



KLEIO

**TIJDSCHRIFT VAN DE
VERENIGING VAN DOCENTEN
IN GESCHIEDENIS EN
STAATSINRICHTING
IN NEDERLAND (V.G.N.)**

21e JAARGANG NR. 2

1980

Inhoud

BESTUURSWISSELING	33
"GESCHIEDENIS IN ONDERWERPEN" besproken door E.M. Janssen Perio	34
"KIJK OP TIJD" besproken door Anton J.L. van Hooff	43
EINDEXAMEN PROBLEMATIEK LBO	45
GESCHIEDENIS EN SOCIAAL-PEDAGOGISCH HOGER BEROEPSONDERWIJS	47
UIT DE VERENIGING	48
MEDEDELINGEN	52
RECTIFICATIE	52
RECENSIES	52

Ledenadministratie

Aangifte, wijzigingen en opzegging van het lidmaatschap schriftelijk meedelen aan: **Administratie V.G.N., Burg. Meineszlaan 10b, 3022 BH Rotterdam**. Aan nieuwe leden wordt verzocht bij hun aangifte mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, huisadres, telefoonnummer, adres van de school waar men de hoofdbetrekking heeft en ook de sectie of het soort lidmaatschap waartoe men wenst te behoren.

Contributies

Contributies na ontvangst van de acceptgirokaart storten op giro-nummer 128701 t.n.v. penningmeester van de V.G.N., Vreeswijkstraat 329, Den Haag.

Voor 1980 bedragen de contributies:

Gewone leden

Sectie (1) Pedagogische Academies/Basisonderwijs

a. docenten Pedagogische Academies

f 90,-

b. docenten Basisonderwijs

f 60,-

Sectie (2) Mavo/Lbo

f 60,-

Sectie (3) Havo/Vwo

f 90,-

Sectie (4) Tertiair Onderwijs

f 90,-

Buitengewone leden (gepensioneerden en zij die wel geschiedenisbevoegdheid hebben, maar geen les meer geven aan een van de bovengenoemde onderwijsinstellingen

f 55,-

Studentleden (zij die opgeleid worden tot het geven van onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting, zonder zelf les te geven)

f 50,-

N.B. Bij aanmelding later in het jaar is slechts een evenredig gedeelte van de contributie verschuldigd.

Abonnementen

Een abonnement op Kleio kost per kalenderjaar f 60,-. Leraren geschiedenis en staatsinrichting, werkzaam in enigerlei categorie van onderwijs in Nederland, komen alleen na goedkeuring van het bestuur in aanmerking voor een abonnement. Opgave voor een abonnement geschiedt schriftelijk bij de ledenadministratie V.G.N., Burg. Meineszlaan 10b, 3022 BH Rotterdam. Leden van de VGN ontvangen Kleio gratis.

Wij maken de leden er attent op, dat vanaf heden de ledenadministratie van onze vereniging nog uitsluitend schriftelijk benaderd kan worden op het volgende adres: Administratie V.G.N. Burg. Meineszlaan 10b, 3022 BH Rotterdam.

Losse nummers

van Kleio kosten f 5,- tenzij anders vermeld. Bestelling geschiedt door overmaking van het juiste bedrag op giro-nummer 128701 t.n.v. penningmeester VGN te 's Gravenhage. Op girostrookje vermelden: jaargang, nummer en gewenst aantal exemplaren.

Het geheel of gedeeltelijk overnemen van artikelen uit dit nummer is slechts toegestaan na onze schriftelijke goedkeuring.

De redactie

Redactie

MEVR. DRS. J. RIJKEN, *voorzitter*, Maasstraat 72A3, 1078 HL Amsterdam, tel. 020-715133.

DRS. FR. KAT, *secretaris*, Jeudestraat 4, 4011 GL Zoelen, tel. 03448-1686.

J.L. FRIELING, *penningmeester*, Prinses Beatrixlaan 31, 2341 TW Oegstgeest, tel. 071-152794.

DRS. G.J. SLOOTWEG,

J. HARDERWIJK,

DRS. P. VAN HEES,

DR. E.M. JANSSEN PERIO,

DRS. F.G. VAN BAARDEWIJK.

Bestuurswisseling

Aan punt 14 van de agenda van de jaarvergadering kan nog het volgende worden toegevoegd:

- a. Ook treedt af mevr. drs. J. Rijken.
- b. Het bestuur stelt voor te benoemen als voorzitter drs. J. Drewes, voor de sectie Havo/Vwo H. Ketelaars en voor de redactie Kleio J. Harderwijk. Voor de overige vacante functies had het bestuur eind januari nog geen kandidaten gevonden. Derhalve vraagt het bestuur reeds nu dispensatie van het uitvoeren van art. 9 van het Huish. Regl. (Publikatie vooraf van bestuurskandidaten); tegelijkertijd roept het bestuur leden, die een functie in het bestuur zouden willen vervullen, op daarover in contact te treden met J. Drewes, tel. 072-11 2015.

Verkiezing sectiebesturen

Hiervoor waren eind januari de volgende kandidaten bekend:

- sectie (1) Pedak/basisonderwijs: drs. C.G. v.d. Kooy als voorzitter, dr. F.G.G. Govers, J. Engbers, drs. R. Kingma en mevr. M. Kingmans;
- sectie (2) Mavo/Lbo: het huidige bestuur is herkiesbaar;
- sectie (3) Havo/Vwo: H. Ketelaars als voorzitter, mevr. P.C.D. Greven-den Ouden en L. Mulder;
- sectie (4) Tertiair Onderwijs: namens de M.O.-opl. is kandidaat dhr. L.M.P.G. Smeets, voor de PA-opl., de NLO's en de Universiteiten worden nog kandidaten gezocht.

J. Drewes, 2e secretaris

Geschiedenismethode

"Geschiedenis in onderwerpen" deel 2 en 3: besproken door dr. E.M. Janssen Perio

GESCHIEDENIS IN ONDERWERPEN. Aspect van wereldoriëntatie.

Redacteur: W.F. Kalkwiek. Meulenhoff Educatief, Amsterdam.

Deel 2:

- *vwo/havo* leerlingenboek. Auteurs: drs. J.J.M. Berendsen, drs. W.A. Habets, dr. K.A. Kalkwiek, W.F. Kalkwiek. 200 blz., f 21,—, 1975.
Verdiepingsboek, 76 blz., f 5,70.
Handreiking voor de docent, 38 blz., f 5,20.
- *mavo*-bewerking door L. Vink:
Leerlingenboek, 195 blz., f 19,75, 1976.
Verdiepingsboek (als bij *vwo/havo*).
Handreiking voor de docent, 38 blz., f 5,20.

Deel 3:

- *vwo/havo* leerlingenboek. Auteurs: drs. W.J. van der Dussen, dr. P.A.M. Geurts, drs. D.A. Leurdijk, dr. H.P.H. Nusteling, dr. F.G. van der Poll, A.G.H.J. Rijnveld, P. van 't Veer. 233 blz., f 21,—, 1976.
Verdiepingsboek, 94 blz., f 7,20.
Handreiking voor de docent, 58 blz., f 6,80.
- *mavo*-bewerking door L. Vink:
Leerlingenboek, 222 blz., f 21,—, 1977.
Verdiepingsboek, 84 blz., f 7,20.
Handreiking voor de docent, 58 blz., f 6,80.

Geen historische methode voor het voortgezet onderwijs werd tot op heden met zulk een indrukwekkend vertoon van grondige voorbereiding, didactische bezinning en organisatorische perfectie den volke gepresenteerd als "Geschiedenis in Onderwerpen" — wat dit aangaat lijkt dit historische schoolboek bijna een historische gebeurtenis. En zonder twijfel zouden talloze geschiedenisleraren in ons land, gebukt als zij gaan onder de onvolmaaktheden van dit didactische werktuig bij uitstek, het schoolboek, diep dankbaar zijn, wanneer nu eindelijk — na de opkomst en het verval van zo menig fameuze methode — het wezenlijk nieuwe en werkelijk goede boek tot stand was gekomen: "*kind-, fach- und zeitgemäss*", overeenkomstig de drie criteria van Hans Ebeling.

