan?
Welke nieuwe mogelijkheden kwamen erdoor?
 14. Het opsporen van conflicten in een historische situatie. Het herkennen van eigenbelang, inzien dat het begrip 'belang' niet te beperkt kan worden opgevat. Er zijn ook drijfveren die op een zaak betrekking hebben en die niet op eigenbelang zijn gericht.
 15. Leren inzien dat bij de verklaring van een historisch verschijnsel steeds een groot aantal voorwaarden en oorzaken een rol speelt.
Uit eenvoudige voorbeelden moet de leerling inzien dat bepaalde levensge-

bieden elkaar beïnvloeden en veranderen.

16. Leren inzien dat alle historische verschijnselen en gebeurtenissen in verband met hun tijd moeten worden gezien.
Zich afvragen in hoeverre een historisch gegeven bepaald is door de tijd.
17. Het individuele leren onderscheiden van het algemene.
Leren zien dat het bijzonder pas begrijpelijk wordt als het tegen de achtergrond van het algemene bekeken wordt.
Leren zien dat het algemene pas begrijpelijk wordt als het door bijzonderheden gekoncretiseerd wordt.
18. Kunnen aantonen hoe en waar veranderingen optreden.
19. Het leren onderscheiden van belangrijke en minder belangrijke aspecten van een historisch geheel.
20. Het leren onderscheiden van gewilde en niet gewilde gevolgen.
Inzien dat een gebeuren niet vanzelfsprekend is en ook niet alleen wordt bepaald door de wil van de handelende personen, maar dat er dingen gebeuren en krachten gaan werken die niet gepland en bedoeld waren.
21. Inzien dat het beoordelen van historische vragen gebonden is aan het standpunt van degene die beoordeelt.
22. Het kennen van verschillende beoordelingsmaatstaven zoals: succes, vooruitgang.
Wanneer heeft iemand succes?
Wat is vooruitgang?
Wat vinden we van een bepaalde opvatting in een bepaalde tijd?
23. Leren zien dat problemen en inzichten van het heden impulsen zijn voor het onderzoek van het verleden.
Zonder ervaringen en vragen van het heden blijft het verleden ver van ons.
Het verleden moet ook benaderd worden vanuit het verleden zelf.
Het leren zien van de wisselwerking tussen verleden en heden.

Rood China, een keuze uit boeken

Harry Floor

In Kleio 1, 1981 is een uitgebreide literatuurlijst gepubliceerd onder de titel *China na 1911, een keuze uit boeken*.

In bijgaand artikel treft U een bespreking aan van enkele titels (in Nederland verkrijgbaar) die zich beperken tot de geschiedenis van Rood China. Sommige hiervan werden ook in de hierboven genoemde bijdrage vermeld, maar daar niet uitvoerig besproken.

De auteur is leraar geschiedenis aan de Amstel-mavo te Amsterdam.

Als men bedenkt dat de Volksrepubliek China een kwart van de wereldbevolking herbergt en met 9,6 miljoen km² (300 x Nederland) op Canada en de Sovjetunie na het grootste land ter wereld is, kan gezegd worden dat maar weinig nederlandstalige werken over dit land op de boekenmarkt verschijnen. Hiervan wordt nog een groot deel ingenomen door verslagen van reizigers die voor korte of langere tijd China hebben bezocht. Vaak zijn dit nogal oppervlakkige werkjes, waarin de hallelujaverhalen niet van de lucht zijn. Een gunstige uitzondering hierop vormt *Leven in Peking* van de Amerikaanse Lois Fischer (Amsterdam, Allert de Lange/VNC, 1980). Zij heeft in de zeer tumultueuze periode van 1973-77 in Beijing gewoond en doet op bijzonder prettige wijze zowel verslag van het dagelijks leven als van de plaatshebbende politieke gebeurtenissen vanuit het gezichtspunt van het 'gewone volk'. In deze bijdrage zal ik me beperken tot het bespreken van enkele boeken die enerzijds de moderne Chinese economie en ruimtelijke ordening behandelen, anderzijds de binnenlandse politiek van China tot onderwerp hebben.

Over China's economische ontwikkeling sinds 1949 zijn in onze taal twee boeken verschenen. Onlangs is *De Chinese Economie* (Stenfert Kroese, 1980) uitgekomen. Al wat ouder is *De Chinese weg naar het socialisme* (Amsterdam, Van Genneep, 1972).

De Chinese Economie omvat een verzameling artikelen die docenten en studenten van de Economische Faculteit van de Universiteit van Amsterdam schreven naar aanleiding van een bezoek aan China in 1979. De bundel staat onder redactie van Michael Ellman en kost f 35,—. Wie verwacht voor deze prijs een lijvig werk in handen te krijgen komt bedrogen uit. Bovendien is het niveau van de bundel nogal onevenwichtig. Sommige bijdragen zijn zeer lezenswaardig en geven redelijk inzicht in een bepaald facet van de Chinese economie. Andere zijn nauwelijks meer dan samengevatte overschrijvingen van gangbare handboeken. Hier komen we soms tegenstrijdigheden binnen één artikel tegen omdat kritiekloos van verschillende auteurs is 'geleend'.

De bundel heeft echter het voordeel dat het de Chinese economie vanuit de economie zelf te lijf gaat, in tegenstelling tot *De Chinese weg naar het socialisme* van E. L. Wheelwright en Bruce McFarlane, dat

zich voornamelijk tot het algemeen economisch beleid beperkt.

Dit inmiddels tien jaar oude boek heeft als ondertitel 'Economische en Sociale Organisatie sinds de Culturele Revolutie'. Het zijn echter juist de eerste honderd bladzijden die over de periode vóór 1966 gaan, die het boek vooral nog bruikbaar maken. De auteurs beschrijven allereerst de economische situatie in 1949: een kleine moderne industriële sector die langs de oostkust was geconcentreerd en grotendeels in buitenlandse handen was, een buitengewoon gebrekkige infrastructuur, een met achterlijke produktietechnieken werkend platteland waar grondbezit en de opbrengsten extreem ongelijk verdeeld waren.

In de periode van wederopbouw en herstel (1949-'52) worden in de industrie allereerst de 'commandoposten' overgenomen; op het platteland zorgt de Landhervormingswet voor een grondige herverdeling van het land. De jaren van het eerste vijfjarenplan (1953-'57) laten de fasegewijze socialisering van industrie en landbouw zien. Karakteristiek voor deze periode is tevens dat zij aanvangt als tamelijk getrouwe copie van het Sovjetrussische ontwikkelingsmodel, maar dat de ontevredenheid hieromtrent in China steeds meer toeneemt. De roep om een eigen Chinese strategie wordt steeds sterker wanneer duidelijker wordt, dat men modellen niet straffeloos zomaar van het ene land op het andere kan overplanten.

Tot zover schilderen Wheelwright en McFarlane een beeld van China's economische ontwikkeling dat niet of slechts op detailpunten afwijkt van de gangbare opvattingen in de Westerse vakliteratuur. Dit wordt anders bij de Grote Sprong Voorwaarts (1958-'59) en de 'Drie Moeilijke Jaren' (1959-'61).

De Grote Sprong Voorwaarts was een poging om te breken met het Russische model en om de economie van China in sneltreinvaart te ontwikkelen. Decentralisatie van het economisch beheer moest groter gewicht geven aan de 'creatieve energie van de bevolking'. Industriële onderneminkjes sprongen overal als paddestoelen uit de grond. Op het platteland ontstonden volkscommunes. Dit platteland leek het schouwtoneel van een guerrilla-oorlog, waarbij de boeren massaal tegen de natuur ten strijde trokken. Hand in hand met allerlei landbouwprojecten gingen ernstige en groeiende onevenwicht-

tigheden, radicalisme, verspillende, overhaasting en totale uitputting. Zeer veel inspanningen bleken binnen korte tijd 'voor niets' te zijn geweest. Deze tegenslagen werden in de jaren 1959-'61 verergerd door de breuk met de Sovjetunie (eenzijdige terugtrekking van de Russische hulp) en natuurrampen van het ergste soort. Bij het ingaan van de jaren zestig moest de regering de bevolking opwekken de heuvels in te trekken en naar alles wat maar eetbaar was te zoeken.

De hierboven summier weergegeven periode in China's geschiedenis is een van de meest controversiële in de Westerse literatuur geworden. Er zijn drie hoofdstromingen: in de eerste plaats de auteurs die stellen dat de Grote Sprong een ramp voor China is geweest, waardoor de breuk met de Sovjetunie en de natuurrampen des te harder aankwamen en het land op de rand van instorting balanceerde. Dan zijn er de schrijvers die menen dat juist dankzij de Grote Sprong en vooral de oprichting van de volkscommunes China in staat is geweest om natuurrampen en Russische terugtrekking van hulp te boven te komen. De derde groep onderzoekers staat sympathiek tegenover de strategie van de Grote Sprong, heeft ruim oog voor de tekortkomingen en misslagen hiervan, maar meent toch dat de belans van de Grote Sprong op lange termijn naar de positieve kant uitslaat.

Wheelwright en McFarlane zijn vooral bij deze laatste stroming in te delen. In het algemeen weten zij hun stellingname aan nemelijk te onderbouwen, hoewel zij ook niet schromen een kunstgreep toe te passen. Zij koppelen namelijk de staalcampagne met de achtertuinhoogoventjes (door vrijwel iedereen als mislukking erkend) los van de Grote Sprong. Gebruikelijk en mijns inziens terecht is echter om deze beweging als onlosmakelijk onderdeel van de Sprong te zien.

De eerste helft van de zestiger jaren in China noemen de auteurs naar analogie van de jaren 1921-'24 in de Sovjetunie de tijd van de 'Nieuwe Economische Politiek'. Zij beschrijven dit niet als een redingsactie vanwege het falen van de Grote Sprong, maar ingegeven door de mislukte oogsten van 1959-'61. Hun beschrijving van de discussies die in die jaren in China zijn gevoerd over de te volgen economische politiek zijn interessanter en steekhoudender (want gebaseerd op oorspronkelijk bronnenmateriaal) dan hun analyse van de economische ontwikkeling. Dit laatste baseren zij namelijk voornamelijk op gesprekken met Chinezen *tijdens* de Culturele Revolutie, hetgeen automatisch een negatief oordeel over de jaren 1961-'66 impliceert.

Hetzelfde euvel geldt voor hun behandeling van de economische politiek tijdens de Culturele Revolutie (1966-'70). Interessant is zeker hun analyse van de doeleinden van deze massabeweging, vooral wanneer dit vergeleken wordt met hierna te bespreken auteurs. De Culturele Revolutie is volgens hen een poging van Mao Zedong om '... de muur af te breken tussen de elite en de massa's, hij probeerde een nieuwe wereldbeschouwing te brengen in de centrale organen waar de beslissingen worden genomen, hij probeerde die beslissingen anders te motiveren en hij probeerde de 'onzichtbare hand' van het prijsmechanisme te vervangen door de 'zichtbare hand' van het denken van Mao Tsetoeng. Mao predikt een socialistische moraal, een collectieve, onzelfzuchtige houding en betrokkenheid bij de wereldrevolutie als tegenpool van de individualistische, op wedijver ingestelde moraal.' (blz. 125). We zullen straks zien dat niet alle schrijvers dezelfde mening zijn toegedaan. Feit blijft dat de auteurs wat luchtigjes heenstappen over de misstanden tijdens de Culturele Revolutie en bijvoorbeeld bijna geheel voorbijgaan aan de verlamdende invloed van faktiestrijd in fabrieken op de produktie.

En veel recenter boek is *Organisatie van de Ruimte in China* van Maria Christina Gibelli (Amsterdam, Ekologische Uitgeverij, 1978). Het centrale thema van dit boek is het Chinese beleid om de tegenstellingen tussen stad en platteland zoveel mogelijk te verminderen en uiteindelijk op te heffen. Gibelli onderzoekt hierbij vooral het economische aspect en besteedt veel minder aandacht aan bijvoorbeeld de verspreiding van sociale voorzieningen over het hele land. Aan het eind concludeert Gibelli dat '... het ruimtelijk beleid in China afwijkt zowel van de ordeningsmodellen in de kapitalistische maatschappijen, als (...) in Oost-Europa en de Sovjetunie.' (blz. 113). De voornaamste resultaten van het Chinese ruimtelijk beleid vat zij als volgt samen: 'Een sterke decentralisatie van de economische bedrijvigheid en de besluitvorming; een stap in de richting van afschaffing van de specifiek stedelijke voorrechten en een globale herverdeling van functies en voorzieningen over het land; de vorming van nieuwe 'urban-rurale' woon- en produktieplaatsen, die de nieuwe socialistische produktieverhoudingen ruimtelijk vorm moeten geven...' (blz. 113).

Conform de gangbare opvattingen vindt ook Gibelli, dat in de periode tot 1957/8 het economische en ruimtelijke model van China was afgestemd op het industrialisatiemodel van de Sovjetunie. Zij ziet dit vooral tot uiting komen in het oprichten

van grote groeipolen in het dunbevolkte Westen van het land. Nadat China de nadelen van zo'n beleid had ingezien, werd voor een alternatieve ontwikkelingsweg gekozen: de Grote Sprong Voorwaarts. Gibelli karakteriseert de Sprong vooral in termen van de verhouding stad-platteland. Volgens haar was het beleid van de Sprong er vooral op gericht om het platteland minder afhankelijk van de stad te maken en de landbouw minder afhankelijk van de industrie. De politiek van de Grote Sprong is volgens haar echter mislukt, omdat men het bestaande schema voor de toewijzing van de hulpbronnen aan de verschillende sectoren niet heeft gewijzigd en omdat men meende de lichte industrie en de landbouw te kunnen ontwikkelen via de mobilisatie van de basis en het gebruik van technieken, die voor de bevolking toegankelijk zijn. Gibelli meent echter dat deze strategie gedoemd was te mislukken, omdat teveel werd vertrouwd op de resultaten van spontane experimenten, zoals bijvoorbeeld de industrialisatie van het platteland, en omdat men er geen rekening mee hield dat de arbeidskrachten van het platteland slechts een paar maanden per jaar werkloos zijn: zo ontstond een irrationeel gebrek aan arbeidskrachten voor de landarbeid. Bovendien werd er een onhoudbare druk uitgeoefend op de beschikbare hulpbronnen.

Volgens Gibelli wed pas na de Grote Sprong begonnen met een wezenlijk alternatief ruimtelijk beleid: verschillen in ontwikkeling moesten worden opgeheven door in elk gebied afzonderlijk de tegenstellingen tussen stad en platteland, landbouw en industrie aan te pakken en een evenwichtiger en harmonieuzer relatie tussen de verschillende produktiesectoren te bewerkstelligen.

Zo gedetailleerd en onderbouwd met cijfermateriaal de periode 1949-1966 door Gibelli wordt weergegeven, zo vaag en algemeen is - analoog aan Wheelwright en McFarlane - de behandeling van de periode 1966-'76. Gedeeltelijk zal dit een gevolg zijn van het feit dat er over China in de periode na de Grote Sprong tot 1978 weinig betrouwbare cijfers voorhanden zijn. Ik kan me echter niet aan de indruk onttrekken, dat dit gemis te weinig is gecompenseerd door een kritische houding jegens wel ter beschikking staande beschrijvingen. Zo slaagt Gibelli er niet in haar algemene oordeel te onderbouwen, dat het beteugelen van de stedelijke groei een van de aanzienlijke successen van de Culturele Revolutie is, dat China er tijdens de Culturele Revolutie in is geslaagd een ontwikkeling tot stand te brengen die niet gepaard is gegaan met groeiende regionale tegenstellingen, en dat de huidige

koers (lees: de koers anno 1978) verdere tegenstellingen tussen klassen en regio's kan inhouden.