Helaas — voorzover ik deze methode kan beoordelen, is zij wel ten dele nieuw, maar niet werkelijk goed, en zo zie ik over deze pompeuze opkomst al de schaduwvallen van een naderende ondergang. Waarmee ik mij zelf minder als en — broodetend — profeet wil afficheren dan wel uitdrukking geven aan mijn teleurstelling, dat in deze indrukwekkende opzet zulke fundamentele fouten zijn geslopen.

Voor de algemene opzet van deze methode kan ik, behalve naar de informatie die wordt versteekt in de voor-

afgaande folders: "*Algemene verantwoording*" en "*Ter kennismaking*" (met het voorwoord "*ter verantwoording*" van projectleider W.F. Kalkwiek, gedateerd zomer 1973), alsmede in de "*handreikingen voor de docent*", verwijzen naar de bespreking van de eerste twee delen door J. Brouwer in *Kleio* (18.Jg., 1977, nr. 1, p. 46-50), waarin een aantal aspecten en elementen van het boek reeds op hun didactische merites werden gewogen en niet allen even zwaar bevonden. Door Brouwer is, zoals hij zelf zegt, "*het vakwetenschappelijk aspect van deze methode*" buiten beschouwing gelaten; in deze bespreking wil ik ook aan de vakwetenschappelijke en inhoudelijke aspecten aandacht besteden. Het brugklasdeel zal ik, ten einde deze bespreking enigszins binnen de perken te houden, in deze bespreking niet meer betrekken.

Opzet

Als een wezenlijke vernieuwing presenteert de redactie de tweedeling der thema's in een a-deel en een b-deel. In de "verantwoording" (een soort voorwoord) van de brochure "*Ter kennismaking*" is deze organisatie als volgt omschreven: "*De thema's bestaan steeds uit twee delen. In deel a wordt een essentieel onderdeel 'uitgediept'; in deel b wordt het thema in zijn volle 'breedte' aan de orde*

gesteld. De opzet is zodanig, dat men beide delen van het thema naast elkaar kan behandelen, maar ook dat één van de twee delen eerst aan de orde wordt gesteld. Deze structuur heeft als gevolg dat:

- a. de geschiedenis doorzichtiger wordt;
- b. de essentiële ontwikkelingen uitvoerig kunnen worden behandeld;
- c. veel ballast overboord kan worden gegooid".

In de "handreiking voor de docent" bij deel I heet het over deze "volledig nieuwe werkwijze": "Om verschillende redenen die verderop zullen worden uiteengezet, is het gekozen thema opgesplitst in twee delen, nl. a. een zeer concreet uitgewerkt onderdeel; b. een behandeling van het gehele thema in zijn volle breedte" (p. 2). Op p. 5 valt hier de term "Einstieg" i.v.m. de gekozen volgorde der delen: "Wij meenden dat een wat uitvoerige behandeling van een onderdeel grotere waarde heeft en ook meer de belangstelling van de leerlingen zal trekken dan een wat bredere en daarom meer oppervlakkige behandeling van een groter geheel. Echter ook in dit tweede deel hebben we getracht talrijke nieuwe facetten en interessante gegevens toe te voegen aan de bekende stof..." (p. 6).

De bedoeling lijkt duidelijk: in een a-deel wordt een "essentiële onderdeel" van een thema "uitgediept" en "zeer concreet uitgewerkt", op zodanige wijze dat het als een "Einstieg" kan fungeren, dus o.a. sterk motiverend werken. In het b-deel wordt "het gehele thema in zijn volle breedte" behandeld (resp. "aan de orde gesteld"), onder toevoeging van "talrijke nieuwe facetten en interessante gegevens".

Uitwerking in deel 2

Dit alles klinkt onmiskenbaar verlokkelijk, maar wat komt in de praktijk van dit programma terecht? In de eerste drie thema's van het 2e deel lijkt het nog wel goed te gaan. Het 1e thema moet de aard van de zgn. nieuwe monarchie zoals deze zich aan het einde van de Middeleeuwen ging manifesteren, duidelijk maken, en als prototype van "de nieuwe koningen" (deel b) wordt dan de huiveringwekkende efficiency van Lodewijk XI ("de spin", deel a) geëtaleerd. In het 2e thema kan "de wereldreis van Olivier van Noort" inderdaad een beeld geven van de problemen waarvoor de ontdekkingsreizigers werden gesteld. In het 3e thema ("Vrijheid van de geest") vindt men in het leven en werken van Erasmus inderdaad veel weerspiegeld van de zaken die het tijdperk van "Renaissance en reformatie" aan het hart gingen. In het 4e thema ("Vrijheid van de burger") wordt de aanpak echter — en opvallenderwijze juist daar, waar men van de "personaliserende" benadering van de eerste drie thema's afstapt — problematisch. De beschrijving van een half millennium Amsterdamse geschiedenis — tot in de 18e eeuw — is bepaald meer een zaak van "breedte" dan van "diepte", bovendien wordt in dit moeilijke en overladen betoog zo veel overhoop gehaald, dat men de motiverende werking van deze "Einstieg" sterk in twijfel moet trekken. Tot een begrip van

de in deel b beschreven vrijheidsoorlog tegen Spanje draagt deze Amsterdamse uitstap ternauwernood bij, terwijl anderzijds het Amsterdamse aandeel in deze oorlog (in deel a, p. 93 beschreven: "Een tijd van kentering") slechts in het kader van de landelijke ontwikkelingen te begrijpen valt — zodat de verwarring hier groter is dan de verheldering. Bij het 5e thema vraagt men zich af welk licht de kleurrijke beschrijving van het hof van Versailles werpt op de drie eeuwen Europese machtsstrijd, die in het b-deel aan de orde komt. Nog twijfelachtiger is dan de evocatie van het tumultueuze leven en werken van J.J. Rousseau als vertegenwoordiger van — nota bene — "het geloof in de rede" en als "stormvogel van de revolutie". Representatief (of zo men wil: "exemplarisch") voor de in het b-deel beschreven nieuwe opvattingen en denkvormen vanaf Copernicus, is Rousseau slechts zeer ten dele; zijn bijdrage tot de Franse Revolutie en de Terreur zal op de leerlingen, bij de even summieriende als vlakke beschrijving van de Franse Revolutie, waarschijnlijk heel weinig indruk maken (in het betoog over de "maatschappelijke verhoudingen in Frankrijk" vóór de Revolutie is overigens — op p. 162 — alleen sprake van Rousseau's "nieuwe denkbeelden over opvoeding en onderwijs").

Bij het 7e thema ("De burgerlijke revoluties") is men, zo lijkt me, het spoor helemaal bijster geraakt. Het a-deel behandelt de "grote economische veranderingen (1750-1850)", wat zoveel betekent als de industriële revolutie (zonder twijfel een zeer "breed" gebied), waarna in het b-deel de politieke geschiedenis van het Congres van Wenen tot het revolutiejaar 1848 wordt behandeld (althans in een aantal mededelingen geschetst). Van enige motiverende, verdiepende, exemplarische of "Einstieg"-functie van het eerste t.a.v. het tweede deel is hier geen sprake, het zijn twee volstrekt nevenschiktelijke onderwerpen, behandeld in wat men doorgaans hoofdstukken pleegt te noemen; het enige verschil is dat het a-deel inderdaad boeiender en beeldender is geschreven dan het gortdroge en volstrekt onoriginale b-deel.

Deel 3

In deel drie gaat de opzet van deze methode helemaal de didactische mist in. In het 1e thema: "In het grensgebied van twee eeuwen" zou het a-deel over "het Victoriaanse tijdperk in Engeland" op een of andere wijze exemplarisch moeten zijn voor of een "Einstieg" betekenen tot het b-deel: "Verschuivingen in de machtsverhoudingen rond 1900", terwijl de fascinerende figuren van Victoria en Albert op hun beurt als exemplarisch zullen moeten gelden voor "hun" tijdperk. Het "grensgebied" wordt hier wel enigszins opgerekt, voor Engeland is dat ongeveer de gehele 19e eeuw, voor het b-deel betekent het ongeveer wat in de hand- en leerboeken gemeenlijk als de tijd van het moderne Imperialisme wordt beschreven. Aan "breedte" laat het a-deel niet te wensen over (op p. 9/10 komt onder het hoofd "Engelands buitenlandse politiek tot ± 1865" (!) de gehe-

le Europese politiek aan bod). In het nog veel bredere, zij het zeker niet diepere b-deel komt dan ook Engeland weer aan de beurt, met een overzicht over de geschiedenis vanaf de Napoleontische tijd tot aan 1914 (twee bladzijden), en verder nog even de V.S., Duitsland, China en Japan. Daarbij wordt ad libitum in de respectieve nationale geschiedenissen teruggegrepen, aangezien, zoals historici plegen te beseffen, voor het begrip van een situatie en tijdperk wel enige kennis van een voorgeschiedenis verondersteld wordt — en zo wordt voor de V.S. teruggegaan tot de Burgeroorlog, voor Duitsland tot in de Napoleontische tijd (*"Eeuwenlang was Duitsland"* daarvoor *"in enkele honderden staatjes verdeeld geweest"*, dat weet de leerling dan ook weer), voor China tot de opiumoorlog resp. Confucius en voor Japan tot 1854 resp. de 16e eeuw. Verder hebben de verschillende landen ook nog moeite met elkaar — maar dat moet de leraar maar duidelijk maken.

Het 2e thema: *"De industriële maatschappij"* behandelt in het a-deel de *"vernieuwing van de samenleving"* in Nederland in een zeer onduidelijk omschreven tijdperk. *"Dit hoofdstuk"*, zo verluidt het in het begin, *"gaat over de Nederlandse samenleving en de ontwikkelingen die daarbinnen in de laatste honderd jaar hebben plaatsgevonden"* (p. 35), waarna hoofdzakelijk over de periode van ca. 1815 tot 1850 wordt geschreven, met enige vage aanduidingen over de daarna komende ontwikkelingen; over de tijd na 1880 wordt bijna niets meegedeeld, met uitzondering van de verheugende mededeling dat *"voornamelijk na 1870"* de lonen gestegen zijn, zodat de omstandig beschreven *"armoede omstreeks 1850"* nu gelukkig voorbij was (p. 44). De optimistische titel van het b-deel: *"Een tijdperk van groei en welvaart"* (p. 45) dekt zeker niet de ellende van de *"bevolkingsexplosie"* (nr. 10) en de *"sterfte en geboorte"* (nr. 11), laat staan de bijbehorende duistere theorieën van Malthus (nr. 12) en Ricardo (nr. 13), om nog te zwijgen over *"het Ierse noodlot"* (nr. 14).

De gepretendeerde functie van de a-delen wordt evenmin of ternauwernood vervuld in de daarop volgende thema's. Zeker niet in het a-deel van thema 3, over *"de Russische revolutie"*, inclusief de vóór- en nageschiedenis, de laatste tot en met Brezjnev. Ternauwernood in thema 4, over *"de terreur van de anti-democraten"*, waarin het a-deel een op zich zelf verdienstelijk exposé geeft van de geschiedenis van *"discriminatie en dictatuur"*; maar dat is weer een heel ander verhaal dan het *"geloof in het nut van de oorlog"* (b-deel), in welk kader de Italiaanse en Duitse geschiedenis, inclusief de heren Mussolini en Hitler, worden behandeld (hier verneemt men en passant weer eens dat *"Duitsland in 1648 in ruim driehonderd staatjes uiteengevallen"* was, p. 101). In het 5e thema betekent het a-deel over Darwin en zijn fameuze reis met de Beagle zeker een verdieping en concretisering; de exemplarische waarde van Darwins leer voor het b-deel, waarin de ontwikkelingen in wetenschap en techniek, alsmede de Romantiek en de leer van Marx aan de beurt komen, is niettemin dubieus. In het 6e the-

ma heeft in het a-deel, genaamd *"Het Suezkanaal"*, alleen het begin over het kanaal zelf een zekere *"Einstieg"*-functie voor hetgeen daarna volgt, te weten een geschiedenis van het Midden-Oosten vanaf ca. 1870 tot op heden. In het overlappende b-deel komt juist het Midden-Oosten niet meer aan de orde. In het 7e thema: *"De vrijheid van de arme volken"* valt men weer terug op de personaliserende aanpak; hier wordt in het a-deel de geschiedenis van Indonesië vanaf ca. 1900 tot 1970 opgehangen aan de figuur van Soekarno, op een wijze die m.i. de ontwikkelingen in deze tijd meer verduistert dan verheldert (wat voor 1900 ligt blijft helemaal in nevelen gehuld). Welk licht door dit personage — niet zo lang geleden voor velen nog een soort Indische Mussert, maar nu reeds de *"Vader des Vaderlands"* (p. 184), dus meer een Willem van Oranje — op de *"problemen van de Derde Wereld"*, het b-deel, wordt geworpen, vind ik raadselachtig. In hoeverre de Nederlandse jeugdagitatie van de jaren zestig (deel a van thema 8: *"De jongeren in de zestiger jaren"*) exemplarisch is geweest voor de ontwikkelingen in de wereld van dit decennium, mag ieder voor zich zelf uitmaken.

De thematisch-exemplarische aanpak van deze methode betekent ongetwijfeld een radicale breuk met de traditionele leerstoforganisatie, waarin grote aandacht werd en ook nog wel wordt besteed aan o.a. de geschiedenis van de afzonderlijke landen, deels in hun eigen nationale ontwikkeling, deels in hun onderlinge betrekkingen en conflicten. Aan de geschiedenis van de verschillende staten en naties is ook in dit boek niet voorbijgegaan, zij het dan dat de thematische organisatie hier heeft geleid tot een verbrokkeling juist van de geschiedenis der afzonderlijke landen in hun (chronologische) continuïteit. Datgene wat deze methode pretendeert te doen door middel van zowel *"de schakels als de in de breedte uitgewerkte onderwerpen"*, namelijk *"de leerling te leren denken in de categorieën van de tijd"* (Handreiking voor de docent 1, p. 2), wordt de leerling hier wel bijzonder moeilijk gemaakt. Ik wil graag geloven dat er aandacht is geschonken aan de *"longitudinale leerplanning"* (Algemene Verantwoording, bij integratie), voor de leerlingen wordt echter juist dat *"longitudinale"* element in deze methode zonder een uitvoerige *"correctie"* van de hand van de leraar zeker niet zichtbaar. Wie, m.a.w., de grote lijnen van de ontwikkelingen in de tijd aan het licht wil brengen aan de hand van deze methode, zal daarbij dwars door deze leerstof heen zijn verbanden moeten leggen en — dus — de materie reorganiseren, zonder daarbij geholpen te worden door enig register (in de delen 2 en 3 vindt men alleen een *"verklaring van woorden en begrippen"*).

Nederland

Welk beeld kan de leerling zich b.v. in deze methode vormen van de Nederlandse geschiedenis na de Middeleeuwen (ik ben zo vrij aan te nemen dat enige

beeldvorming bij de geschiedenis van belang is)? Op p. 23 van het 2e deel moet hij (zij) uit de mededeling in het kader van de geschiedenis van "Bourgondië": *"Nog veel belangrijker was de verwerving van bijna alle Noord- en Zuidnederlandse gewesten. Voor het eerst waren deze nu in één hand verenigd"* (p. 23), een idee krijgen van de vorming van het vroege "grootnederlandse" complex. De unificatie onder Karel V vindt men geformuleerd op p. 27, in termen die uitmunten door vaagheid (om onduidelijke redenen doet hij in Brussel afstand in 1556). In het 2e thema gaat de Rotterdammer Olivier van Noort er op uit; in het b-deel vernemen we meer over de Nederlandse scheepsreizen en kolonisatie (p. 52-54). Het 3e thema handelt in het a-deel weer over een Rotterdammer, Erasmus, maar pas in de zgn. schakel tussen de themata 3 en 4 wordt een (over)gedetailleerd betoog gepresenteerd over de eenwording van de Nederlanden (p. 87-89). Dan volgt in thema 4, na het verhaal over Amsterdam, een in beginsel samenhangende behandeling van de Nederlandse vrijheidsoorlog (p. 103-106), alsmede van de Nederlandse geschiedenis tot en met 1795 (p. 107-112); de orangistische restauratie slaat op het jaartal 1781!). De Franse Tijd is absent (koning Lodewijk wordt even vermeld op p. 166). De vorming van het nieuwe koninkrijk in 1813/1815 wordt terloops gereleveerd bij het Congres van Wenen (p. 184), waarna (p. 191) de Belgen in opstand komen (n.a.v. "de conflicten van 1830") en we op p. 193 onze grondwetswijziging krijgen, dank zij *"het revolutiejaar 1848"*.