Er zijn weliswaar tijdens (maar ook voor) de Culturele Revolutie miljoenen stedelijke jongeren naar het platteland gezonden, even zo zeker is, dat zeer velen van de hecatische toestand van het land gebruik hebben gemaakt om illigaal naar de steden (terug) te trekken. Bovendien zorgde een verminderde discipline in die tijd voor een relatief sterke bevolkingsaanwas, met name in de steden.

Een kritische kanttekening kan verder nog geplaatst worden bij het feit dat Gibelli veel van haar positieve beoordeling van de Culturele Revolutie baseert op vermeende ontwikkelingen in de landbouw productiebrigade Dazhai, het grote landbouwvoorbeeld van de Culturele Revolutie. Inmiddels is genoegzaam gebleken hoeveel er waar is geweest van de fantastische verhalen over Dazhai en hoeveel propaganda. Ook al wenst men niet mee te gaan met de huidige aanklachten van corruptiepraktijken in Dazhai, er blijft nog voldoende overeind om het voorheen rooskleurig geschilderde beeld op losse schroeven te zetten.

Van geheel andere aard zijn de twee volgende boeken, *De linkse stroming in China* van Jaap van Ginneken (Amsterdam, Van Gennep, 1974) en *De nieuwe kleren van voorzitter Mao* van Simon Leys (Baarn, Wereldvenster, 1978, geschreven in 1971). Beide boeken hebben de politieke ontwikkelingen in China in de tweede helft van de zestiger jaren tot onderwerp. Hiermee houdt echter vrijwel alle overeenkomst op, tot de transcriptie van Chinese namen en begrippen toe. Voor Van Ginneken was het doel van de Culturele Revolutie 'de grove ongelijkheid in politieke ontwikkeling teniet te doen die er bestond tussen ouderen en jongeren en tussen kaderleden en ongeschoolden' (blz. 9). Voor Leys daarentegen is de Culturele Revolutie, '...die niets revolutionairs had dan de naam en niets cultureels dan het aanvankelijke tactische voorwendsel ervoor (...) een strijd om de macht, aan de top gevoerd tussen een handjevol personen, achter het rookgordijn van een pseudo-massabeweging...' (blz. 39, cursivering van de auteur). Een scherpere tegenstelling is haast niet denkbaar. De twee boeken zijn dan ook karakteristieke voorbeelden van de twee meest tegengestelde opvattingen, die er in de literatuur over de Culturele Revolutie bestaan.

Van Ginneken besteedt relatief weinig aandacht (25 bladzijden) aan de voorgeschiedenis van de Culturele Revolutie, en dan nog voornamelijk aan de opkomst van

figuren die na 1966 een belangrijke rol zullen gaan spelen, zoals Chen Boda, Lin Biao, Jiang Qing en Yao Wenyan. Hij beschrijft de groeiende tegenstellingen tussen maoïsten en revisionisten (en gebruikt daarbij geen aanhalingstekens) na het mislukken van de Grote Sprong Voorwaarts. Van Ginneken beschrijft meer dan dat hij analyseert. Impliciet wordt echter al snel duidelijk dat zijn sympathie bij Mao Zedong en de zijnen ligt. De schrijver gaat er van uit, dat er in ieder geval na de Grote Sprong Voorwaarts twee verschillende ontwikkelingsstrategieën voor China zijn, een maoïstische en een liuïstische (de lijn van Liu Shaoqi, die door van Ginneken als revisionistisch, technocratisch en pragmatisch wordt aangeduid). De liuïstische lijn overheerst in het partij-apparaat, vandaar dat Mao zich genoodzaakt ziet om een achterban te kweken buiten de partij om. Stands-in voor de partij vindt Mao in het leger en in de jeugd. Kritiek op de 'revisionisten' wordt vooral geleverd op het culturele terrein, daar in de vroege jaren zestig veel kritiek op Mao's Grote Sprong-beleid in literaire vorm werd verpakt.

Van Ginneken schildert vervolgens hoe de greep van de militairen op de Chinese samenleving toeneemt, hoe de cultuurkritiek steeds heftiger wordt en met behulp van de jeugd (Rode Garden) de zittende leiding uit het zadel wordt gewipt. Mao wordt in deze beweging echter 'over links gepasseerd'. De Rode Garden verliezen zich steeds meer in een heilloze faktiestrijd, hetgeen een verlamdende werking heeft op de economie en het bestuursapparaat. Machtsovernamen van 'rebelse jongeren' worden steeds meer gekanaliseerd in officieel gesanctioneerde Revolutionaire Comités, die een nieuw bondgenootschap moeten zijn tussen leger, jongeren en kaders. De jongeren verliezen hun voorhoederrol langzamerhand aan de arbeidersklasse. De partij wordt van de grond af aan wederopgebouwd, waardoor langzamerhand ook de rol van het leger dreigt te worden teruggedrongen. Het bijeenkomen van het 9e Partijcongres in april 1969 wordt door Van Ginneken gezien als de feitelijke afsluiting van de Culturele Revolutie.

Reeds in het begin van *De linkse stroming* heeft Van Ginneken een Mao Zedong geïntroduceerd die al in 1966 bedenkingen had tegen de mensen, waarop hij zich gedwongen zag te steunen om de 'revisionisten' te bestrijden: Lin Biao en zijn vrouw Jiang Qing. Dat Jiang Qing en haar Shanghai-faktiegenoten in oktober 1976 als 'bende van vier' zouden worden gearresteerd kon Van Ginneken op het moment dat hij het boek schreef nog niet

weten. We kunnen dit de tweede afwikkelingsfase van de Culturele Revolutie (1973-'76) noemen. De eerste afwikkelingsfase: de val van Lin Biao (1969-'73) wordt echter uitgebreid geanalyseerd. Van Ginneken beschrijft hoe weinig genege Lin Biao was weer een stap terug te doen met het leger na de wederopbouw van het partij-apparaat, hoe hij Mao vergoddelijkte om zichzelf tot enig ware exegeet uit te roepen. Vervolgens wordt in ongetwijfeld het sterkste deel van het boek de hele Lin Biao-affaire ontrafeld, waarbij bronnen uit diverse kokers kritisch tegen elkaar worden afgewogen. Het is waarschijnlijk niet toevallig dat dit boek in het Engels is vertaald onder de titel *The rise and fall of Lin Biao*. Het is opvallend dat Van Ginneken's reconstructie van de coup, vlucht en dood van Lin Biao ruim zes jaar later, in december 1980, op bijna alle punten wordt bevestigd door de toen voor het eerst officieel door China gepubliceerde weergave (als onderdeel van het proces tegen de 'Lin Biao-clique'). Een belangrijk verschil is slechts dat Van Ginneken aan Chen Boda – één van de tien die onlangs terecht hebben gestaan in China – een redevoering toeschrijft in augustus 1970 en direct Chen's val daaraan koppelt, terwijl in de Chinese verklaring van december j.l. deze redevoering aan Lin Biao zelf wordt toegeschreven.

De nieuwe kleren van Voorzitter Mao van Simon Leys telt 284 bladzijden, waarvan voor de niet-specialist slechts ruim 40 bladzijden bruikbaar zijn. Voorwaar een wat magere oogst voor een boek dat f 37,50 moet kosten. De opbouw is als volgt: een sterk verouderde inleiding van iemand die Leys aanprijst (25 blz.), dan een 'Proeve van definiëring en hersituering van de Culturele Revolutie' (de 40 pagina's waar ik hierboven over schreef), vervolgens een maandelijks bijgehouden kroniek van de periode februari 1967-oktober 1969 (150 blz.) en tenslotte enkele vertalingen van op zich belangrijke documenten.

Het kroniekgedeelte, de hoofdmoot van het boek, is bijzonder taaie kost, niet in het minst omdat het maandelijks bijgehouden notities betreft en het in deze aantekeningen welmet van onbekende Chinese namen.

In zijn analyserend gedeelte gaat Leys uit van een 'jonge' en een 'oude' Mao. De scheidslijn trekt hij bij 1956/57: 'Met de 'Honderd Bloemen' kwam er een eind aan de opbouwende en revolutionaire periode van Mao en begon de negatieve en tegen de vooruitgang gekante fase van zijn optreden. De onderdrukking, waarmee hij voortaan antwoordt op alle gezonde kritiek, modernisering en vernieuwing, her-

innert in tal van opzichten aan de blindelings reactionaire politiek van keizerinweduwe Ts'e-si, die aan het eind van de Mantsjoedynastie probeerde de kleine elite van vooruitstrevende intellectuelen, die moderne ideeën verspreidde, te vernietigen' (blz. 45). Bondig geformuleerd komt Leys' verdere uitwerking van deze opvatting erop neer, dat Mao niet bereid of in staat is geweest om zich aan te passen aan de veranderde omstandigheden, dat hij bleef teruggrijpen naar methoden die zeer goed hadden gewerkt toen de Communistische Partij nog in Yenan tegen Guomindang en Japanners moest strijden, maar na de volledige overwinning in 1949 uit de tijd waren geraakt.

Door er een louter methodekwestie van te maken, kan Leys vervolgens elk ideologisch gefundeerd meningsverschil naar het rijk der fabelen verwijzen: 'Het zou even zinloos zijn te proberen sporen te ontdekken van een 'ideologische' tegenstelling of een 'filosofische' onenigheid tussen Mao Tsetoeng en Lioe Sjau-tj'i als bijvoorbeeld tussen De Gaulle en Pompidou. Lioes carrière was verlopen als die van een wat kleurloze, maar trouwe en bekwaame tweede man' (blz. 50). De val van Liu Shaoqi tijdens de Culturele Revolutie ziet Leys dan ook bijna als een toevaligheid, en zeker niet als een van de doelen van de beweging. Liu's afzetting is slechts een tactische manoeuvre: onder voorwendsel dat de revolutie tot het hoogste niveau werd uitgebreid (Liu was president van de Volksrepubliek), werd deze in feite ingeperkt. Door de aandacht op Liu Shaoqi te richten, bleven de duizenden lagere kaders, onontbeerlijk voor de voortgang van de dagelijkse zaken, buiten schot.

Leys is een bekwaam polemist. Hem komt zeker de verdienste toe vele mythen over de Culturele Revolutie te hebben doorgeprikt. Maar met het stijgend succes hierin is Leys m.i. ontoelaatbaar veel naar de andere kant doorgeslagen. Hij knipt en plakt gebeurtenissen teveel om ze maar in het kader van een ordinaire machtsstrijd te kunnen passen. Lezers die geïnteresseerd zijn in de ideologische en economische achtergronden van de meningsverschillen tussen Mao en Liu kan ik de in 1974 verschenen dissertatie van Lowel Dittmer aanbevelen: *Liu Shao-ch'i and the Cultural Revolution* (Berkely, University of California Press, 1974).

Vragen over China na de dood van Mao Zedong van Charles Bettelheim (Amsterdam, Van Gennep, 1979) is een in boekvorm uitgegeven vertaald artikel uit Monthly Review en in maart 1978 geschreven. Bettelheim was in het verleden voorzitter van de Frans-Chinese vriendschapsvereniging. Teleurgesteld

over de ontwikkelingen in China in 1976-'77 heeft hij deze post echter opgegeven. Bovenstaande maakt duidelijk dat Bettelheim zich achter het beleid van de Culturele Revolutie is blijven stellen. Zijn hoofdstelling is, dat de bourgeoisie in de partij de macht in China in handen heeft genomen na de arrestatie van de 'bende van vier'. Om dit aan te tonen behandelt hij achtereenvolgens een veelheid van politieke maatregelen, die sinds oktober 1976 zijn genomen. Hij bekritiseert bijvoorbeeld het instellen van reglementen in de bedrijven, omdat deze erop gericht zouden zijn de arbeiders onder controle te krijgen en te onderdrukken. Lovende woorden zijn er in zijn betoog over de (overigens snel opgegeven) 'Commune van Shanghai' van januari 1967. Ook de herinvoering van toelatingsexamens tot de universiteiten vindt bij hem geen genade. Volgens Bettelheim bevoordeelt dit de studenten uit gezinnen van kaders en intellectuelen. Het gedeeltelijk afschaffen van het systeem dat geslaagden van de middelbare school een aantal jaren op het platteland of in een fabriek moeten werken, ziet hij als een teruggedraaien van de verworvenheden van de Culturele Revolutie. Het meest opvallende aan Bettelheim's artikel is, dat de schrijver op het theoretische niveau blijft steken. Iets wordt door hem positief gewaardeerd wanneer het theoretisch juist is of lijkt te zijn. Met de praktische uitwerking tijdens de Culturele Revolutie houdt hij zich minder bezig.

Ter illustratie bekijken we Bettelheim's kritiek op de maatregel, dat niet alle middelbare schoolverlaters eerst twee jaar naar het platteland hoeven te gaan om in aanmerking te kunnen komen voor een plaats aan de universiteit. Indertijd is deze maatregel ingesteld vanuit verschillende, zowel praktische als ideologische, overwegingen: het ontvolken van te grote steden, het tewerk kunnen stellen van miljoenen jongeren waarvoor geen geschikte werkkring voorhanden was, het brengen van moderne kennis naar het platteland, het bestrijden van de neiging van stedelingen om neer te kijken op plattelanders, enzovoort. Wanneer iemand enkele jaren op het platteland had doorgebracht, kon hij door zijn produktie-eenheid worden voorgedragen voor een studie aan de universiteit.

De praktijk van China heeft uitgewezen dat het naar het platteland zenden van jongeren lang niet altijd succesvol is verlopen. Veel stadskinderen bleken moeilijkheden te hebben met het leven op het platteland. De voorzieningen zijn er veel slechter dan zij in de steden gewend zijn. Het werk dat voor hen beschikbaar was, miste veelal de aansluiting bij het hun

geleerde. Illegaal terugvluchten naar de steden kwam derhalve op grote schaal voor en is een belangrijke bron van jeugdcriminaliteit geworden. Bovendien ontstond er een uitgebreid informeel apparaat om 'via de achterdeur' toch zo snel mogelijk de universiteit te bereiken. Van dit soort vriendjespolitiek kon uiteraard slechts een relatief kleine bevoorrechte groep gebruik maken. Wanneer sinds 1976 jongeren weer rechtstreeks via toelatingsexamens de universiteit kunnen betreden, is het wellicht beter dit niet als een ideologische afvalligheid te zien, maar als realistische afweging van voor een te gaan.

Van Bettelheims boek kan men samenvattend zeggen, dat het de lezer in een kort bestek op een theoretisch niveau een redelijk inzicht geeft in de opvattingen die in China in de periode 1966-'76 zijn verkondigd, maar dat men voor de praktische uitwerking hiervan elders te rade moet gaan.

Afrikaanse literatuur en geschiedenis¹⁾

Wim Bossema

Dit is het eerste deel van een artikel over literatuur en geschiedenis in en van Afrika.

Het tweede en laatste deel verschijnt volgende maand.

Wim Bossema schreef eerder in *Kleio* over geschiedschrijving in Tanzania, (*Kleio* 20 (1979), p.p. 436-441).