In het 3e deel lezen we in het 2e thema één en ander over de economische en sociale ontwikkeling van Nederland vanaf ca. 1815 tot ca. 1850 (p. 35-44), waarna in het begin van het 7e thema als inleiding tot Soekarno's levensverhaal iets wordt verteld over de zgn. ethische politiek (p. 176/7), waaruit de leerling kan opmaken dat er eens zo iets als een Nederlands-Indië heeft bestaan (op p. 187 valt nog te lezen dat wij in Indië een *"associatiepolitiek"* bedreven). Vervolgens wordt de leerling verplaatst naar de jeugdrevisie van de jaren zestig, uitvoerig uit de doeken gedaan in deel a, nog eens toegelicht in deel b (p. 216/7) en dan nog even in verband gebracht met de vaderlandse problematiek van *"verzuiling en ontzuiling"* en afgesloten door een overzichtje van *"het streven naar politieke vernieuwing"* (p. 218-220).

We moeten er dus van uitgaan dat een havo-leerling, die de geschiedenis niet meer in zijn vakkenpakket voor de bovenbouw opneemt (voor de vwo-leerling biedt het 4e deel nog enige kans op aanvulling van lacunes), van de Nederlandse geschiedenis slechts een uitermate vaag en onvolledig beeld zal overhouden, waarin o.a. de Franse en de Duitse bezettingstijd ontbreken, alsmede het grootste deel van de politieke ontwikkelingen in de 19e en 20e eeuw. Of b.v. de Tachtigjarige Oorlog, in het 2e deel nog betrekkelijk uitvoerig behandeld, enige indruk bij hem heeft nagelaten, zal afhangen van de docent, de presentatie hiervan is in dit boek namelijk dermate kleurloos, d.w.z. vervelend, dat

de beeldvorming er al even slecht afkomt als de begripsvorming (van enige problematisering van met name het begin van onze opstand tegen Spanje is geen sprake). Daarbij moet men bedenken dat een groot deel van de leerlingen op de moderne basisschool slechts de allervraagste notie heeft gekregen van de geschiedenis van het eigen land. Als winstpunt mag wel vermeld worden dat op p. 106 van deel 2 het jaartal 1600 in elk geval is gered, al kan men zich afvragen wat de leerling zich voorstelt bij de even vage als misleidende formulering: *"Het jaar 1600 is bekend gebleven door de slag bij Nieuwpoort, waar Maurits op het nippertje de inval van een groot Spaans leger wist te voorkomen"*.

De "essentiële ontwikkelingen" en de politieke geschiedenis

Keren we weer terug tot de beginselen, die volgens de redactie aan de structurering van de stof ten grondslag zijn gelegd. Van de drie genoemde aspecten is het 2e — een uitvoerige behandeling van de *"essentiële ontwikkelingen"* — op zich zelf essentieel, een dergelijke behandeling moet de stof wel doorzichtiger maken (a), terwijl een herleiding tot de essentialia ook inhoudt, dan men niet-essentiële "ballast" (c) overboord kan of moet werpen. Wil men dit programma verwezenlijken, dan moet men natuurlijk wel goed weten en duidelijk kunnen maken, wan men onder de *"essentiële ontwikkelingen"* verstaat — en hiervan is nergens sprake. Uit een bestudering van deze delen kan men zich uiteraard wel een denkbeeld vormen van de visie van de redacteur en zijn medewerkers op de geschiedenis, deze visie wordt echter niet expliciet en duidelijk ten grondslag gelegd aan de keuze van de stof en de opbouw van de methode.

Neemt men b.v. aan, dat de geschiedenis van de verschillende volkeren en staten tot de *"essentiële ontwikkelingen"* moet worden gerekend, dan kan men vaststellen dat deze — laten we zeggen politieke — geschiedenis in deze methode zeker niet afwezig is, maar dat zij door de zgn. thematische presentatie toch wel enigszins in het gedrang is gekomen. De thema's 1 en 5 van het 2e deel behelzen in wezen een stuk politieke geschiedenis, m.b.t. de problematiek van het absolutisme, terwijl in bijna alle andere thema's de politieke geschiedenis ook een rol speelt. Meteen in het 1e thema van deel 2 komt — in het b-deel — reeds de geschiedenis van Engeland, Frankrijk, het Duitse Rijk, Bohemen, Spanje en "Bourgondië" inclusief de Nederlanden aan de orde, en wel in een soort dia-synchronische complexiteit, die m.i. tot een heilloze verwarring in de breinen der leerlingen moet leiden; in het 5e thema gaat het op deze zelfde wijze voort. Van enige oorspronkelijkheid in de presentatie van de stof is daarbij geen sprake, het zijn de bekende verhalen en de bekende termen; wel wordt vaak duidelijk gepoogd om, door in een soort keuveltoon te vervallen, zaken die de leerlingen boven hun pet moeten gaan, toch voor hen begrijpelijk te maken. Wat met name in het 7e thema van deel 2 m.b.t. de

politieke ontwikkelingen van 1815 tot 1848 overhoop wordt gehaald, inclusief de diepere gronden van *"het conservatieve denken"* en het *"progressieve"* dito of *"het nationalisme als progressieve stroming"*, blijft voor de modale 2e klasser gegarandeerd een mysterie, men kan ook zeggen: verbale brij. Wat hier aan ballast overboord is gegooid, is ook niet duidelijk; de vorsten en vorstinnen, die de Europese geschiedenis "gemaakt" hebben, trekken in dichte drommen door het boek (in het bijzonder het b-deel van het 1e thema draagt het karakter van een soort dynastiek rangeerterrein).

Een uitzonderlijk duistere zaak blijft in het 3e deel de tweede helft van de 19e eeuw. Een van de dominanten in het politieke gebeuren van deze tijd is, zoals bekend, de vorming van een Duits Rijk onder Bismarck, ten koste van Frankrijk, dat onder Napoleon III in de hoek werd gedrongen en in 1870 verslagen. Van deze even dramatische als "essentiële" ontwikkeling krijgt de leerling in dit boek ternauwernood iets te zien, laat staan te begrijpen; wel wordt er hier en daar iets aangeduid, ik neem aan op grond van een soort denkpsychologische theorie, dat iets dat — even — vermeld is, daardoor ook duidelijk is geworden of uit zich zelf voorstellingen en ideeën vervekt (een soort didaxologische parthenogenesis?). *"Vanuit het koninkrijk Pruisen"*, zo wordt en passant verteld op p. 19 van deel 3 (thema 1, b), *"zag Bismarck kans de Duitse eenheidsstaat te scheppen. De voltooiing daarvan vond plaats tijdens de Frans-Duitse oorlog van 1870-71. Met het uitroepen van het Duitse keizerrijk op 18 januari 1871 begon een nieuwe fase in de industriële ontwikkeling"*. *"Pas na de eenwording van Duitsland in 1871"*, zo lezen we dan weer in thema 4, b (p. 101), *"was de weg vrij voor de groothandel en een moderne industrie (zie thema 1b). De moeilijkheid waar het jonge keizerrijk voor stond was, dat het drie veranderingen tegelijk moest doormaken: natievorming, burgerlijke revolutie (!?) en industrialisatie"*. Hierna komt dan ook Frankrijk aan de beurt, met de mededeling (onder het hoofd *"Duitslands buurlanden"*): *"De nederlaag van Frankrijk tegen Duitsland zat het land danig dwars, doordat het de grondstoffenrijke provincies Elzas en Lotharingen had verspeeld"* (102). Het vervelende is, dat de leerling uit het 2e boek, waarin de Franse politiek herhaaldelijk aan bod is gekomen, wel enig idee heeft gekregen van de Franse geschiedenis tot en met 1848, maar dat de geschiedenis die daarop volgt weer min of meer de mist is gegaan. Het laatste wat de leerling heeft vernomen, is dat in 1848 *"burgerlijke liberale groepen de in wezen conservatieve Lodewijk Napoleon, zoon van de koning van Holland, tot president kozen. Door slim gebruik te maken van de tegenstellingen wist Lodewijk Napoleon uiteindelijk vrijwel alleenheerser te worden"* (II, 193). Dit is een staaltje van leesboekstijl, feitelijke onnauwkeurigheid en vaagheid in de formulering spannen hier samen om de leerling zo veel mogelijk in het ongewisse te laten over hetgeen er nu eigenlijk is gebeurd. Van een staatsgreep en de proclamatie van een *"Tweede Keizerrijk"* door een Napoleon III wordt niet gerept; dat

dit keizerrijk heeft bestaan kan de leerling opmaken uit de terloopse informatie op p. 143 van deel 3 m.b.t. tot het Suez-kanaal en zijn opening in 1869: *"Onder aanvoering van het Franse keizerlijke jacht 'L'Aigle', met keizerin Eugénie aan boord, gleed statig een vloot van allerlei schepen uit verschillende landen van Europa door het kanaal. Langs de oever sloeg een geestdriftige menigte dit prachtige schouwspel gade"*.

Ook Italië en de Italiaanse eenwording vallen ten slachtoffer aan de hink-stap-sprong-methodiek van dit boek. Na de Renaissance verliezen de leerlingen de Italianen eigenlijk enigszins uit het oog, om hen dan weer tegen te komen in de persoon van Mussolini, die profiteerde van *"een economische chaos met armoede en werkloosheid"* in het Italië van na de 1e Wereldoorlog (III, 81). Ondertussen schijnt het land wel eens een eenheid te zijn geworden, en wel in 1871 (III, 100: *"Duitsland en Italië die hun nationale eenheid pas in 1871 bereikten"*). Van een Italiaanse deelname aan de 1e Wereldoorlog wordt niet gerept, maar na de oorlog waren zij kennelijk ontevreden, en kreeg *"mede door de slechte economische toestand en door de zwakte van de democratie in 1922 het fascisme onder leiding van Mussolini zijn grote kans"* (p. 161). In de 2e Wereldoorlog komen *"de Duitsers Mussolini te hulp, die na een staatsgreep gevangen was gezet"* (p. 163) — en dat was dan Italië.

De "essentiële ontwikkelingen" en de -ismen

Levert het doorzien van de "essentiële ontwikkelingen" m.b.t. de verschillende landen grote problemen op, het zelfde geldt ongetwijfeld voor begrippen als nationalisme, socialisme en imperialisme, die zich er zeer goed toe lenen als "thema" te worden behandeld, maar die hier maar zeer ten dele in hun thematische eenheid aan de orde zijn gesteld.

Een eerste omschrijving van het nationalisme vindt men op p. 189 van het 2e deel (*"het nationalisme als progressieve stroming"*); de hier aangeboden compacte formulering van het wezen en de consequenties van het nationalisme is voor de leerlingen van deze leeftijd volstrekt onbegrijpelijk. In het 3e boek keert het nationalisme terug in het kader van het thema 4, b: *"Geloof in het nut van de oorlog"*, waar het bij Duitsers en Italianen een rol blijkt te spelen i.v.m. een niet nader beschreven eenwordingsproces (III, 100/101; een soort historische non-événementielle?). Na 1870 *"verplaatst"* het nationalisme zich op mysterieuze wijze oostwaarts (III, 157: *"Na voltooiing van de Duitse en Italiaanse eenheid verplaatste het nationalisme (d.w.z. het recht van ieder volk om vrij over zijn lot te kunnen beslissen) zich naar Oost-Europa"*), na op p. 146 reeds een rol te hebben gespeeld in het Midden Oosten (*"Het Arabische nationalisme en het Suezkanaal"*). Het speelt uiteraard een rol bij het fascisme en keert tenslotte nog eens terug in Vietnam, waar *"burgeroorlog uitbrak tussen nationalist en communisten aan de ene kant en de pro-westerse groeperingen aan de an-*

dere kant" (III, 215; een analyse van deze onzin willen we de lezer besparen).

Het socialisme komt — na een summier vermelding in II, 189 — eerst even ter sprake in het brede verdiepingsthema I, a over Engeland (III, 14), wordt — opvallenderwijze — nauwelijks genoemd in thema 3, a over de voorgeschiedenis van de Russische Revolutie en wordt pas dan uitvoerig behandeld in thema 3, b over de "*antiburgerlijke stromingen*" (p. 74-78), met een zwaar accent op het marxisme — en hier wordt dan ook (onder het hoofd "het revisionisme"!) aandacht besteed aan het Russische socialisme en de opkomst van de bolsjewieken (p. 77). In thema 5, b wordt Marx dan weer eens uit de doeken gedaan (p. 134/135); over het Nederlandse socialisme wordt niet gerept.

Het imperialisme is in het 3e deel niet van de lucht, maar het wordt pas nader gedefinieerd in het 6e thema. In het 1e thema wordt al meteen gesproken over "*het Engelse imperialisme*" (p. 15), waarna nog het Amerikaanse (p. 19) en het Duitse (p. 21) volgen (m.b.t. de Japanse expansie wordt het begrip niet gehanteerd: p. 27/28). Het 4e thema kan het, zelfs waar het "*geloof in het nut van de oorlog*" (4, b) aan de orde is, merkwaardigerwijze stellen zonder dit begrip. In het 6e thema over "*Europa en de wereld*" is wederom sprake van het imperialisme in de onderdelen 4 en 10, waar het, zoals gezegd, eindelijk nader wordt omschreven; in deel b wordt het onder verschillende gezichtspunten gezien en blijkt het tot de 1e Wereldoorlog te leiden, ook hier munt het even summier als abstracte betoog niet uit door helderheid. In het 7e thema wordt dan weer eens over het imperialisme verteld (deel b, onderdeel 4, p. 187).

Wetenschap en techniek

Aan de wetenschappelijke en technische ontwikkelingen is in deze methode vrij veel aandacht besteed en zeker meer dan in de traditionele leerboeken; het niveau van de betreffende hoofdstukken ligt, zo lijkt mij, over het algemeen hoger dan in de aan de politiek gewijde thema's. Waarmee niet is gezegd dat op dit gebied de "essentiële ontwikkelingen" zich nu wel overmatig helder zouden aftekenen.

De "doorbraak" van de wetenschap in de Renaissance wordt voor het eerst even aangestipt in de "schakel" tussen de thema's 2 en 3 ("*Het beeld van de mens*"), en wel m.b.t. de anatomie (en het perspectief) (p. 63); deze wordt echter evenals op p. 76, alleen betrokken op de kunst. Pas op p. 147 is er, in de schakel tussen de thema's 5 en 6 ("*de natuurwetenschap*"), sprake van een medische anatomie, d.w.z. van Tulp en Ruysch in Nederland. Het gaat hier overigens over de Nederlandse natuurwetenschap in de "Gouden Eeuw", de natuurwetenschap elder in Europa blijft buiten het beeld (alleen over Leonardo da Vinci wordt op p. 77 even iets gezegd). Pas bij de Verlichting wordt een geschiedenis van de veranderingen in het wereldbeeld vanaf Copernicus

en Bacon geschetst en via Leeuwenhoek, Newton, Descartes e.a. een lijn doorgetrokken naar de Verlichting; wat de leerlingen van een 2e klas van dit alles (empirisme, rationalisme, "*deïsme en andere stromingen*") begrijpen, blijft een open vraag. Pas in thema 7, a over de "*grote economische veranderingen*" wordt aandacht besteed aan de technische ontwikkelingen op het gebied van landbouw en industrie (dus m.b.t. "*de agrarische revolutie*" en "*de industriële revolutie*"; p. 175-181).