Inleiding

'Het was namiddag. De zon gloeide aan de hemel, en het felle licht viel op het landschap.

Er was geen wolk te zien; boven het harde, droge, golvende veld breidde zich de koperen hemel uit.

Langzaam bewogen zich de pluimen van het lange, spichtige Tamboekigras.'

Met deze karakterisering van het Zuid-Afrikaanse veld begint de beroemde Wessels-Serie van Louwrens Penning. Penning was de pleitbezorger van de 'Arme Boeren' in het Gorkumse weekblad 'de Drie Provinciën'. Vanaf 1899 schreef hij zestig boeken over de heldenstrijd van de Boeren tegen de Engelsen. De wederwaardigheden van de Wessels hebben lange tijd de pro-Boer sentimenten in Nederland gevoed: De Leeuw van Modderspruit; De Held van Spionkop; De Verkenner van Christiaan de Wet; De Overwinnaar van Nooitgedacht; De Kolonist van Zuid-Afrika. Alle boeken beschrijven met een overvloedig gebruik van bijvoegelijke naamwoorden de godsvrucht, de dapperheid en de volharding van de nederlandse loot in het verre Zuid-Afrika tegen de agressie van de britse Rooineks. Dit soort boeken bepaalden het beeld dat Nederlanders van Afrika hadden.

De boeken van Penning gaan over Europeanen: Boeren en Engelsen. Afrikanen komen er slechts op de tweede plaats in voor, als bedienden, wasvrouwen en wilden. Al op de derde bladzijde van het eerste boek, de Leeuw van Modderspruit, ontmoeten vader en zoon Wessels een Kaffer. De passage is typerend voor het hele genre romans:

'Er naderden voetstappen. Een man kwam het pad langs, maar het was geen Blanke. Hij liep met lome, trage tred op zijn blote voeten, en was gekleed in een oude baal. Hij had er drie openingen in gemaakt: één voor het hoofd, twee voor de armen. De zon gloeide op zijn zwarte kroeskop, op zijn blote, gespierde armen, waarvan de huid met vet was ingesmeerd, en op zijn gebeend, hoekig gelaat.

Zijn weg liep rakelings langs de beide Transvalers voorbij, en tegenover hen gekomen, strekte hij de zwarte armen uit, om een stuk brood smekend.

Gijs Wessels scheen den Kaffer niet eens te hebben opgemerkt. Hij had, verdiept in zijn gedachten, de andere kant uitge-

staard. Nauwelijks had hij zijn brood aangeraakt; het grootste gedeelte lag in de kuil op de grond, en een zwerm mieren krioelde er rond, om haar part te krijgen.

Hij keek enigszins verrast op, toen hij den Kaffer vóór zich zag staan.

'Baas, een stuk brood - als 't u blijft een stuk brood!'

De Boer wees zwijgend naar de kuil, en de Kaffer greep begerig naar het brood. Hij bedankte op zijn Kaffermanier, stilde zijn honger met het voedzame brood, ving vervolgens het water der spruit op met zijn holle handen, en leste zijn dorst. Hij was nu weer een vers man, en verwijderde zich met veerkrachtige tred.'

Raciale vooroordelen en een impliciete 'apartheids-ideologie' zijn overduidelijk.

In de *Kleio*-nummers, 1979, 9 en 10 analyseerde J. Schipper het ethnocentrisme in nederlandse geschiedenisboeken. Bij het invoeren van een 'niet-westerse lijn in het leerplan' vraagt hij onder andere om 'zo veel als mogelijk is andere kulturen zelf aan het woord te laten'.

Een van de meest toegankelijke manieren om dit te bewerkstelligen is het gebruik van Afrikaanse romans. De mogelijkheden tot inleving zijn in romans erg groot. Het is waar dat romans ook een verkeerd beeld kunnen geven, zoals we bij Penning gezien hebben, maar toch denk ik dat literatuur een werkelijkheidsdimensie kan geven, waar schoolboeken te kort schieten. Dit artikel is bedoeld als een eerste handleiding in de beschikbare literatuur uit Afrika. De literatuur kan gebruikt worden bij het prepareren van lessen of liever in de les zelf door de leerlingen. De boeken zouden eigenlijk op de lijsten voor de moderne talen moeten worden toegelaten.

Dit artikel is niet zozeer bedoeld om een literatuurgeschiedenis te schrijven. Min of meer chronologies zal de Afrikaanse geschiedenis gevolgd worden, zoals die zijn neerslag vindt in Afrikaanse romans. Daar waar nodig zullen de romans wel in hun tijd geplaatst worden.

Ingangen in de Afrikaanse Literatuur

De eenvoudigste ingang in de Afrikaanse literatuur is 'A Reader's Guide to African Literature' van Hans Zell en Helene Silver. Alle werken in het Engels en het Frans tot 1972 staan daarin kort beschre-

ven. Bovendien heeft de gids een tamelijk uitgebreid deel met biografische schetsen van de belangrijkste auteurs.

De belangrijkste Afrikaanse Bibliotheek in het Engels is de African Writers Series van Heinemann Educational Books. Hierin vinden al meer dan tweehonderd titels een plaats, proza, poëzie, toneel en non-fiction, direct in het engels geschreven en ook uit het frans en portugees vertaald. Deze pocket-books zijn bovendien erg goedkoop. De twee belangrijkste nederlandse series zijn de Afrikaanse Bibliotheek van Uitgeverij Corrie Zelen en de Derde Spreker Serie van de Novib/Het Wereldvenster. Elk boek uit de Afrikaanse Bibliotheek heeft een nawoord van de redakteur Jan Kees van de Werk. Zeker bij het gebruik voor het onderwijs is het erg goed dat het boek in zijn historische en kulturele kontekst wordt geplaatst. Verder verschijnen er incidenteel Afrikaanse boeken in een nederlandse vertaling. Zie hiervoor de literatuurlijst onder aan dit artikel.

Om een eerste indruk te krijgen van wat er zoal te lezen is uit Afrika zijn bloemlezingen misschien handig. 'Africa in Prose' van O.R. Dathorne en W. Feuser is te vinden in de inmiddels ter ziele gegane Penguin African Library. Deze anthologie wil laten zien 'dat er een aantoonbare proza-traditie bestaat die terug gaat tot aan het begin van deze eeuw.' Zij is daarom chronologies opgebouwd en houdt op met fragmenten uit het begin van de jaren zestig. Allerlei teksten staan door elkaar: reisverslagen, zoals dat van de Swahili Salim bin Abakari over zijn reis naar Rusland en Siberië in 1896; ooggetuigenverslagen, zoals die van Sol Plaatje over het leven van de Afrikanen in het Zuid-Afrika van 1916; politieke pamfletten van de nationalistische leiders Sékou Touré en Leopold Senghor; en natuurlijk veel stukjes uit belangrijke en minder belangrijke romans.

Een stuk overzichtelijker is Lalage Bown's 'Two Centuries of African English'. Deze bundel is geordend naar genre. Elk gedeelte is chronologies. Het bevat geen romanfragmenten, maar alleen primaire bronnen. De verschillende secties bevatten achtereenvolgens: 1. brieven, rapporten en journalistiek, 2. neergeschreven toespraken, 3. politieke verhandelingen en didaktische geschriften en 4. biografieën, autobiografieën en reisverslagen.

Voor al in de derde sectie is veel histories materiaal te vinden, zowel van politieke schrijvers zoals Sol Plaatje (1916), Julius Nyerere, president van Tanzania en Kwame Nkrumah, de invloedrijke oud-president van Ghana (1952-1960: eerste minis-

ter, daarna tot 1966 president), als ook van Afrikaanse historici uit de negentiende en de twintigste eeuw. Two Centuries of African English geeft een goed overzicht van de Afrikaanse non-fiction, compleet met biografietjes en een bibliografie. Wel moet gezegd worden dat de vele stukjes erg kort zijn. Maar dit is misschien juist een voordeel voor gebruik in de klas. Een nederlandse verzamelbundel is 'De verbittering', samengesteld door Bertus Dijk. 'De verbittering' brengt verhalen en romanfragmenten bij elkaar van schrijvers uit Zuidelijk Afrika. Het centrale thema is de anti-apartheid en het anti-kolonialisme (tegen het Portugese kolonialisme). Zoals de titel al suggereert zijn het voor het merendeel aangrijpende verhalen over de wreedheid van het kolonialisme en de apartheid, maar ook over de strijd van de onderdrukten hiertegen.

De traditie: mondelinge literatuur, mythen en sagen²⁾

Er bestaat geen Afrikaanse schrift. Literatuur werd in Afrika van oudsher gereciteerd en mondeling doorgegeven aan de volgende generatie. Dit systeem was meestal zeer verfijnd, tot aan gespecialiseerde 'kasten' van verhalenvertellers toe (de griotten, bijvoorbeeld). Er is een grote discussie geweest onder westerse afrikanisten of er wel gesproken kan worden van 'mondelinge literatuur' en 'mondelinge historische bronnen'. Hier zal in dit verband niet op ingegaan worden. Ik ga ervan uit dat het baanbrekende werk van historici als Jan Vansina³⁾ en Paul Thompson⁴⁾ de weersin tegen het mondelinge als bron voldoende weggenomen heeft.

Met het optekenen van de mondelinge overlevering werd in de vorige eeuw begonnen door de eerste antropologen en missionarissen. 'West Afrikaanse Sprookjes' bijeengebracht door Ulla Schild draagt hiervan duidelijk de sporen. Het is vooral een verzameling interessante verhalen, zonder dat het specifiek Afrikaanse karakter nu zo duidelijk wordt. De 'sprookjes' worden kort verteld, in vaak ouderwets taalgebruik. De betekenis van de verhalen, de symboliek en de kulturele waarden komen niet uit de verf. Het lijkt een beetje op 'Van den Vos Rijnaarde' voor de jeugd naverteld.

Dat de verhalen die opgetekend werden zo mager waren, heeft te maken met de procedure. De missionaris of ethnograaf schreef op wat hij van de voordrachten begreep. Vaak werd hij geholpen door een Afrikaner van een missieschool, die wel frans of engels sprak maar geen literator was. Bovendien verzocht de wetenschapper de verhalenverteller in veel gevallen

speciaal voor hem alleen zijn verhaal te doen. Mondelinge literatuur bestaat meestal uit een aantal vaststaande thema's, waarvan niet afgeweken mag worden omdat dan de continuïteit in gevaar komt. Maar het wordt pas literatuur als de kunstenaar om de thema's zijn verhaal improviseert. Veel van de in de vorige eeuw en ook later opgetekende 'mythen', 'sagen', 'fabels' en 'sprookjes' zijn uit hun literaire kontekst gerukte thema's.⁵⁾

Om aan dit dilemma te ontkomen zijn er twee mogelijkheden: de oude verhalen worden geïnterpreteerd en 'uitgelegd', of de oude thema's worden door hedendaagse Afrikaanse kunstenaars herschapen. De eerste methode wordt gebruikt door Jan Knappert, een nederlandse afrikanist. 'Myths and Legends of the Congo' is gebaseerd op een verzameling Congolese verhalen, opgetekend door geleerde Belgische missionarissen. Maar: 'de missionarissen schreven voor elkaar, voor hun geleerde vrienden en mede-anthropologen en linguïsten. Veel kennis van het gebied, en vertrouwdheid met de Congolese talen werd bekend verondersteld'. Daarom heeft hij impliciete dingen expliciet gemaakt, bekend veronderstelde gegevens toegevoegd en duistere passages geïnterpreteerd. Elk verhaal begint met een inleiding van Knappert, waardoor zij een dimensie krijgen die men mist bij 'West Afrikaanse Sprookjes'. Er wordt iets duidelijk van het wereldbeeld van de volken van Congo, van hun religieuze beleving en sociale waarden. Hetzelfde geldt voor Knapperts andere bundel: 'Myths and Legends of the Swahili'. Hier legt Knappert echter niets uit in aparte inleidingen, wat op den duur storend werkt. Hij weeft mondelinge overlevering, oude Swahili teksten in het arabiese schrift en zijn eigen interpretatie tot een geheel. Slechts zelden geeft hij commentaar over zijn bronnen in kleine lettertjes. Dit heeft het voordeel dat het gemakkelijker leest, maar het nadeel dat de bronnen versluierd zijn. Op de speciale plaats die de Swahili innemen in de Afrikaanse literatuurgeschiedenis kom ik in paragraaf 10 terug.

De tweede mogelijkheid, het herscheppen van de aloude thema's door hedendaagse auteurs, is bijna een rage. Bessie Head begint haar verhalenbundel 'De hemel is niet gesloten' met 'een aantal oude Afrikaanse mythen (...) met thema's zoals het oude patroon van stammenmigratie, en heidendom tegen christendom en tovenarij'. Mazisi Kunene herschiep het Zoeloe-epos over keizer Shaka de Grote. Hij verzamelde alle flarden van het lofdicht op de keizer die in het begin van de negentiende eeuw van de Zoeloes een eenheid

maakte en het Zoeloelager tot het sterkste in het gebied. Shaka was de vader van het leger, dat vijftig jaar na zijn dood (in 1828) nog in staat was de Engelsen een enorme nederlaag toe te brengen. Het is niet verwonderlijk dat de figuur Shaka het symbool is van de grootheid van het Zoeloevolk. Kunene heeft 433 bladzijde nodig om Shaka's heldenleven te bezingen.

Een van de eerste voorvechters van het herscheppen van de traditionele literatuur door Afrikanen is de Oegandees Okot p'Bitek. In 1966 publiceerde hij het lange gedicht 'Song of Lawino'. Het is een modern gedicht, een protestlied van een Oegandese vrouw die door haar verwesterlijkte echtgenoot in de steek gelaten wordt. Maar de stuktuur en het taalgebruik passen in de traditie van de Acoliedereren. Het is poëzie zoals die door de niet verwesterde Afrikanen wordt gemaakt. p'Bitek zet zich met zijn poëzie af tegen 'Afrikanen die westerse literatuur schrijven' en ook tegen 'Europese wetenschappers die exotiese verhalen verzamelen'. Volgens hem bestaat de literaire armoede in Afrika, zoals die door vele Europeanen en verwesterde Afrikaanse intellectuelen werd gesignaleerd, alleen voor de elite. De literaire creativiteit van het gewone Afrikaanse volk leeft onverminderd voort. 'Song of Lawino' is niet alleen de aanklacht van een vrouw tegen haar man, maar ook de roep van de Afrikaanse mondelinge literatuur om erkenning door de vervreemde intellectuelen. Lawino bezingt sarkasties de vreemde bochten waarin de stadsvrouw, haar mans maîtresse, zich wringt om Europees te lijken. De kosmetika, de kleding, de vreemde dansen, het eten van aardappels met mes en vork. Ze moet niets hebben van een christendom dat mensen hun naam afneemt en preekt in een onbegrijpelijke taal; de missiescholen waar je je mond niet mag open doen, waar paters zich vergrijpen aan de jonge Afrikaanse meisjes, waar slechts opgeleid wordt tot arrogantie. De 'modern opgevoede' Afrikanen houden zich niet meer met wezenlijke dingen bezig maar met onzinnige dingen als verkiezingscampagnes:

*En terwijl de pythons van de ziekte
De kinderen verzwellen
En de buffels van de armoede
Het volk neerslaan
En onwetendheid daar staat
Als een olifant,*

*Zijn de oorlogsleiders
Stevig verwikkeld in onderlinge twisten,
Ze eten elkaars levers ...
blz. 196*

In 'Song of Lawino' introduceert p'Bitek een nieuw thema in de literaire traditie. Er is niet zozeer sprake van het herscheppen van oude thema's. In 'Hare and Hornbill' en 'Horn of my Love' doet hij dit wel. Het eerste boek bevat een aantal fabels die zich van oudere fabelbundels moet onderscheiden, omdat ze nauwkeuriger onderzocht zijn door p'Bitek. Dat is niet zo erg aan de teksten te merken. Er wordt niets uitgelegd. Dat gebeurt wel in 'Horn of my Love'. p'Bitek heeft de liedjes zelf 'in het veld' verzameld. De betekenis van de liederen wordt in een uitgebreide inleiding uitgelegd en hij gaat zover dat hij de Acoli-tekst erbij geeft. p'Bitek gaat ervan uit, dat het merendeel van de mondelinge literaire traditie nog steeds te vinden is voor de goede zoeker. Maar dat is toch wel twijfelachtig: honderd jaar koloniale overheersing hebben ook de mondelinge overlevering niet ongemoeid gelaten. Sommige verhalen kunnen verdwenen zijn, andere vervuild. In dat geval is de methode van Knappert bruikbaar. Er kleven dus veel haken en ogen aan de opgeschreven mondelinge literatuur. Maar de Afrikanistiek is al een aardig eind op weg om haar plaats in de wereldliteratuur toe te kennen.

De vroege geschreven literatuur

Al in de tijd van de Europese Renaissance waren er Afrikaanse enkelingen die literatuur schreven. Zij waren als slaven uit Afrika weggevoerd en in Europa opgeleid. Hun geschriften zijn niet van die van Europese monniken te onderscheiden. Alleen via omwegen is soms vast te stellen dat het om een Afrikaan gaat. In de Verlichting vonden enkele eigenaardige experimenten plaats. Afrikaanse slaven werden van kinds af aan Europees opgevoed om aan te tonen dat het echte mensen waren. En inderdaad werden de opgekweekte tabulae rasae soms zeer geleerde heren. Ook in Nederland woonde zo'n zwarte witte: James Eliza John Capitein, de beschermeling van een Amsterdamse koopman. Capitein werd zodanig misvormd en raakte zo van zijn achtergrond vervreemd, dat hij de slavernij als christelijk instituut verdedigde: 'Staatskundig-Godgeleerd Onderzoekschrift over De Slavernij, als niet strijdig tegen de Christelijke Vrijheid', 1742, ook nog eerst in het Latijn geschreven. Dit heeft natuurlijk niet zoveel meer met de Afrikaanse literatuurgeschiedenis te maken.

Heel iets anders is de autobiografie van Olaudah Equiano (1745-1797): in het nederlands 'Equiano's reizen', vertaald en ingeleid door Karel Roskam. Equiano

blijft een Afrikaan, door de slavenhandel uit Iboland, dat toen deel uitmaakte van het rijk Benin, weggerukt. Het boek heeft een hoofdstuk over zijn kinderjaren in Afrika dat erg de moeite waard is. Op een kwade dag wordt hij samen met zijn zusje ontvoerd door Afrikanen van een ander volk. Op de lange reis naar de kust gaat hij van hand in hand. Hierdoor krijg je een duidelijk beeld van de verschillende soorten slavernij in West-Afrika zelf en vooral ook het verschil met de atlantische slavenhandel: het verschil tussen huisslavernij en werkvee. Equiano had trouwens geluk dat hij steeds de persoonlijke slaaf van een officier bleef, zodat het lot van plantage-slaaf hem bespaard bleef. Door deze positie kon hij zichzelf ontwikkelen, lezen en schrijven leren. In 1766 werd hij vrijgelaten en bond de stijf aan tegen de slavenhandel. Het lukte hem niet naar Afrika terug te keren. Het boek gaat vooral over zijn wederwaardigheden op Engelse schepen; zijn reizen naar West-Indië en het Poolgebied. Een prima boek.

Na ± 1880, wanneer de periode van het modern imperialisme begint, worden er steeds meer Afrikanen op missiescholen onderricht in het lezen en schrijven van Engels en Frans. Afrikanen kunnen nu ook geschreven commentaren geven op wat ze om zich heen zien gebeuren. Een voorbeeld hiervan is George Simeon Mwase. In 'Strike a Blow and Die' geeft hij zijn visie op de opstand onder Chilembwe in Malawi (1915). Het bijzondere van dit verslag is het begrip dat Mwase opbrengt voor de opstandelingen zonder dat hij mythologiseert. Mwase was een klerk van het type in missiescholen opgeleid middenkader, waaruit de meeste nationalistische leiders stammen. Een man tussen twee werelden. Hij doet zijn best uit te leggen aan de koloniale heersers waarom het zover gekomen is dat zijn volk in opstand komt. John Chilembwe was een goed mens: de omstandigheden maakten hem tot opstandeling want Afrikanen hadden geen andere manier om hun stem te laten horen.

De christelijke achtergrond van Chilembwe heeft hem niet tot gehoorzame klerk gemaakt, maar hem juist van het onmenselijke van het kolonialisme doordrongen. Tijdens zijn verblijf in de Verenigde Staten kwam hij onder de indruk van de verhalen over de martelaar van de negers John Brown, die een hopeloze maar legendaries geworden aanval op 'Harpers Ferry' ondernam om 'een kreet door de wereld te laten gaan'. De titel 'Strike a Blow and Die' duidt op die signaalfunctie. (De titel is trouwens door de inleider, de bekende historicus R.I. Rotberg gegeven; de frase is het centrale thema van Mwase's boek). Door de voorzichtige taal van

Mwase heen wordt een analyse van de opstand gegeven waar in die tijd nog geen Europeaan toe in staat was.

Mwase schreef zijn relaas in 1931/32. Zijn Engels en zijn stijl zijn nog wat gebrekkig. In de jaren veertig en vijftig werd de Afrikaanse literatuur in vreemde talen 'volwassen'.

Nationalisme en de eigen identiteit

De opkomende moderne Afrikaanse literatuur weerspiegelt het eveneens opkomende nationalisme. Het zelfbewustzijn van de opgeleide intellectuele elite neemt toe en ook het besef dat de Afrikaanse naties zich zelf heel goed zouden kunnen besturen. Het door elkaar lopen van politiek en kunst is duidelijk te zien aan iemand als Leopold Senghor uit Senegal: het type van de dichter-staatsman. De kulturele ideologie die Senghor mede gestalte gaf was de Négritude. Zoals de naam suggereert was de Négritude een zwarte bewustzijnsbeweging, die vooral opgang deed in West-Afrika (en dan vooral in de frans sprekende gebieden) en de zwarte gemeenschap in West-Indië.

Aimé Césaire introduceerde het begrip Négritude in zijn gedicht 'Cahier d'un retour au pays natal' (1938). Césaire komt van het West-Indische eiland Martinique; zijn geboorteland, kultureel gezien vindt hij Afrika. De Négritude richtte zich tegen het westerse als universele norm. De traditionele Afrikaanse samenleving en cultuur moest in ere hersteld worden. Afrikaanse waarden en normen die als onbeschaafd en wild werden afgedaan, waren in feite net zo goed als de westerse vooruitgangsideologie. Vele Négritude-gedichten bezingen de kulturele rijkdom van de Afrikaanse traditie. Jean-Paul Sartre zag in de Négritude de noodzakelijke antithese van het westerse racisme, dat de weg zou bereiden voor de opstand van Afrika tegen het kolonialisme. Maar de Négritude was een elitebeweging, kreeg hevige kritiek te verduren van vooral engelstalige auteurs en heeft nu vrijwel geen aanhangers meer.

Wat was de kritiek op de Négritude? Het belangrijkste element in de kritiek is, dat de Négritude net zo'n verkeerd beeld geeft van 'traditioneel Afrika' als de Eurocentristiese ethnografen, alleen is de toon op positief gesteld. Verder vinden veel critici dat de Négritude met haar nadruk op het verleden de hedendaagse problemen bagatelliseert en geen oog heeft voor de hedendaagse Afrikaanse kunst. De Zuid-Afrikaan Ezekiel Mphahlele, een van de meest gedreven bestrijders van de Négritude, werpt de Négritudisten voor de voe-

ten dat ze bijvoorbeeld de Zuid-Afrikaanse jazz-muziek met haar anti-apartheids-teneur als niet Afrikaans terzijde schuiven, omdat het een mengeling is van verschillende kulturen (in: Bown blz. 40). De polemiek is in veel tijdschriften bijzonder hevig gevoerd, met eigenlijke en oneigenlijke argumenten, waar ik nu niet verder op inga.

Wole Soyinka geeft in zijn boek 'Myth, Literature and the African World', uitgekomen in 1976⁶), na het bedaren van de storm, een mijns inziens evenwichtige evaluatie:

De Eurocentristiese, raciale vooroordelen stoelen op twee vooronderstellingen:

- a. analyties denken is een teken van hoge menselijke ontwikkeling. De Europeaan maakt gebruik van analyties denken. Daarom is de Europeaan hoog ontwikkeld.
- b. De Afrikaan is niet in staat tot analyties denken. Daarom is de Afrikaan niet hoog ontwikkeld.

Négritude ontkende niet de eerste vooronderstelling. Wel de tweede, en verving die door:

- c. Intuïtief begrip is ook een teken van menselijke ontwikkeling. De Afrikaan maakt gebruik van intuïtief begrip. Daarom is de Afrikaan hoog ontwikkeld.

(voor 'intuïtief begrip kun je 'dans, ritme e.d. invullen).

Maar is de hele onderneming niet onzinnig als je het gewoon hebt over 'de mens is in staat tot analyties denken'? Opeens worden we opgewekt om hem die nooit iets uit vond toe te juichen, hem die nooit op ontdekkingsreis ging. Maar de waarheid is dat er nooit zo'n schepsel heeft bestaan. Afrikanen hebben verstand, ze gebruiken het alleen anders dan Europeanen. Tot zover de samenvatting van Soyinka.

De nieuwe impuls voor de moderne Afrikaanse literatuur kwam van de volksliteratuur. Onitsha in Oost-Nigeria werd het centrum van een pamflettencultuur. Onitsha was een handelscentrum en bovendien een centrum van onderwijs. Met gebruik van oude stencilmachines en drukpersen werden de pennevruchten van de scholieren tot handel gemaakt. Veel Nigeriaanse schrijvers begonnen hun carrière met een pamflet, zoals Cyprian Ekwensie. E.N. Obiechina heeft een selectie van de pamfletten uitgebracht: 'Onitsha Market Literature'. De auteurs, voor het merendeel amateurs schreven vrijelijk over van alles, terwijl ze allerlei inspiraties combineren, mondelinge overlevering, christelijke thema's, gepikte passages uit de Europese literatuur, wijze raadgevingen over ver-

liefdheid en huwelijk, en politieke overtuiging. De titels lopen uiteen van 'Why Harlots Hate Married Men and Love Bachelors' tot 'Escape, Arrest and Martyrdom of Lumumba'.

Dit soort volksliteratuur samen met de traditie van mondelinge literatuur (zoals bij p'Bitek) vormt de basis van de Afrikaanse roman van na ± 1960.

Noten

1. Voor dit artikel is gebruik gemaakt van romans in het Engels en nederlandse vertalingen. Romans in het Frans zijn buiten beschouwing gelaten. Dit is niet omdat ze minder belangrijk zijn maar omdat ze moeilijker verkrijgbaar zijn en ik nog niet gedoken ben in deze tak van de Afrikaanse literatuur. Belangrijke schrijvers zoals de satirici uit Kameroen, Mongo Beti en Ferdinand Oyono zijn in dit artikel helaas afwezig.
2. Voor het historische overzicht is vooral gebruik gemaakt van Jahn, J., *Geschiede der neoafrikanische Literatuur*, Düsseldorf 1966.
3. Vansina, J., *Oral Tradition (De la Tradition Orale: Essai de Méthode Historique, 1961)*, Harmondsworth 1973.
4. Thompson, P., *The Voice of the Past, Oral History*, Oxford 1978.
5. Zie Jahn: blz. 73-81.
en p'Bitek, *Hare and Hornbill*, blz. xi-xv.
6. Voor dit artikel is veel gebruik gemaakt van Soyinka, W., *Myth, Literature and the African World*, Cambridge 1976. Vooral hoofdstuk 4 is erg verhelderend.

Andere literatuur in de tekst genoemd, in respectievelijke volgorde.

1. Penning, L., *De Leeuw van Modderspruit*, Zwolle, n.d.
2. Zell, H., & Silver H., *A Reader's Guide to African Literature*, London 1972.
3. Dathorne, O.R., & Feuser, W., (ed), *Africa in Prose*, Harmondsworth 1969.
4. Bown, L. (ed), *Two centuries of African English*, London 1973.
5. Dijk, B. (ed), *De verbittering*, Amsterdam 1973.
6. Schild, U. (ed), *West-Afrikaanse sprookjes*, Utrecht 1978.
7. Knappert, J., *Myths and Legends of the Congo*, London 1971.
8. Knappert, J., *Myths and Legends of the Swahili*, London 1970.
9. Kunene, M., *Emperor Shaka the Great*, London 1979.
10. p'Bitek, O., *Song of Lawino*, Nairobi 1966.
binnenkort in nederlandse vertaling bij Corrie Zelen.
11. p'Bitek, O., *Hare and Hornbill*, London 1978.
12. p'Bitek, O., *The Horn of My Love*, London

- 1974.
13. Obiechina, F.N. (ed), Onitsha Market Literature, London 1972.
 14. Ousmane, S., Gods Bits of Wood, London 1970.
eerste franse uitgave, Les Bouts de Bois de Dieu, 1960.
 15. Mwangi, M., Carcase for Hounds, London 1974.
 16. Armah, A.K., The beautiful ones are not yet born, London 1969.
binnenkort in nederlandse vertaling bij Corrie Zelen.
 17. Ngugi wa Thiong'o, Petals of Blood, London 1977.
binnenkort in nederlandse vertaling bij Corrie Zelen.
 18. Ouologuem, Y., Bound to Violence, London 1971.
eerste franse versie: Le Devoir du Violence, 1968.

VGN nieuws

Sectie pedak-basisonderwijs

Een sectiedag op 16 mei 1981

Het jaar 1983 nadert en alles wijst erop dat de operatie PABO met voortvarendeheid aangepakt wordt op het ministerie. Er zijn op het moment dat we dit schrijven (01-01-1981) enige ideeën over de spreiding van de nieuwe opleidingen ('het advies-spreidingsplan'). Op 1 mei zal de minister met een totaaloverzicht komen in deze.

Er is een ministerieel plan inzake de invoering van de PABO (conceptbeleidsvoornemen met betrekking tot de invoering van de opleiding voor leraren basisonderwijs'), met verschillende gegevens over hoe de opleiding eruit zal gaan zien. En er is het 'ontwerp van wet tot wijziging van de wet op het voortgezet onderwijs, houdende invoering van de opleidingsscholen voor leraren basisonderwijs' met een heel uitgebreide memorie van toelichting, waarin ook heel wat gegevens vermeld staan over de opleiding.

Alleen de Eindtermencommissie loopt ver achter op schema, maar de minister heeft een soort ultimatum gesteld: het werk moet op 01-02-1981 gereed zijn.