In het 3e deel komen de technische ontwikkelingen in de 19e eeuw — merkwaardigerwijze niet die in de 20e eeuw — herhaaldelijk ter sprake. In het 2e thema wordt gesproken over de spoorwegen in Nederland (deel a, p. 37/38) en in Engeland en Europa (deel b, p. 50), terwijl in thema 5, a weer eens wordt verteld hoe de stoommachine Stephenson op het denkbeeld van de locomotief heeft gebracht (p. 129). In dit zelfde thema wordt ook uitgewijd over de ontwikkelingen in de natuurwetenschap van de 19e en 20e eeuw, op een wijze die voor de derde klassers en waarschijnlijk ook voor hun docent rijkelijk theoretisch is; de technische consequenties van deze wetenschap, dus juist daar waar het voor leerling en leraar interessant en begrijpelijk gaat worden, zijn helaas onvolledig en vaag beschreven. En aangezien het hier gaat om "*wetenschap en filosofie*", komen ook Hegel en Marx, Bergson, Heidegger, Sartre enz. er nog aan te pas (p. 126-136). Elders komen dan weer demografische en economische (p. 54/55), socialistische (p. 75-78) en sociaal-darwinistische theoriën (p. 78/79) aan de orde, en tenslotte, uitvoerig, leven en leer van Darwin zelf (thema 5, a).

Dit alles is zeker niet slecht geschreven en ten dele heel verdienstelijk, het resultaat van het geheel moet echter toch zijn, dat de leerling — ook wanneer hij niet al door een zekere overmaat aan theorie wordt ontmoedigd en gedemotiveerd — door de bomen het bos niet meer ziet, m.a.w. dat juist de essentiële ontwikkelingen hem ook op deze gebieden ontgaan. De meeste docenten zullen, zo veronderstel ik, in hoge mate eklektisch te werk gaan; dit nu is op zich zelf niet in strijd met de thematische aanpak, het kan echter bij deze wijze van thema-keuze en -organisatie wel de indruk gaan wekken dat de geschiedenis een nogal fragmentariserend of zelfs dilettaantisch bedrijf is. En dat is een image dat het vak nauwelijks ten goede kan komen.

Taalgebruik

Een groot probleem vormt bovendien dat in verschillende hoofdstukken en met name in die over de politieke geschiedenis, een tamelijk abstracte en onpersoonlijke hand en leerboekenstijl domineert, waardoor de functie van een veelbelovende "Einstieg" grotendeels te niet wordt gedaan. In te veel teksten wemelt het van formuleringen die tot niet veel meer kunnen leiden dan het puurste verbalisme. Uit verschillende onderdelen van deze methode kan men dan ook de indruk krijgen dat de redactie zich te weinig heeft bezonnen op de

vraag, hoe een stuk informatie geformuleerd en georganiseerd moet worden, om voor de leerling werkelijk doorzichtig en begrijpelijk te zijn. Zo lijden verschillende thema's onder een veelheid van elkaar a.h.w. verdringende problemen en gezichtspunten, zonder dat bepaalde elementaire begrippen en structuren, die aan een werkelijk begrip ten grondslag moeten liggen, vooraf zijn geëxpliceerd (typerend in dit opzicht lijkt mij het verhaal over Amsterdam in thema 4, a van deel 2; ook in thema 1, a van deel 3 wordt te veel overhoop gehaald).

Wetenschappelijke kwaliteit

De wetenschappelijke kwaliteit van hetgeen in deze delen wordt geboden ben ik geneigd wel hoger te waarderen dan de didactische presentatie, al kan men ook in dit opzicht – afgezien van reeds gesignaleerde fouten en slordigheden – wel enige bedenkingen hebben. Wat is het 1e thema van deel 2 over de "nieuwe koningen" wordt beweerd: "*Vroeger was de koning altijd een gewoon edelman geweest, die nauwelijks meer betekende dan zijn collega's*" (II, 18). Lijkt me onhoudbaar (als deze nieuwe koningen bovendien "*vonden dat zij ver boven de rest van het volk ... verheven waren*", waarom zat een Lodewijk XI dan zo graag "*in kroegen waar hij met allerlei mensen omging*", II, 14?). Van de resultaten van het wetenschappelijk bedrijf zou men ook wel iets meer terug willen vinden in deze boeken; wat b.v. over de Renaissance en de Nederlandse opstand geschreven staat, had ook vijftig jaar geleden geschreven kunnen zijn.

Geschiedenis na 1945

Van een methode die vaart onder de vlag van "wereldoriëntatie" had men ook mogen verwachten dat iets uitgebreider en grondiger aandacht zou zijn besteed aan de geschiedenis na 1945. De havo-leerlingen die geen geschiedenis in hun bovenbouwpakket kiezen, zullen grote moeite hebben, zich uit het 3e deel een beeld te vormen van de moderne wereld; aan de ontwikkelingen na de 2e Wereldoorlog zijn in totaal nog geen 40 bladzijden besteed. Daarbij zijn de ca. 8 bladzijden die in thema 7, b aan "*problemen van de Derde Wereld*" worden gewijd, niet veel meer dan een verzameling van abstracte formuleringen die bij de leerling nauwelijks enige voorstelling kunnen oproepen, behalve de algemene, waarschijnlijk reeds bij hen gevestigde indruk, dat het leven daar geen lolletje is. Ongeveer de helft van de totale ruimte beslaat thema 8: "*De doorbraak van de zestiger jaren*". Wat vóór deze jaren ligt, blijft vaag, wat hierna komt, blijft evenzeer buiten het beeld. Over de weerzin die thema 8, a over "*de jongeren in de zestiger jaren*" mij inboezemt, wil ik niet uitwiden; het lijkt me sterk dat dit hoofdstuk de leerlingen zou oriënteren (wel indoctrineren) over de ontwikkelingen die ons land na 1945 heeft doorgemaakt of over de situatie waarin het heden ten dage verkeert. Deel 8, b

over "*de zestiger jaren*" is een allegaartje van internationale verhoudingen en "*binnenlandse politieke ontwikkelingen*". Ik zou niet weten, wat men als docent in een 3e klas moet aanvangen met een formulering als deze, waarmee het tweede deel begint: "*Omstreeks 1970 raakte men er in de Verenigde Staten van overtuigd dat er niet langer sprake was van zoiets als een algemene overeenstemming over tal van zaken. Dat kan echter eveneens gezegd worden van andere westerse landen aan het eind van de jaren zestig. Na jaren van overeenstemming over het reilen en zeilen van de maatschappij, over normen, over politiek, etc. werden aan het eind van de jaren zestig plotseling allerlei – vaak onuitgesproken gebleven – grondbeginselen en doelstellingen die zo zeker hadden geleken, ter discussie gesteld*" (III, 216). Wat ik wel weet is dat er voor een leraar – en voor zijn leerlingen – niets ergers en ergelijkers bestaat dan een tekst die leutert.

De "verdiepingsboeken"

Het anecdotische element komt in deze methode, als in bijna alle leerboeken geschiedenis, duidelijk te kort. In het 2e deel wordt m.b.t. de voorgeschiedenis van de Franse Revolutie wel een anecdotisch fragment ingelast, waar Beaumarchais' Figaro aan het woord wordt gelaten (II, 162). Dit amusant citaat had echter nu juist heel goed als bron kunnen fungeren. De bronnen zijn echter gedeporteerd naar de zgn. "*verdiepingsboeken*", een op zich zelf onthullende term. Men kan het oppervlakkig houden, en dan doet men het boek, of men gaat wat dieper, en dan gebruikt men ook de bronnen. Dat bij deze aanpak de bronnen doorgaans de bronnen worden gelaten, blijkt uit de door de redactie ingestelde enquête, waarop slechts 6 van de 33 respondenten antwoordden, dat men het "verdiepingsboek" regelmatig gebruikte ("Geschiedeniskrant", 1e Jg., nr. 2, p. 5).