De projectgroep van de Stichting voor Leerplanontwikkeling met de taak om een model voor een onderwijsleerplan voor de nieuwe opleiding te maken – de pg LOBO – heeft een uitvoeringsplan openbaar gemaakt in december 1980.

Van groot belang is ook dat er op 'ons terrein' werk verricht wordt voor de basisschool. Ook hier is een projectgroep bezig met het ontwikkelen van een model voor een onderwijsleerplan voor de basisschool, de pg LOB. Daarnaast is een vaksectie van dezelfde SLO bezig met de inhoudelijke vulling van 'Mens en Maatschappij'-onderwijs voor de basisschool (project 3250).

Via deze rubriek en via andere bladen hebben we in de achter ons liggende periode geprobeerd U zo goed mogelijk op de hoogte te houden van de ontwikkelingen. Het leek ons echter een goede zaak om met zijn allen over deze ontwikkelingen eens van gedachten te wisselen en daarvoor zijn we voornemens een studiedag Pedak-Basisonderwijs te organiseren voor alle docenten geschiedenis van Pedagogische Academies en Opleidingsscholen voor Kleuterleidsters.

Van de kant van het algemeen bestuur van onze vereniging is positief gereageerd en is (financiële) medewerking toegezegd. Op grond hiervan hebben we een datum gekozen: ZATERDAG 16 mei 1981 en hebben we ruimte gereserveerd in het Jaarbeursgebouw in Utrecht. We hopen dat een ieder deze datum voor deze eerste Pedak-Basisonderwijs-dag wil reserveren. In het volgende nummer van 'Kleio' hopen we uitvoeriger op deze dag terug te komen. Wie tussentijds nadere inlichtingen over deze dag wil, neemt contact op met Cees van der Kooij, Winschoterweg 10, 9723 CG Roodehaan, tel. 05904-1556.

Geschiedenis: 'een dienst'

Het is een goede gewoonte geworden om in boekbesprekingen, voor radio en TV e.d. af te geven op het schoolvak geschiedenis, dat slechts onnutte kennis zou opleveren. Dergelijke uitspraken – veelal gebaseerd op eigen ondervindingen van vroeger – bevatten ook voor nu helaas wel een kern van waarheid: dergelijk geschiedenisonderwijs komt nog wel voor. Maar veel vaker zijn dergelijke uitspraken een karikatuur van het hedendaagse geschiedenisonderwijs.

Zo'n situatie heeft twee kanten. Is degene, die zo'n denigrerende opmerking over het geschiedenisonderwijs maakt wel voldoende geïnformeerd over de huidige

stand van zaken in het onderwijs? Kennelijk niet, anders werd niet teruggegrepen op jeugdherinneringen. Maar hebben wij als docenten geschiedenis en geschiedenisdidactiek wel voldoende naar buiten laten komen hoe wij nu werken, wat wij beogen en wat wij bereiken? Kortom hebben wij voldoende pogingen ondernomen om de beeldvorming van onze activiteiten in de school 'up to date' te houden? Kennelijk ook niet, anders zou er wel anders gereageerd worden.

Een bijzonder prettige ervaring in zo'n situatie is van toch een beetje een 'buitenstaander' te lezen hoe belangrijk en nuttig dat bezig zijn met het verleden eigenlijk wel is. In 'Leestekens', een tijdschrift over jeugdliteratuur, komt in het nummer van november 1980 de volgende passage voor in de bespreking van een kinderboek ('Pitjemoer' van Henri van Daele):

'Het zijn immers de mensen en de dingen van weleer die onze plaats in de maatschappij mede bepaald hebben. En het is goed te weten waar je wortels liggen, het is goed om het bestaan als een continuïteit te ervaren. Dat hoeft zeker geen nostalgisch verlangen naar vroeger te betekenen... maar wel een weten en begrijpen van wat geweest is en waarom of waardoor het zo was. Ik denk dat we kinderen een dienst bewijzen door ze daartoe de mogelijkheid te bieden. Dat zou wel eens kunnen betekenen dat we het verleden minder angstvallig moeten wegstoppen'.

Een verademing zo'n benadering van ons dagelijks werk, waarvoor tekende Herman Kakebeke, werkzaam op de afdeling muzisch-creatieve vorming van het Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding en zeer actief op het terrein van de kinderboeken.

Geschiedenis in een schoolwerkplan van de basisschool - 5

In 'Kleio', nr. 10 van 1980 sloten we de serie 'Geschiedenis in een schoolwerkplan van de basisschool' af na rapporten en adviezen beschreven te hebben van de S.L.O.-projectgroep LOB, van de Innovatie Commissie Basisonderwijs, van het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum en van enige begeleidingsdiensten.

Het leek erop, dat toen wel het nodige over het schoolwerkplan geschreven was. Maar die verwachting bleek onjuist. Er zijn al weer enige publikaties te melden, terwijl we ook 'ontdekt' hebben dat er nog het één en ander in de maak is. Vandaar dat we bij deze onze serie heropenen en U ook in de toekomst op de hoogte zullen blijven houden van nieuwe publikaties, die aandacht besteden aan geschiedenis in een schoolwerkplan van de basisschool.

Van A. C. Maas verscheen – nog in 1980 – 'Schoolwerkplan, een praktisch handleiding' (Bloemendaal – Nelissen – P. M. Reeks – 170 pag.). Ad Maas zal voor de lezer van algemene onderwijsbladen (zoals bv. 'Onderwijs en Opvoeding', 'Het Katholieke Schoolblad' en 'De Vacature') geen onbekende zijn. Hij schrijft jaarlijks heel wat artikelen over algemene onderwijszaken. Hij is werkzaam bij het Onderwijsbegeleidingscentrum in Eindhoven en bij de M.O.-opleidingen pedagogiek van de Katholieke Leergangen in Tilburg. In 1977 verscheen van hem 'Handleiding Schoolwerkplan', een deeltje uit de 'Onderwijskundige Brochure Reeks'. Deze uitgave, herzien en bijgewerkt, is nu als boek onder de titel 'Schoolwerkplan, een praktische handleiding' verschenen.

Zoals de titel aangeeft wil dit boek een handleiding zijn voor onderwijsgevers om voor de eigen school een schoolwerkplan te maken. De hoofdstructuur van het boek is gelijk aan die van een schoolwerkplan: het algemeen gedeelte, het bijzondere gedeelte en het plannings- of praktijkgedeelte. Het hoofaccent ligt op het algemene gedeelte: 132 van de 170 pagina's. Het bijzondere gedeelte geeft voornamelijk schema's om de leergebieden in te vullen en voor het planningsgedeelte worden slechts enkele suggesties gedaan, omdat hierover van de hand van de wetgever weinig duidelijkheid is verschaft.

Hoewel het verleidelijk is om in te gaan op dit boek in het algemeen zullen we ons verder beperken tot de passages over wereldoriëntatie in het algemeen en over geschiedenis in het bijzonder. En om maar direct duidelijk te zijn: Maas vindt geschiedenis in het onderwijs, ook in het basisonderwijs, een onmisbare activiteit. Dat blijkt eigenlijk al uit algemene opmerkingen, die getuigen van een bepaalde visie op de relatie tussen verleden-heden-toekomst en op

de betekenis van deze relatie voor de mens. Zo pleit Maas bijvoorbeeld voor de ontwikkeling van een schoolwerkplan vanuit de bestaande situatie (p. 11). Het ware wenselijk geweest dat allerlei plannenmakers hetzelfde gedaan hadden, in plaats van idealen te formuleren, die in heel veel gevallen enorm ver van de bestaande praktijk afstaan. Geschiedenisbehoefte wordt ook vastgelegd in een aspect van een visie op de mens: 'de mens heeft een existentiële behoefte om te weten hoe de werkelijkheid in een zo objectief of intersubjectief mogelijke zienswijze is; hij verlangt ook naar inzicht in zijn historische werkelijkheid' (pag. 23). Een begrip als 'bestaansverheldering' (pag. 31) kan ook in deze zin uitgelegd worden.

Bij de taken van het basisonderwijs en in de paragraaf 'Leergebieden en leerinhouden' wordt door Maas uitgebreid aandacht besteed aan 'wereldoriënterend onderwijs: zaakvakken en wereldoriëntatie'. Hoewel hij bezwaren heeft tegen de onduidelijke term wereldoriëntatie, accepteert hij deze toch, 'omdat hij ingeburgerd is geraakt' (pag. 68).

Aan de orde worden gesteld door de schrijver:

- wat is pedagogisch-didactisch de moeite van het weten waard op het gebied van wereldoriëntatie?
- wat is pedagogisch-didactisch de beste vorm van wereldoriënterend onderwijs om die kennis op het gebied van wereldoriëntatie te verwerven?
- welke leeftijd van de leerlingen is geschikt om in verband met wereldoriëntatie bepaalde vakken te onderscheiden en te scheiden?

Maas vat samen wat anderen erover geschreven hebben om de schoolteams materiaal te bieden voor discussie en standpuntbepaling. Maar zo nu en dan komt hij ook met eigen, onorthodoxe standpunten, bijvoorbeeld over de samenvoeging van vakgebieden of over bezwaren tegen in vakken gescheiden (wereldoriëntatie-)onderwijs. Dit moge blijken uit volgend citaat:

'Het verdient aanbeveling om het aantal vakken beperkt te houden; een zekere clustering van diverse vakgebieden die een bepaalde samenhang vertonen is uiteraard onontkoombaar wil men het wereldoriënterend onderwijs inhoudelijk relevant houden. Een voorstel is om drie vakken te onderscheiden:

1. biologie/natuurkunde (milieukunde, ecologie, chemie, gezondheidsleer e.d.).
2. geschiedenis/maatschappijleer (staatsinrichting, economie, politicologie, polemologie e.d.)

3. aardrijkskunde/cultuurkunde (antropologie, sociologie, verkeerskunde e.d.).

Tegen wereldoriënterend onderwijs, opgevat als naast elkaar staande vakken, zijn vaak bezwaren ingebracht. Het is zeer de vraag of deze bezwaren betrekking hebben op 'het naast elkaar staan' of op 'inhoudelijke en methodische ondeskundigheid'. Het heeft er veel van weg dat in de bezwaren valse en/of onvolledige argumentaties sluipen. In elk geval kan wel gesteld worden dat de bezwaren minder met het onvermogen van kinderen dan met dat van onderijkskrachten te maken hebben. Het is een illusie te veronderstellen, dat men kinderen via het vak 'geschiedenis' geen historisch besef kan laten verwerven, maar wel via geïntegreerd zaakvakkenonderwijs of via wereldoriëntatie-onderwijs-met-opheffing-van-vakken' (pag. 70-71).

Maas geeft in zijn boek voor geen enkel leergebied leerinhouden. Dat is – ook in zijn visie – de taak van de school zelf: 'De school dient in het kader van het schoolwerkplan uit te maken welke wereldoriënterende thema's zij van waarde acht voor haar bijdrage aan het algemene doel en de meer concrete subdoelen van opvoeden en opvoeding door middel van basivormend of funderend onderwijs' (pag. 67).

In de schema's voor de inhoudelijke invulling van de leergebieden in het bijzondere deel van het S.W.P. wordt gewerkt vanuit de driedeling: instrumenteel onderwijs, wereldoriënterend onderwijs en muzisch-expressief onderwijs. Net als in het model van 'Structuur Schoolwerkplan' van de pgLOB (SLO) is er in dit schema voor een schoolteam een aparte kolom voor geschiedenis in te vullen.

Een schoolteam dat aan de 'hand' van Maas te werk gaat, zal zich dus moeten uitspreken over wat wereldoriëntatie voor hun school inhoudt, wordt geconfronteerd met een nuchtere kijk op wereldoriëntatie en op de 'vakken' en krijgt via de schema's de aanwijzing om nadrukkelijk na te gaan wat op het terrein van de geschiedenis in de school aan de orde moet komen. Helemaal in overeenstemming met de gangbare filosofie van de basisschool moet het schoolteam ook bij Maas wel al deze zaken zelf vaststellen; hij biedt alleen wat discussiemateriaal, dat die vaststelling vereenvoudigen kan.

Cees van der Kooij

Ingezonden brieven

De leraar leerplichtig

'... U moet er rekening mee houden dat nascholing een verplichte zaak wordt die U enig geld zal gaan kosten en die U naast Uw normale werkzaamheden moet volgen.' Zo waarschuwt Verhoog zijn lezers in een informatief artikel in Kleio nr. 12, 1980.

Ik pluk nog een citaat: '... de minister werkt aan zijn beleid en vindt kennelijk de nascholing een bruikbaar instrument voor het bereiken van de door hem gewenste veranderingen in het onderwijs'. Ik schreef al: het is een informatief artikel.

Ik stel een van de lezers aan U voor: Kameel, Johannes, leraar geschiedenis. Hij zal dus moeten worden nageschoold om te kunnen functioneren in het veranderende onderwijs. In zijn vrije tijd en tegen betaling van enig schoolgeld. In: differentiatie binnen klasverband. In: algemene technische orientatie. In: projektonderwijs en themagericht werken. In: nieuwe vak- c.q. leerstofgebieden. In: onderwijs aan anderstaligen. En dit is maar een keuze, het aanbod omvat meer.

Gelukkig maar, het leek al wat schraal. Kameel zal er tenslotte enig schoolgeld voor gaan betalen. En hij zal nageschoold worden in zijn vrije tijd, dus een ruime keuze zij hem gegund. Hij steekt ook ruim in zijn vrije tijd niet waar? Als leraar.

Kameel, J., leraar, moet ook weten dat de vakbeweging met de randvoorwaarden: eigen tijd en geld, nogal moeite heeft. Ik vat nu een passage van Verhoog kortheidshalve samen.

De vijf V.G.N.-leden, die op verzoek van de Kleio - redactie met elkaar praatten over de nascholing, hebben nogal moeite met wat anders. 'De leraar zou nascholing moeten willen' geeft Joke Rijken dan ook als titel mee aan haar levendig verslag van dit gesprek.

Want Kameel wil niet. Hij, als leraar, is zich namelijk niet bewust van de veranderingen die op til zijn en hij kan zich, ondanks zijn áchterstánd op didactisch gebied - de klemtonen zijn van Gieles en Smeets - nog wel in zijn lokaal verschuilen. Nog wel. Veilig in een lokaal met, laten we zeggen: 29 leerlingen. Per week, laten we zeggen: 29 uur. Uren van 50 minuten, dat wel. En in de vrije tijd die hem dat oplevert, graast hij wat rond in de oase van zijn vak. Die Kameel!

Leest liever een boek dan een stencil van de scholing. Zelfs liever een dik boek dan

een dun stencil. En liever alléén dan met didactische begeleiding. De solist.

Kameel heeft zo'n 20 jaar achter zich en zo'n 20 jaar voor de boeg, dus voorlopig vloeit hij niet af ook. De pas afgestudeerden van de lerarenopleidingen, en derhalve zonder didactische achterstand, gaan hem dáárin voor. Nog wel.

De vijf gesprekspartners rond de gastvrije tafel van Smeets zien scherper. Niet gehinderd door de afstompende verplichting om zich 29 uur per week met 29 leerlingen in een lokaal te verschuilen, zoals Kameel, zien zij het mooie weer dat op til is: het verplicht stellen van de nascholing. Verhoog schreef het al: Kameel moet. Wil hij zijn geriefelijke baantje behouden, dan zal hij zijn áchterstánd moeten inhalen. En Kameel zal, met de kudde, optrekken naar de karavanserai van de lerarenopleiding. En daar zullen ze klaar staan: de kameeldrijvers, de gidsen door de woestijn van onderwijsland. Niet zó blij met deze karavaan, die sowieso te laat is, maar best in hun schik met de werkgelegenheid, die net op tijd komt. En ze zullen hem, geduldig schip der woestijn, de eigentijdse didactische bagage tussen de bulten gespen en hem aldus beladen veilig terugleiden naar de plek van zijn vroegere schuilplaats.

De vakbeweging had nog wat moeite met de voorwaarden rondom de nascholing. De vakgenoten niet. Je moet nu realistisch zijn en nascholing accepteren binnen de financiële mogelijkheden die er zijn. Aldus Verhoog. Je moet juist kennis nemen van en inspelen op het overheidsbeleid. Aldus Smeets. Je moet vragen om cursussen. Aldus Bakker. Wie moet? Kameel moet.

De vijf gesprekspartners kunnen tevreden het glas heffen. Ze zullen dat allemaal fijn voor Kameel regelen. Ze zullen namens hem realistisch zijn, ze zullen namens hem inspelen op het overheidsbeleid, ze zullen namens hem vragen om cursussen. Den Haag zal ze nog nodig hebben. De caravanserais krijgen het druk.

Dankzij een voortreffelijk geredigeerd Kleio nummer schrok Kameel even wakker uit zijn lectuur. Hij had kerstvacantie en las een boek. Geen lesbrief, een boek. Geen excuus bij de hand. Geen druk bezette agenda en geen ziekte, want die heb je niet zo als leraar. Geen 29 lesuren en geen 9 x 29 leerlingen, want, als gezegd, hij had vakantie.

Niets. Hij wist nu hoe het stond met de bezwaren van de vakbeweging: niet veel

gang. De afschaffing van de slavernij werd in 1863 'na 200 jaren strijd voor hogere kans, er is geen geld. Hij wist nu hoe de vakgenoten over hem dachten: niet veel goeds, hij is achter. Kameel zuchtte. Hij moest iets doen, dat voelde hij wel. Hij schreef, wat onwennig, een stukje voor Kleio. Gieles heeft waarschijnlijk gelijk: Kameel nascholen is weggegooid geld. Onwillige honden blaffen wel - nog wel - maar de karavaan gaat verder. Met Kameel, J., leraar geschiedenis.

J.L. Frieling

Recensies

School en Didactiek

J. Th. Wassink, *Kijk op Suriname*. Elsevier Amsterdam Brussel 1980. 127 blz. f 34,50.

Bij het lezen en doorbladeren van deze uitgave moest ik wel denken aan een soortgelijk werk van Piet Bakker uit omstreeks 1948: 'Reis naar de West'. Beide auteurs geven een Nederlandse kijk en trachten zoveel mogelijk informatie aan een Nederlands lezerspubliek te verstrekken. 'Kijk op Suriname' verschaft echt kijkgenot. De ongeveer 270 (meest kleuren) foto's geven een duidelijk beeld van het multiraciale Surinaamse volk in wording, de flora en de fauna. De diverse etnische groeperingen krijgen ruimschoots aandacht, zodat de lezer veel te weten komt over de cultuurvariaties in deze ex-kolonie van Nederland.

Over het visuele beeld niets dan lof. Voor iedere niet-Surinamer dus een schat aan informatie. Over de tekst kan ik echter niet zo enthousiast zijn. De schrijver kiest soms te veel voor een quasi-toeristische beschrijvingstoon (p. 89-125) of snijdt allerlei zaken aan zonder dieper in te gaan op de achtergronden. Enkele voorbeelden ter illustratie van mijn kritiek.

In drie los van elkaar staande hoofdstukken schetst de auteur het 'werken en leven' (39-49), de economische ontwikkeling (81-86), de handel en mijnbouw (107-115). Over de positie en macht van Nederland en het Nederlandse bedrijfsleven vóór en na 1975 in Suriname wordt nauwelijks gerept. Nog minder komt een concrete analyse van de Surinaamse economische en sociale structuren uit de verf. Op blz. 23 wordt geconstateerd dat het antisemitisme niet voorbijgang aan Suriname, maar geen enkel voorbeeld over wanneer, hoe en de omstandigheden waaronder. Ten slotte wil ik nog volstaan met het volgende geval van weinig diep-

morele waarden' een feit (p. 23). Bedoelt Wassink de strijd van de weglopers, de kerk of de blanken? Is deze zin überhaupt niet te finalistisch geponceerd?

Over de keuze van het materiaal kan men als lezer ook de nodige twijfels hebben. Waarom de staatsgreep van februari 1980 slechts even genoemd terwijl de mislukte putsch van Killinger (1910) wel breed wordt uitgemeten?

Op een aantal onjuistheden betreffende de inhoud wil ik nog even de aandacht vestigen: Picon (p. 22) moet zijn Pinzon; Parnham (p. 22) is Parham; plantagebouw begon niet pas onder de Zeeuwen na 1667 maar reeds onder de Engelsen daarvoor (p. 22); onderste foto van p. 29 stelt geen creoolse vrouwen voor; rechtse foto op p. 42 is een weergave van de markt en niet van een warenhuis enz.

Tevens komen enkele storende druk- en zetfouten in het geheel voor; de tekst van p. 7 is gedeeltelijk op de volgende bladzijde weer afgedrukt; de tekstaanduidingen op p. 32 bij de middelste foto en die van p. 66 bij de foto rechtsboven kloppen niet; op p. 10 en 40 krijgt men dezelfde afbeelding van een boslandcreool te zien. Resume-rend kan gesteld worden dat deze publikatie qua inhoud weinig kritisch is en geringe diepgang heeft. Maar daartegenover staat dat het fotomateriaal zoveel fascinerends biedt dat de aanschaf van dit boek voor de leerlingenbibliotheek zeker aanbevolen mag worden. Voor diepgang, beschouwingen en achtergronden blijft 'Cultureel Mozaïek van Suriname'. (De Walburg Pers 1977) nog de meest betrouwbare publikatie.

R. Donk

Dee Brown, *Begraaf mijn hart bij Wounded Knee*. Uitgeverij Hollandia, Baarn achtste druk, 1980. 392 blz. f 32,50.

In november 1980 werd in Rotterdam het vierde Russeltribunaal gehouden over de rechten van de Indianen in Noord-, Midden- en Zuid-Amerika.

De belangstelling van de media - pers, radio en televisie - voor dit gebeuren was groot. Mede hierdoor kregen vele collega's in den lande te maken met verzoeken van leerlingen om materiaal over de Indianen voor het maken van scripties. Voor de geschiedenis van de Indianen in Noord-Amerika is het bekende boek van Dee Brown een geschikt uitgangspunt. In zeer goed leesbare stijl wordt door hem het trieste onderwerp van de ondergang van de Indianen in Noord-Amerika in de periode 1865-1890 behandeld. Het boek dateert van 1970. Reeds een jaar later verscheen een vertaling op de nederlandse markt en in Kleio 8-9 van 1973 is er reeds

een bespreking aan gewijd.

Brown vertelt het bekende verhaal van de moving frontier, de groeiende stroom gelukszoekers, avonturiers en pioniers going west en de onmacht van de Indianen een antwoord te vinden op die geweldige uitdaging.

Blanke begeerte naar grond, het onbegrip van de Indianen omtrent het bezitsrecht van grond, het militaire overwicht van de blanken, gekoppeld aan Manifest Destinygedachten, bezegelden het lot van de Indianen.

Een spoor van gedode Indianen - de enige goede Indianen - en verbroken verdragen - Santa Fé 1852, Medicine Lodge 1867 en Fort Laramie 1868 - was al wat restte in 1890. In het kielzog van de emancipatiebeweging onder de negers in de V.St. werden echter ook de Indianen politiek bewust in de jaren '60. De bezettingen van Alcatraz in 1969, het Bureau of Indian Affairs in Washington, D.C. in 1972 en van Wounded Knee in 1973, de leuze red power en I am proud to be an Indian waren daarvan duidelijke bewijzen.

Het vierde Russeltribunaal was een nieuwe uiting van hun gestegen zelfbewustzijn.

In vergelijking met de Amerikaanse editie valt op dat zelfs in deze achtste druk nog een register ontbreekt. Over godsdienst, cultuur en levenswijzen van de Indianen wordt de lezer minimaal geïnformeerd.

Docenten die hun leerlingen nederlandse taalige literatuur willen verschaffen, kunnen hen attenderen op een tweetal bladen: Kiva, tijdschrift voor de werkgroep Indianen Noord-Amerika in Nederland en België - redactie J. Heyink, Ixialaan 8, Bennebroek - en op de Nanai-notes, een maandblad waarover inlichtingen te verkrijgen zijn onder postbusnummer 81150 te Rotterdam. Verder verzorgt uitgeverij In de Knipscheer - Schouwtejeslaan 23 b, Haarlem, tel. 023-322538 - een Indiaanse bibliotheek waarin o.a. werk van Craig Strete, lid van de American Indian Movement, is uitgegeven.

Informatie over de Mohawks geeft Clio, no. 219, uitgegeven door Helios, Kapelsestraat 222, 2080 Kapellen, België.
F. R. Kat

Nico Bogaart, Paul van Eeuwijk en Jan Rogier, *Zigeuners. De overleving van een reizend volk*. Elsevier Amsterdam, 1980. 160 blz. f 29,50.

Het gangbare beeld van de Zigeuners is niet gunstig. Het zou een volk zijn dat roofst, steelt en bedriegt. Als bestuursleden van de Stichting Rom - een organisatie

die zich bezig houdt met de belangenbehartiging van de in Nederland verblijvende Zigeuners - proberen de auteurs de vele misvattingen over dit volk te corrigeren en aan de Zigeuners recht te doen weđervaren.

De primaire waarde van hun boek ligt dan ook in het feit dat ze uitgebreid informatie verstrekken over de geschiedenis en het leven van de Zigeuners. Hun oorsprong, hun onderverdeling, hun godsdienst, hun muziek, hun taal, hun gebruiken en hun vervolging worden door de auteurs vanuit hun verschillende disciplines - sociologie, culturele anthropologie en geschiedenis - belicht. Zoals het beeld van de boeren in de Middeleeuwen geschetst is door mensen, behorend tot een andere maatschappelijke categorie, zo is ook het beeld van de Zigeuners ontworpen door anderen, niet door de in een orale traditie levende Zigeuners. Van een onbevooroordeelde houding t.a.v. de Zigeuners is in de ons ter beschikking staande literatuur geen sprake. Op verschillende plaatsen in het boek krijgt de geschiedschrijver over de Zigeuners in Nederland, dr. O. van Kappen, de wind van voren wegens zijn kritiekloze acceptatie van dubieuze verhalen die de Zigeuners in een kwaad daglicht stellen.

Opmerkelijk is dat het aanvankelijk welkom aan de 'Egyptiërs', voorzien van aanbevelingsbrieven van keizer Sigismund en paus Martinus V, spoedig veranderde in vervolging van de kant van de overheid. Vanaf rond 1500 werd hun positie in West-Europa met zijn consolidatie van nationale staten zeer moeilijk aangezien dit gepaard ging met een verminderde tolerantie ten aanzien van minderheden. Speciale aandacht besteden de auteurs aan de Endlösung onder het nationaal-socialisme. Waarschijnlijk een half miljoen Zigeuners is in concentratiekampen om het leven gekomen. Over de organisatie van deze moord, over het feit dat deze liquidatie tot in de jaren vijftig onbekend bleef en de schuldigen dan ook niet bestraft werden gaat het boek van B. A. Sijes 'Vervolging van Zigeuners in Nederland', uitgegeven bij Martinus Nijhoff in 1979.

Zowel Sijes als de drie andere auteurs pleiten voor een acceptatie van de Zigeuners in onze samenleving en voor hun recht te leven zoals zij zelf willen. Assimilatie of integratie zou ook dit volk en zijn speciale cultuur doen verdwijnen. Recente problemen met de vestiging van Zigeuners in verschillende plaatsen in Nederland - Veendam b.v. - doen de toekomst echter somber inzien. Tolerantie is een groot goed, voor velen echter een te moeilijke opgave. Aanschaf van het boek van Bogaart, van Eeuwijk en Rogier voor een leerlingenbibliotheek verdient aanbeve-

ling mede omdat het boek een uitgebreide literatuurlijst bevat.

F. R. Kat

Jan Cartens, *Een Roomsche Jeugd. Een Relas*. Elsevier Manteau, Amsterdam 1980. 128 blz., paperback, f 14,90

Om precies te zijn: dit boekje gaat over een roomse jeugd in Brabant. Nog preciezer: in Roosendaal. Cartens is daar in 1929 geboren en zijn verhaal gaat tot 1944. De beste stukken zijn die over de oorlog en het slot: Afscheid van een jeugd. In die sterke passages doet het denken aan de Brabantse Herinneringen van Van Duinkerken.

Hier en daar staan echter ook hinderlijke clichés en soms zijn de herinneringen aanwijsbaar onnauwkeurig. Het boekje is niet voor niets ondergebracht in een literaire serie. Daar schuilt ook de kracht van de auteur, meer dan in het schrijven van geschiedenis.

Dit is typisch het soort uitgave dat meer geschreven lijkt voor familieleden en vrienden van de schrijver, dan voor degenen die daar niet bij horen.

Een paar sfeervolle passages, een enkel treffend detail, een tedere herinnering, het ontwaken, ook sexueel, van een sensitieve puber: het is niet slecht verteld, maar ook niet erg opzienbarend.

Moet u na het lezen van dit weinig stimulerende stukje nog naar de boekhandel voor 'Een Roomsche Jeugd' of is het intussen opgeslokt door de geduldige voorraadruimtes van De Slegte? Het zal erom spannen.

A.H.M. van Schaik

Wederdopers, menisten, doopsgezinden in Nederland 1530-1980 onder redactie van Drs. S. Groenvelt, Drs. J. P. Jacobszoon en Dr. S. Verheus. De Walburg Pers, Zutphen 1980. 288 blz., prijs f 36,—.

Dit mooi geïllustreerde, fraai uitgegeven boek verscheen ter gelegenheid van de herdenking '450 jaar Doperdom in Nederland'. Het bevat dertien opstellen van verschillende auteurs over de geschiedenis van de dopers in Nederland, hun theologische opvattingen, hun plaats in het economische en culturele leven en facetten als doopsgezind onderwijs, armenzorg en zending. Daaraan gaat een korte inleiding vooraf, waarin wordt geprobeerd in enkele bladzijden de staatkundige achtergrond te schetsen, waartegen dit doperse leven zich heeft afgespeeld.

Het boek is duidelijk bestemd voor een breed publiek. Een notenapparaat ontbreekt, maar er is wel een personenregi-

ster en ook wordt een lijst met aanbevolen literatuur gegeven. Vaktermen worden op een enkele uitzondering na verklaard en een heldere onderverdeling van de opstellen in korte paragrafen verhoogt de leesbaarheid. Ik aarzel niet om dit alles populair-wetenschappelijk in de beste zin van het woord te noemen. Niet alleen voor de doopsgezinde gemeenschap is dit boek een aanwinst, ik meen dat het ook in het onderwijs goede diensten kan bewijzen.