Mijn algemene indruk van deze verdiepingsboeken is, dat hier één en ander bijeengegraaid is, en wel voor een goed deel teksten die te moeilijk zijn of die – werkelijk begrijpelijk gemaakt – te veel tijd vergen (ook deze teksten zijn weer voorzien van vragen). Er wordt hier ook uitgebreid uit de tweede hand geciteerd (voor de Renaissance b.v., zoals achterin het 1e hoofdstuk wordt vermeld, uit Neubig's op zich zelf informatieve bloemlezing). Wie de "we" is, die van de "sacco di Roma" in 1527 verhaalt (Verdiepingsboek II, 5/6), wordt b.v. niet gespecificeerd; over deze gebeurtenis staat overigens niets in het boek. Het nare karakter van Lodewijk XI wordt hier nogmaals in twee fragmenten aan de kaak gesteld (p. 2-4). Twee teksten van Leonardo da Vinci (p. 22-24) zijn niet gespecificeerd. Over Castiglione wordt in het boek niet geschreven, maar hier wordt hij geciteerd uit "een boek over de ideale hoveling" (p. 24/25); het boek heet "Libro del Cortegiano" en is al lang geleden (1930) integraal in het Nederlands vertaald.

Voor de Verlichting heeft men een fragment uit Montesquieu's "L'esprit des Lois" overgenomen – volgens

de verantwoording achterin het hoofdstuk — uit mijn tekstverzameling over de Verlichting (p. 54/55): dus uit E.M. Janssen/Th. M. Putman, *De Verlichting*; in *Historische thema's in teksten en documenten*, 's-Hertogenbosch 1968), hetgeen ik apprecieer; voor de tweede klassers is deze tekst echter onbegrijpelijk. Dit geldt evenzeer voor de fragmenten van Rousseau, zeker wanneer deze niet goed zijn vertaald. De weergave van het beroemde begin uit *"Du contrat social"*: *"De mens is vrij geboren en overal leeft hij in boeien. Zo gelooft hij meester te zijn over zijn medemensen, terwijl hij evenzeer slaaf is als zij. Hoe is deze verandering ontstaan?"* (p. 53), is in deze vorm nauwelijks te begrijpen (vgl. het origineel: *"Tel se croit le maître des autres, qui ne laisse pas d'être plus esclave qu'eux. Comment ce changement s'est-il fait?"*). Waarom ook de direct daarop volgende passage is weggelaten, waarin Rousseau zich juist bij uitstek, als *"stormvogel van de Revolutie"*, tegen het absolutisme keert: *"Tant qu'un peuple est contraint d'obéir et qu'il obéit, il fait bien; sitôt qu'il peut secouer le joug, et qu'il le secoue, il fait encore mieux . . ."*, is me ook niet duidelijk. Maar ik wil het wat dit betreft hierbij laten; er zijn trouwens ook interessante teksten opgenomen.

Vraagstelling

Wat de vraagstelling in deze boeken betreft: aan *"toetsen, vragen en opdrachten"* is zeker geen gebrek. Persoonlijk ben ik geen voorstander van deze over-bevraging; als men op al deze vragen, of zelfs maar een deel hiervan ingaat, gaan alle lessen op in een maken en/of behandelen van vragen. De *"toetsen vragen opdrachten"* achteraan de hoofdstukken dienen m.i. grotendeels ter stimulering van de huisnijverheid, slechts de *"vragen en opdrachten van algemene aard"* mikken — ten dele — wat hoger, en soms wel erg hoog (b.v. 6 e. bij hoofdstuk 1 van boek 2: *"Welke overeenkomsten zijn er tussen de economie van de 15e eeuw en die van onze eigen tijd?"* Excusez du peu! De vragen naast de tekst zijn verbluffend heterogeen en kunnen aanleiding geven tot heel wat hilariteit. Op de tweede bladzijde van het 1e thema in boek 2 is het al raak: *"Hoe dacht Lodewijk over zijn vader?"* Vergelijk de tekst: *"Al gauw bleek dat Lodewijk een bijzonder scherp verstand had. Het is dan ook geen wonder dat hij weinig waardering had voor zijn zwakke vader"* (p. 11). Zodoende; of lag het aan de vrouw die pa voor hem had uitgezocht (*"Hij hield niet van het meisje dat bovendien de keuze van zijn vader was"*)? Enzovoorts.

Illustraties

Van de illustratie van deze uitgave lijkt veel werk te zijn gemaakt; het tweede, meer nog dan het derde deel geeft de indruk van een overvloed aan tekeningen, reproducties en foto's in zwart-wit en in kleur. Bij nader inzien wordt men toch meer getroffen door de diversiteit dan door de functionaliteit van het geheel. Er zijn b.v. kleurige tijdbalken, die een zeker functie vervullen;

daarentegen zijn de grote, speciaal voor deze uitgave getekende kleurprenten in deel twee van een onovertroffen infantilisme (het sterkste staaltje is waarschijnlijk de illustratie bij het Erasmuscitaat, II, 67). De kleine schetsen in de marge laten t.a.v. hun artistieke waarde en nauwkeurigheid veel te wensen over. Het gebrek aan precisie wrekt zich hier in het bijzonder daar, waar instrumenten en machines worden weergegeven, zoals in het geval van *"een nieuw wereldbeeld"* (II, 157 e.v.: wel een kleurenplaat à la Moeder de Gans maar geen goede afbeelding van telescoop en microscoop) en van de Industriële Revolutie (II, 173 e.v.: wel een aardige afbeelding van een landbouwmachine op p. 175, maar miserabele tekeningetjes van stoommachine, stoomboot en locomotief). Bij een onderwerp als de Renaissance, waar de illustraties van de allergrootste betekenis zijn, vindt men op p. 62 van deel 2 de David van Michelangelo (naast een vroeg-romaanse Madonna en een gothische Mattheus). In de schakel over *"het beeld van de mens"* komt — tamelijk uitgebreid — Giotto ten sprake, van wie een fresco-fragment alleen is afgebeeld in het verdiepingsboek (p. 23, in zwart-wit en bij een verhaal over Leonardo da Vinci); Michelangelo wordt alleen genoemd op p. 77, in één adem met Leonardo da Vinci. De Pietà van Bellini op p. 73 illustreert zeker niet de bewering op p. 63 dat de Renaissance een *"bevrijding van de banden met de kerk"* zou hebben gebracht. De niet gespecificeerde en slechts gereproduceerde afbeelding van *"Petrarca"* op p. 76 moet, zo neem ik aan, het vertoog over *"de perspectief"* illustreren. De dom van Florence (slechte foto op p. 75) is als zodanig geen Renaissance-bouwwerk; de koepel van Brunelleschi (op deze foto en in een vage reproductie van Brunelleschi's ontwerp op p. 75) illustreert ternauwernood het kenmerkende van de Renaissance-stijl. De Sint Pieter (vgl. de test op p. 75: *"Een goed voorbeeld van de renaissancestijl is de Sint Pieter te Rome"*, nou ja . . .) is niet afgebeeld. Vergelijkingen met de romaanse en gothische stijl worden niet geboden (in het Brugklasdeel stralen zij door afwezigheid). De afgebeelde *"huwelijksbeker van Venetiaans glas uit de renaissance"* (p. 78, bij een verhaal over Machiavelli) zegt de leerling waarschijnlijk niets. Leonardo da Vinci, voor leerlingen van deze leeftijd een bij uitstek fascinerende figuur, is vertegenwoordigd met twee knullige schetjes op p. 77 en met een reuzen-kruisboog (niet wezenlijk nieuw) op p. 24 van het verdiepingsboek.