Dat zoveel verschillende onderwerpen worden aangesneden, heeft zowel voorals nadelen. Een voordeel is ongetwijfeld, dat op deze wijze het 'dopers-eigene' telekens weer naar voren komt. Een nadeel, dat allerlei belangrijke zaken soms wel heel kort worden afgedaan. Zo wordt op een paar plaatsen (blz. 16, blz. 45) vastgesteld, dat maatschappelijke en economische factoren de hand hebben gehad in de opkomst van de doperse beweging, maar die belangrijke constatering wordt niet nader uitgewerkt. Een ander voorbeeld. Op blz. 31 wordt even het 'Huis der Liefde' genoemd in verband met de Davidjoristen, zonder dat verder op deze neo-stoïcijnse gemeenschap wordt ingegaan. Dezelfde beknoptheid is er vermoedelijk ook schuld aan, dat sommige zaken te eenvoudig worden voorgesteld. Als op blz. 26 gezegd wordt, dat bij de vrede van Augsburg in 1555 de privileges van de protestantse landen werden erkend, verdwijnt onder tafel dat er verschil werd gemaakt tussen lutheranen en calvinisten. Ook de bewering dat na de Reformatie de lokale overheid de kerkelijke goederen op plaatselijk vlak aan zich trok... (blz. 120) is te generaliserend. De kerkelijke en geestelijke goederen werden veelal door rentmeesters beheerd, die door de overheid waren aangesteld. Het besef dat het daarbij om 'pieus goed' ging, dat niet zomaar geseculariseerd kon worden, leefde wel degelijk. Hoewel de redactie uitstekend werk heeft verricht, is op blz. 82 een merkwaardige tegenstrijdigheid blijven staan. In de tekst wordt vermeld, dat de doopsgezinde Réveilfiguur Willem de Clercq in 1831 de broederschap verliet om lid te worden van de Waalse gemeente, maar op dezelfde bladzijde staat naast zijn portret, dat hij in 1825 naar de hervormde kerk overging. Ik houd het op het laatste jaartal. In 1824 werd de Nederlandse Handel Maatschappij opgericht. Willem de Clercq werd secretaris en verhuisde naar Den Haag, waar hij volgens de biograaf van het Réveil M. E. Kluit geen doopsgezinde kerk vond en daarom beurtelings kerkte in de Waalse en in de Nederlands hervormde gemeente. Dat zal hem niet al te moeilijk gevallen zijn, omdat hij aan de doopsgezinde voorganger Samuel Muller slechte herinneringen bewaarde. Diens liberale prediking

over de 'de wijze van Nazareth' bezorgde hem rillingen.

De hier gemaakte opmerkingen zijn evenwel niet meer dan een paar kanttekeningen bij een voortreffelijk boek. Ik vind *Wederdopers, menisten en doopsgezinden in Nederland 1530-1980* een bijzonder geslaagde herdenkingsbundel.

G. Groenhuis

A. Th. van Deursen, *Het kopergeld van de Gouden eeuw. Deel 111: Volk en Overheid*. Van Gorcum, Assen 1979. f 17,50

In een viertal bijdragen – iets meer dan honderd bladzijden – passeren de onderwerpen: de regering, het geld, de gemeente en de oorlog de revue.

Evenals in de twee voorafgaande delen uit deze serie is de auteur crin geslaagd door zijn heldere schrijfrant de Gouden Eeuw voor een groot publiek toegankelijk te maken. Duidelijk laat hij uitkomen dat de regentenoligarchie van volksinvloed niets moest hebben en zorgvuldig haar macht bewaakte zowel tegenover het volk als tegenover de stadhouder. Weliswaar had de omwenteling van 1572 nieuwe mensen naar voren doen komen maar dat waren voornamelijk reeds welgestelde families die toen toegang verkregen tot het patriciaat. Regenten dienden gekwalificeerd te zijn en vielen buiten de gewone regels: procederen tegen een regent gold b.v. als zinloos.

Een van de manieren om zich te verrijken voor de stedelijke regenten was het afspraken maken met belastingpachters. Een voorstel in 1627 tot instelling van een soort centrale recherche, onafhankelijk van de stedelijke magistratuur, maakte in de Staten van Holland dan ook geen kans.

De regenten gingen ervan uit dat het volk rustig diende te zijn maar dat was niet altijd rolvast. Overigens kwam het pas werkelijk in beweging als het geloof of de beurs in het geding waren. Slechts zelden nam de ontevredenheid de vorm aan van een principiële veroordeling van de gevestigde orde. Een beschouwing over de rol van het Staatse leger gedurende de verschillende fasen van de strijd tegen Spanje en een behandeling van het vraagstuk van de loyaliteit v.d. Hollandse katholieken sluiten dit boeiende boekje af. Van harte aanbevolen voor een schoolbibliotheek, ook al omdat de prijs geen beletsel hoeft te vormen.

F. R. Kat

Prof. dr. A. Th. van Deursen, *Het kopergeld van de Gouden Eeuw. Deel 4. Hel en hemel*. Van Gorcum, Assen 1980. 148 blz. f 17,90.

In dit vierde en tevens laatste deel van deze serie over het leven, het doen en het denken van onze Hollandse voorouders in de zestiende en zeventiende eeuw komt ditmaal het geloof aan de orde. Gezien het belang van het geloof in genoemde tijd is het eigenlijk enigszins vreemd dat dit pas in het laatste deel behandeld wordt.

Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat bij de algemene beschrijving van bepaalde delen van het boekje – het gemeenschappelijk volksgeloof en de positie van het katholieke volksdeel – vrij uitgebreid en dus tijdrovend bronnenonderzoek verricht moest worden. Hoe dit ook zij, het gebodene is er niet minder om. Het boekje is ingedeeld in vier hoofdstukken en behandelt achtereenvolgens het volksgeloof en de positie van calvinisten, katholieken en doopsgezinden. Duidelijk laat de auteur uitkomen dat in de zestiende en zeventiende eeuw de mening vrij algemeen verbreid was dat zonde de toorn van God oproep en dat het appèl van de calvinistische kerk in haar voortdurende oproep tot berouw over de eigen verdorvenheid een voor velen aantrekkelijk inspelen op de actualiteit was.

Een belangrijk bezwaar van de calvinisten tegen de katholieken was hun vermenging van geloof met bijgeloof. Superstitie en afgoderij werden gezien als wezenlijke kenmerken van het katholieke geloof, niet als verschijnselen aan de periferie van de katholieke geloofsbeleving.

Uitvoerig gaat van Deursen in bij zijn behandeling van de katholieken op de rol van kloppes en paters bij de groei van het katholieke geloof tegen de verdrukking in. Tevens tracht hij een viertal motieven te formuleren voor de vitaliteit en de aantrekkingskracht van de katholieke kerk. De belangrijkste twee zijn de eeuwenoude behoefte aan liturgie en sacrament naar katholieke rite én de grote inzet van de clericus.

Als derde stroming behandelt hij de doopsgezinden. Een groepering zonder achterswaardige eeuwenoude traditie – integendeel zelfs – en met een radicaal sacrament dat bepaald geen wervende functie kon vervullen.

Merkwaardig is dat de splitsing in de zestiende eeuw in drie richtingen – Waterlanders, Friezen en Vlamingen – wel vermeld wordt maar dat de geïnteresseerde lezer nergens te weten komt waar nu eigenlijk de verschillen in dit doperse driestromenland lagen.

De hoge mate van leesbaarheid, bereikt in de eerste drie deeltjes, wordt ook nu moeiteloos gehandhaafd. Mede door zijn literatuuropgave in elk deel verdient dit kwartet een plaats in een leerlingenbibliotheek.

F. R. Kat

Bakoenin. *Een biografie in tijdsdocumenten* ingeleid en samengesteld door Arthur Lehning. Uitg. Wereldvenster, Baarn, 1977. Prijs f 44,50.

Sinds geruime tijd verzorgt de samensteller – zoals bekend – de uitgave van de Archives Bakounine. Lehning staat al lang op de bres voor het principe: audite et alteram partem d.w.z. het ontmythologiseren van Bakoenin en het bekend maken van diens ideeën. Naar zijn mening is dit een historisch noodzakelijke correctie omdat de ideeën van Marx genoegzaam bekend zijn, jazelfs overbelicht zijn. De anti-autoritaire theorieën van Bakoenin zijn echter onderbelicht. Toch komen in dit boek niet zozeer de politieke ideeën van Bakoenin aan de orde. Wél wordt aan de hand van geselecteerde brieffragmenten, artikelen, krantenrapporten, notities, memoires en politierapporten Bakoenin's ontwikkeling van loyaal onderdaan van de tsaar tot verguisd én aanbeden beroepsrevolutionair, uit op de vernietiging van de tsaristische autocratie, op boeiende wijze duidelijk. In de beginfase komt vooral zijn wisselende relatie met Belinski en diens cepsis over de voorgenomen reis van Bakoenin naar Berlijn aan de orde. 'Wat zal hij in Berlijn gaan doen? Hij zal ten onder gaan. De Duitsers Russisch leren, een taal die hij zelf niet beheerst?' (brief van Belinski van februari 1840) Belangrijk was ook zijn vriendschap met Herzen. Deze stelde hem financieel in staat zijn reeds jaren verbeide reis naar het filosofische Mekka – Berlijn – te maken.

Zijn eerste kennismaking met Marx vond in 1844 in Parijs plaats. Bakoenin hierover in 1871: 'Onze karakters kwamen niet met elkaar overeen. Hij noemde mij een sentimenteel idealist en hij had gelijk, ik noemde hem een trouweloos, achterbaks en ijdel persoon, en ik had ook gelijk.' (blz. 86)

Boeiend zijn ook de uitingen van rouw uit het revolutionaire veld als het er naar uitziet dat Bakoenin, uitgeleverd door de Oostenrijkse regering aan de Russische, daar omgenracht of omgekomen is. Toergenev heeft in 1855 een poging gedaan Bakoenin literair te portretteren in zijn novelle Roedin, een poging die de criticus Tsernysjewski als mislukt meent te mogen beschouwen. Een onvermijdelijk nadeel bij een boek als dit is de herhaling. Tot vervelens toe doemen de imponerende contouren van Bakoenin met zijn grote hoofd en de wapperende haren in talloze bijdragen op. In ieder geval is de totaalindruk die overblijft na lezing dat zijn invloed door zijn charismatische persoonlijkheid berust heeft op persoonlijke relaties.

Het boek ontleent zijn waarde ook aan het

feit dat er nu naast een gemakkelijk toegankelijke levensbeschrijving van Marx – Werner Blumenberg: *Het leven van Marx*. Aula 197 – ook een biografische schets van Bakoenin is gekomen. Voor een schoolbibliotheek is het ongeschikt.

F. R. Kat

Vakwetenschap

U. M. Lichtveld, J. Voorhoeve, *Suriname: Spiegel der vaderlandse kooplieden*. Martinus Nijhoff, Den Haag 1980. Serie Nederlandse Klassieken, 322 pag. f 29,50.

Over de Caribische, Antilliaanse en Surinaamse geschiedenis verschijnt er weinig op de boekenmarkt. Van alle gepubliceerde R.G.P.'s handelt er geen enkele over de Nederlandse Westindische koloniën, maar wel een goed aantal over Oost-Indië. Mijn inziens is dit niet goed te verklaren. Waarschijnlijk was het oog meer op de Insulinde gericht vanwege de meer economische relevantie voor het moederland. Buitendien kloppen slogan als 'daar werd wat groots verricht' zeker niet voor de Nederlandse koloniale expansie in Brazilië, Nieuw-Nederland, de Antillen en Suriname. Met kaapvaart, piraterij, slavenhandel, slavernij etc. viel de nationale trots niet zo op te hemelen.

Hopelijk krijgt de Nederlands-Caribische regio in de nabije toekomst meer aandacht in onze geschiedschrijving. Met de herdruk van dit zeldzaam geworden bronnenboek (1958 1e druk) voorziet de uitgever ongetwijfeld in een grote behoefte. Wel moet vooraf vermeld worden dat op een enkele uitzondering na de verzamelde collectie uit gedrukte bronnen bestaat. De inhoud omvat 15 hoofdstukken, maar bij lezing ontdekt de lezer spoedig, dat 4 thema's in het oog springen:

1. de verkenning en beeldvorming van land, volk en cultuur in de 16e en 17e eeuw;
2. het verzet van Indianen, bosnegers en een blanke dominee tegen de blanke heerschappij;
3. de wereld van de meesters;
4. de wereld van de slaven.

Gezien de inhoud zou de keuze van een andere titel veelzeggender zijn geweest ('Bruin, blank en zwart in Suriname: cultuurbeïnvloeding en cultuurbotsing' wellicht?).

Over het eerste thema hoef ik niet veel meer te zeggen. Het decor is bekend: menseneters, monsterachtige wezens, venijnige pijlen der Cariben, de goudkoorts en de paradijselijke natuur.

Over het verzet van de oorspronkelijke Indiaanse bevolking tegen de blanke in-

dringers zwijgt het archiefmateriaal van na 1700 in alle talen.

Te weinig aandacht in de Nederlandse geschiedschrijving krijgt echter de bekende 'ruïneuze oorlog' van 1675-1685 in Suriname. In breder kader zou je best de Nederlandse politiek t.a.v. de Indianen in Brazilië, Nieuw-Nederland en Nederlands-Guyana met elkaar kunnen vergelijken. Van de genoemde oorlog geven de schrijvers ons een indruk via authentieke teksten.

Op p. 135-150 brengen de auteurs Ds. Joannes Kals voor het voetlicht. Deze predikant vertoefde van 1731-1733 in de kolonie en ijverde voor de bekering der slaven. Hij maakte zich door zijn ideaal onuitstaanbaar in de ogen van de planters en moest Suriname verlaten. In 1756 publiceerde hij zijn grote werk: 'Neerlands Hooft- en Wortelsonde, het verzuim van de bekerings der Heydenen, etc.' 2 dln., Leeuwarden.

Wie zich verdiept in de 'Gereformeerde predikanten over de slavernij' zal na een studie over Kals waarschijnlijk tot een meer genuanceerd oordeel komen dan onlangs G. Groenhuis in Kleio.

In het derde gedeelte komen wij allerlei stereotypen over de negers, bekend uit Noord-Amerika door werken van Stanley Elkins en Eugene Genovese, ook bij de Surinaamse planters tegen. De gedweë, gehoorzame sambo-neger naast de sluwe, opstandige slaaf: 'De vuige slaaf is loom, genegen om te liegen / En acht het fraai als hij zijn meester kan bedriegen' (p. 208).

Erg verhelderend zijn ten slotte de laatste honderd pagina's over het mensonwaardige bestaan van de slaven, de idealisering van de negerslaaf als goede wilde en de emancipatie van de slaven.

Naar ik hoop zal iedere school deze publicatie aanschaffen om via gedrukte bronnen de leerlingen te confronteren met 'ons' Surinaams verleden. In het tertiair onderwijs zal dit werk zeker voldoen, maar op de havo en het vwo zal de docent bepaalde teksten eerst voor klassikaal gebruik moeten omwerken en inkorten.

R. R. Donk

Jaarboek voor de geschiedenis van socialisme en arbeidersbeweging in Nederland 1979. Uitgeverij S.U.N., Nijmegen, 1979. Prijs f 29.

Afgezien van de bijdrage van Wil Klaassen over de vakbeweging in het bevrijde Maastricht (sept. 1944-augustus 1945) vormt dit jaarboek compositorisch een geheel. De overige vijf artikelen gaan n.l. allemaal over gebeurtenissen rond de eeuwwisseling. Zonder de studies* over

„Rijkelui dochters en arbeiderszonen', 'Getuigenissen uit het land van Stiefmoeder Aarde' en het artikel over 'De kleermakersstaking van 1903' te kort te willen doen, is het belang van dit Sunschift 145 toch gelegen in de grote artikelen van Tony Jansen en Marten Buschman. De eerste behandelt de positie van de havenarbeiders rond 1900 in Rotterdam en Amsterdam onder de veelzeggende titel 'De wil der bazen regelt het werk.' Deze titel is geen geslaagde vondst van Jansen maar de uitspraak van een Rotterdamse vakbond tegenover de Enquetcocommissie van 1980. In zijn voortreffelijke en uitgebreide studie laat Jansen zien hoe de sociale structuur in de Rotterdamse haven met zijn kargadoors, stuwadoors, scheepsbevrachters en bootwerkers in elkaar zat. In tegenstelling tot Amsterdam kende Rotterdam niet het verschijnsel van georganiseerde havenarbeiders, de Internationale en de S.D.B. speelden daar geen rol van betekenis. Als een verklaring noemt Jansen het ontbreken van ieder grootbedrijf en het onevenredig grote aantal losse werkkrachten. Dit havenproletariaat stond machteloos tegen het aanneemsysteem dat meestal in de kroeg plaatsvond. Gezien het belang dat de bazen of hun familieleden hadden bij de verteringen in de kroeg wordt de opmerking, gedaan ten overstaan van de Enquetcocommissie van 1980 'De ergste zuipers hadden het eerste werk' dan ook begrijpelijk.

Bij het lezen over de waanzinnig lange werktijden, de kinderarbeid, de zondagarbeid, de nachtarbeid en het hoge percentage ongevallen in de Rotterdamse haven rond 1900 rees toch wel de vraag: zijn deze mensonterende, puur kapitalistische verhoudingen in essentie veel verschillend van de hedendaagse in onze wereldhaven? We hoeven daarbij maar te denken aan de machteloosheid van de vakbonden, de ontduiking van de veiligheidsvoorschriften en aan de kwaal van de koppelbazen. Geen blyder maer in tachtig jaar!

Het tweede belangrijke artikel van de hand van Marten Buschman gaat over de scheurcircularaire van 1904. 'In deze circularaire werden de leden van landelijke vakbonden, die niet van zins bleken zich bij het N.A.S. aan te sluiten, opgeroepen hun bonden te scheuren, dat wil zeggen dat de N.A.S.-gezinde leden de bonden zouden verlaten om eigen organisaties op te richten' (blz. 146). In tegenstelling tot Oudegeest in 'De geschiedenis der zelfstandige vakbeweging' en Rüter in zijn 'De spoorwegstakingen van 1903' laat Buschman zien dat de scheurcircularaire niet af te doen is als een onbetekenend incident.

Intendeel, het was de onmiddellijke reactie van het N.A.S.-bestuur op de oproep van Spiekman, de voorzitter van de

Rotterdamse Bestuurdersbond, het N.A.S. te verlaten en op de aansporing van Troelstra om te komen tot een nieuwe federatie. Ze is derhalve niet los te zien van de meningenstrijd in de soc. beweging in de periode 1901-1905. Overigens was het resultaat niet wat het bestuur gehoopt had: ledenverlies door het gering aantal 'afgescheidenen', het bestuursoptreden ondervond kritiek en in 1906 ontstond het N.V.V. als nieuwe, moderne organisatie. Tot slot een kritische kanttekening. De structurele analyse van de arbeidersbeweging, toegepast in dit en in de voorafgaande jaarboeken, zou toch een dimensie toevoegen aan haar geschiedschrijving als ook de rol van toonaangevende figuren geïntegreerd zou worden. Het gaat per slot van rekening toch om het vermijden van Scylla én Charibdis.

F.R. Kat

Tijdschriften – vakwetenschap

Spiegel Historiael, oktober 1980 begint met een artikel ter gelegenheid van het 350 jarig bestaan van de remonstrantse gemeente in Amsterdam, S.B.J. Zilverberg geeft in zijn bijdrage een overzicht van de jaren 1608-1630, jaren waarin de remonstrantse gemeente min of meer volgelvrij was. In 1630 mochten zij aan de Keizersgracht hun 'Christen tempel' in gebruik nemen.

B. van de Walle schrijft over 'De Fajoem: bedreigd archeologisch erfgoed'. Dit gebied ten Zuiden van Alexandrië en gelegen rond het meer van Birket-Karoen (het oude Moerismeer) is zeer rijk aan archeologisch materiaal dat nog op nader onderzoek wacht. De door irrigatie verhoogde waterstand dreigt echter grote schade aan te richten. Een actie zoals met de tempels van Aboe Simbel het geval is geweest, lijkt gewenst.

D.J. Roorda schrijft over 'Politieke propaganda, niet alleen in de 17e eeuw', waarin de nazi-propaganda en de propaganda van Lodewijk XIV vergeleken worden en ook naar, wat Roorda noemt de 'contra-ganda' gekeken wordt. Wat opvalt is dat in de 17e eeuw het audiovisuele element in de propaganda ook al een voorname rol speelde in de vorm van muziek, toespraken, optochten enz. In dit verband is er ook aandacht voor Romeyn de Hooghe, die om het netjes uit te drukken, de public relations voor stadhouder-koning Willem III verzorgde.

J. Endendijk licht in zijn bijdrage 'Het welvaartsbeleid op Madoera 1900-1942' de praktische uitwerking van de ethische politiek op sociaal en economisch gebied toe.

De bijdrage van H. de Haan, 'Fertiliteit in

pre-industriële samenleving' laat ons kennis maken met modern demografisch onderzoek en zijn problemen. Om inzicht te krijgen in de tegenwoordig zo en vogue zijnde gezinsgeschiedenis is grondig demografisch onderzoek onmisbaar. Uit dit onderzoek blijkt dat een algemeen antwoord op de vraag hoe lag de fertiliteit per gezin in de pre-industriële samenleving niet te geven is. Wel lag in het algemeen de fertiliteit beneden het biologisch maximum en is op sommige plaatsen van anti-conceptie sprake. Vgl. ook zijn artikel in *T.v.S.G.* eerder dit jaar.

Lezenswaard is het artikel van G.W. van der Meiden over 'Chazarië', een Joods rijk aan de Wolga'. Het rijk bestond van de 8e tot in de 13e eeuw. De Chazaren zouden zich bewust tot het Joodse geloof hebben bekeerd en oefenden een soort bufferfunctie uit tussen de Islamitische rijken enerzijds en het Byzantijnse rijk anderzijds. Een punt van discussie is nog altijd of de Oost-Europese joden van de Chazaren afstammen. Voor de onderdrukte joden in Oost-Europa en Rusland heeft dit oude rijk in Zuid-Rusland een soort mythologische functie gekregen. Helaas is er erg weinig archiefmateriaal en archeologisch

materiaal over dit volk bewaard gebleven.

De Romeinse archeologie in de Nederlanden komt aan bod in *De Romeinen in Noord Limburg*, door S. Derkx en J. Schatorjé, een uitgave van het Goltzius museum in Venlo, dat aan dit onderwerp ook een tentoonstelling wijdde. Deze goed verzorgde uitgave lijkt mij vooral van belang voor scholen die deze periode vanuit hun eigen regio willen behandelen. In ruimer verband (Nederland en België) wordt dit thema aan de orde gesteld in een in 1980 door Nijhoff separaat uitgegeven themanummer van het tijdschrift *Hermeneus*. Het boekje *Romeins België en Nederland* (ISBN 90.247.9007 7) kost f17,50. Prof. A. van Doorselaer schreef een nuttige algemene inleiding, getiteld 'De Romeinen in België en Nederland', handig voor wie even snel informatie over deze zaken wil. De overige onderwerpen, zoals villabouw, scheepsbouw, beeldende kunsten, legerplaatsen etc. zijn behandeld op grond van recente archeologische gegevens, maar vrij specialistisch van aard.

In de op historisch gebied actieve provincie Brabant is de derde aflevering in de reeks *Brabantia Illustrata* verschenen, waarin een inventarisatie is gemaakt van de kaarten over West-Brabant in de Topografisch-Historische Atlas van het Provinciaal Genootschap van Kunsten en Wetenschappen in Noord-Brabant. De delen 1 en 2 zijn in *Kleio*, 1980, nr. 1 besproken.

Mej. Chr.A.M. Kyuer heeft naast een chronologische inventaris van de kaarten ook een overzicht gemaakt met biografische gegevens over de makers van de kaarten en gegevens over de instellingen die de kaarten hebben gemaakt en gedrukt. De inleiding maakt het overzicht voor ieder duidelijk en overzichtelijk. Als de illustraties op wat fraaier papier zouden worden afgedrukt zou het werk niet alleen maar uiterst nuttig, maar ook een lust voor het oog zijn.

P. van Hees

"Achteraf bekeken"

geschiedenis voor het mavo



"Achteraf bekeken" is een geschiedenismethode, ontwikkeld uit en getoetst aan de praktijk. Het is het resultaat van een jarenlange samenwerking tussen de vakbegeleidingsgroep geschiedenis van het mavo-project en een groot aantal geschiedenisdocenten. Met deze methode blijkt het mogelijk in de praktijk van alledag "om te gaan met verschillen".

Uitgebreide informatie van "Achteraf bekeken" is op aanvraag verkrijgbaar bij:

MALMBERG

Postbus 233, 5201 AE Den Bosch,
tel.: 073-215565, Viditelnummer: 505

Ook verkrijgbaar via de boekhandel.

WZ65

Sprekend verleden

Geschiedenis voor mavo, havo, vwo

Een integratie van de verhalende en de onderzoekende methode. Schitterend geïllustreerd met stuk voor stuk functionele illustraties.

Sprekend verleden stelt hoge eisen aan hen die ermee werken, zowel leerling als docent.

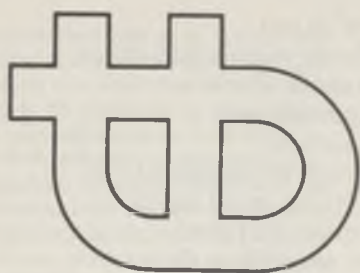
Over enkele weken verzenden we aan alle docenten uitvoerige informatie.



gottmer educatief

postbus 555
2003 rn haarlem





educatieve uitgeverij
ten brink bv / meppel

NIEUW



LESMATERIAAL voor de VERKIEZINGEN

PARTIJ KIEZEN

- Kompleet katern met lesmateriaal voor de Verkiezingen
- Geschikt voor: – Staatsinrichting
– Geschiedenis
– Maatschappijleer
en alle andere lesuren waar aandacht aan de verkiezingen in mei wordt besteed
- Leerlingenkatern: met informatie, vragen, opdrachten, illustraties en verschillende werkvormen (32 pag.)
- Docentenhandleiding: met alle achtergrondinformatie, literatuur, adressen en toetsvragen
- Verschijnt 1 april
- Prijs leerlingenkatern f 5,50
- Docentenhandleiding gratis



Bon s.v.p. in ongefrankeerde
open enveloppe sturen naar
Educatieve Uitgeverij
Ten Brink bv,
Antwoordnummer 74, 7940 VB Meppel
of bel 05220 — 50622

links, rechts, links, rechts..."

BON

Stuur mij nadere informatie over
Partij Kiezen.

Naam _____

School _____

Schooladres _____

Postcode _____

Woonplaats _____



De wereld houdt niet op bij de schooldeur.



Sowjet-troepen in Afghanistan. Een nieuwe president voor de Verenigde Staten. Koopkracht in het geding. Tweede generatie gastarbeiders.

We leven in een tijd waarin ontwikkelingen zich sneller dan ooit voltrekken. Ontwikkelingen die wellicht beslissend zijn voor de kwaliteit van het leven in de nabije toekomst.

Blikopener/Reflector, van Keesing, ordenen deze "langlopende aktualiteiten" voor uw leerlingen. Leggen verbanden. Een waardevol hulpmiddel voor de lessen geschiedenis en maatschappijleer. Maar ook docenten sociale geografie en sociale economie kunnen er hun voordeel mee doen.

Wilt u er meer van weten? Wij zullen daarvoor zorgen na ontvangst van onderstaande bon.

Blikopener/Reflector. Uitzicht op de wereld. Inzicht in de maatschappij.

Keesing B.V.
Antwoordnr. 10001,
1000 PA Amsterdam.
Telefoon: (020) 68 1111,
tst. 216.

K
KEESING

BON

10

Gaarne ontvang ik gratis en geheel vrijblijvend meer informatie met enige afleveringen van Keesings Reflector en Blikopener.

Naam van de school _____

Onderwijstype _____

Adres _____

Postcode/plaats _____

Verzending t.a.v. _____

Datum _____

Op zoek naar het verleden

een nieuwe methode voor mavo/havo/vwo

Thema's

deel 1

- Geschiedenis doen
- Prehistorie
- Egypte
- Grieken
- Romeinen
- Volken verhuizen

deel 2

- De Franken
- Karel de Grote
- Steden in de middeleeuwen
- Op ontdekking
- De grote verandering 1650-1850

- Techniek van 1850 tot nu
- De situatie van de arbeiders
- De maatschappij van de 19e eeuw

deel 3vh

- De macht van ideeën
- De Franse revolutie
- De lage landen
- Imperialisme
- Uitbuiting en verzet
- Mensen tussen twee wereldoorlogen
- Conflicten en problemen
- Meedoen in democratie

Kenmerken

- geschreven in de taal van de leerling
- zelfwerkzaamheid
- leerdoelomlijnde leerstof
- differentiatiemogelijkheden

Opzet verantwoording

een toelichting en een didactische handleiding bij de methode

Opzet leerlingenmateriaal per thema

leerdoelen - korte teksten afgewisseld met verwerking

Opzet docentenmateriaal per thema

deel 1: antwoordbladen - tussentoetsen - eindtoetsen

deel 2: antwoordbladen - tussentoetsen - eindtoetsen

lessuggesties - tips voor verdiepingsmateriaal, o.a. een uitgewerkt voorbeeld om lokale geschiedenis in de klas te behandelen.

deel 3vh: antwoordbladen - tussentoetsen - eindtoetsen

lessuggesties - gedifferentieerde herhalings- en oefenopdrachten per thema.

Op zoek naar het verleden

Drs. M.C.J. Heijligers en S.A.J.J. Aarts

■ Verantwoording	ISBN 90 01 37658 4	24 pag.	gratis
■ Deel 1	ISBN 90 01 37659 2	216 pag.	f 26,50
■ Docentenmateriaal 1	ISBN 90 01 37663 0	116 pag.	f 21,50
■ Deel 2	ISBN 90 01 37664 9	224 pag.	f 27,50
■ Docentenmateriaal 2	ISBN 90 01 37665 7	152 pag.	f 28,00
■ Deel 3vh	ISBN 90 01 37666 5	ca 350 pag.	ca f 37,50
■ Docentenmateriaal 3vh	ISBN 90 01 37667 3	ca 350 pag.	ca f 50,00

Ook verkrijgbaar in de boekhandel



Wolters-Noordhoff