In het derde deel mangelt het behalve aan de functionaliteit ook nog aan de diversiteit van de illustraties. De twee illustraties bij de wereldoorlogen (p. 160 en 163, één per oorlog) vindt ik even pover als irrelevant (op p. 160 zijn de details trouwens onleesbaar). Op p. 129 prijkt een prent over de vaccinatie die in deel II, 174 is behandeld. Op p. 133 staat een niet al te scherpe prent van *"Karl Marx in zijn studeerkamer, 1841"*, dus op drie en twintigjarige leeftijd; wat men hier node mist, is b.v. een facsimile van de titelpagina van het Communistisch Manifest of Het Kapitaal, in de weergave van authen-

tieke documenten schiet het boek trouwens – evenals de meeste schoolboeken – toch tekort. In de toelichtingen bij schilderijen blijven de kunstenaars geregeld onvermeld (b.v. p. 41, 55, 77, 107, 163; het schilderij op p. 55 illustreert, als ik me niet vergis, een oorlogssituatie, en niet de armoede van de industriële revolutie).

"Handreikingen voor de docent"

Van de "handreikingen voor de docent" is veel werk gemaakt, maar ook hier heb ik mijn twijfels m.b.t. het resultaat van deze ijver, dus de bruikbaarheid in de praktijk. Een opsomming van diareeksen en musea is uiteraard heel nuttig, evenals die van "lectuur voor de leerlingen", al had men deze – zoals Brouwer in zijn bespreking (p. 49) al opmerkte – beter in het boek zelf kunnen opnemen. Problematischer wordt het, waar hoger wordt gemikt, dus op de "motivatie", "leerdoelen" en "integratiemogelijkheden". Bij de motivatie worden nog al wat open deuren ingetrapt of vrij luchtig over de didactische afgronden heengewandeld. Bijna komisch doet aan wat – om maar één voorbeeld te noemen – bij thema 6 van het 2e deel over de motivatie wordt beweerd, na een opsomming van de mogelijkheden en moeilijkheden van Rousseau, het rationalisme e.d.: "*Minder problemen stellen de hoofdstukjes over de Amerikaanse vrijheidsoorlog en de Franse revolutie. Het is aan te bevelen de feitenkennis te beperken en voornamelijk aandacht te schenken aan structuurveranderingen die toen plaatsvonden*". Met als klap op de vuurpijl: "*Tenslotte: er zal moeten worden gewaakt voor een behandeling die nationalistische neigingen en heldenverering aanwakker*" (p. 31). Ik moet er niet aan denken dat mijn leerlingen de Amerikaanse vlag willen hijsen of de Marseillaise aanheffen...

De opgesomde leerdoelen hebben een sterk inventariserend karakter van overwegend tamelijk elementaire cognitieve processen ("*kennis van en inzicht hebben in...*"). De lijsten van integratiemogelijkheden zijn des te aantrekkelijker naarmate men minder denkt aan de schoolpraktijk. Wat men zich moet voorstellen van de integratie met b.v. kunstgeschiedenis, staatinrichting en economie in een tweede klas, staat mij niet helder voor de geest. Suggestief is ongetwijfeld de bij thema 6 van het 2e deel geboden integratiemogelijkheid met Nederlands: "*Rousseau als de 'vader' van de romantiek die ook zijn invloed in de Nederlandse literatuur heeft uitgeoefend, de versterking van de Franse invloed op het Nederlands in de zgn. Franse tijd*" (p. 32). Wij zien een leraar Nederlands in een tweede klas al de Romantiek behandelen! Bovendien figureert Rousseau in dit boek als representant van het "geloof in de rede", is de Romantiek zelf weggestopt in deel b van het 5e thema in het 3e boek (nr. 5: "*Romantiek als reactie op de Verlichting*", één pagina!) en komt de "zgn. Franse tijd" in het geheel niet aan de orde. De voorgestelde "*didactische werkvormen*" bieden zeker mogelijkheden, al blijven deze uiteraard afhankelijk van de bereidheid en de bedrevenheid van

de docent; of deze, indien bereid en bedreven, al deze goede raad zo nodig behoeft, valt te bezien. Wil hiervan iets worden gerealiseerd, dan zal men wel het aantal lesuren moeten vermenigvuldigen en dit boek herschrijven.

"Woorden en begrippen"

De aan beide delen toegevoegde "*verklaring van woorden en begrippen*" vervult ongetwijfeld een functie, al valt ook hier wel een en ander te corrigeren. Een "*mule*" is geen "*molen of fabriek*", dit is een "*mill*", maar een muilezel of bastaard, d.w.z. de naam voor de verbeterde spinmachine van Cromton. Dat de "*spinning jenny*" naar de vrouw van Hargreaves werd genoemd is een fabel en een stapelmarkt is geen "*voorraadschuur*". "*Trias politica*" betekent niet drieërlei macht (trias is een substantief). "*Deconfessionalisering*" – in deel 3 – is niet identiek met "*ontzuiling*". Het dialectisch materialisme stamt niet van Stalin. Feodaal is niet afgeleid van feodaliteit. En gealliëerden zijn niet te omschrijven als bondgenoten van Engeland.

De mavo-bewerking

Wat tenslotte de "*bewerking*" van deze methode voor de mavo betreft, deze komt neer op een partiële vereenvoudiging van de tekst van het 2e deel alsmede van 6 van de 8 thema's van het 3e deel (van de thema's 5 en 6 d.w.z. "Aspecten van de geschiedenis van Nederland" en "De inrichting van de Staat" wordt in het voorwoord nadrukkelijk vermeld dat zij "*uitsluitend voor dit boek zijn geschreven*"). Deze vereenvoudiging draagt over het algemeen wel bij tot de begrijpelijkheid van de tekst, maar betekent soms ook een vervaging van de informatie. Zo wordt de formulering in deel 2 vwo/havo m.b.t. de misstanden in de Franse maatschappij voor de Revolutie: "*Hoe erg het was blijkt uit een beschrijving die de Engelse schrijver Swift van de Franse samenleving gaf*" (p. 150, volgt citaat) in het mavo-deel: "*Een Engelsman schreef in die dagen...*" (p. 146, volgt citaat). Een zekere verbetering betekent wel de vervanging van de informatie over de jonge Rousseau: "*Toen Jean Jacques nog maar negen jaar oud was, verloor hij zijn moeder*" (vwo/havo, p. 151) door: "*Toen Jean Jacques nog maar een baby was, overleed zijn moeder*" (mavo, p. 147) – wij verwijzen naar het begin van de Confessions! Het toetsmateriaal is, voor zover ik heb nagegaan, in deel 2 grotendeels identiek, in deel 3 daarentegen afwijkend. Het verdiepingsboek voor de 2e klas geldt voor mavo, havo en vwo; het aparte verdiepingsboek voor 3 mavo dankt zijn bestaan hoofdzakelijk aan de variatie in de hoofdstukken (5 en 6), voor het overige is het, inclusief de vragen, hoofdzakelijk identiek aan het 3e deel vwo/havo. Deze presentatie van historisch materiaal voor leerlingen van mavo tot en met gymnasium is opmerkelijk, maar m.i. nauwelijks verantwoord.

Geschiedenismethode

"Kijk op de tijd": besproken door Anton J.L. van Hooff

E.W. Heidt, C.P.W.F. Herzberg, A.J. Kaarsemaker, H. Ulrich, A.L. Verhoog, G. Vermeulen

Kijk op de tijd, geschiedenismethode voor mavo, havo en vwo: leerlingenvoetboek 1 f 24,-; werkboek 1 f 7,80; docentenhandleiding f 9,50

Kijk op de tijd, geschiedenismethode voor het lbo: leerlingenvoetboek 1 f 13,50; werkboek 1 f 5,80; docentenhandleiding f 9,50, uitg. Malmberg

Er is duidelijk een nieuw tijdperk aangebroken in de produktie van geschiedenismethodes: niet langer zijn het solitaires die geleid door persoonlijke ervaring boeken schrijven, maar teams van deskundigen ontwikkelen nieuw materiaal aan de hand van uitgeschreven doelstellingen. *Kijk op de tijd* is een leergang van deze nieuwe kwaliteitsklasse, die door duidelijkheid en controleerbaarheid van de gekozen uitgangspunten het voor de leraar mogelijk maakt een welbewuste keuze te maken: ook voor hem is de tijd van de gelukkige, intuïtieve keuze voorbij.

Als hij kiest voor *Kijk op de tijd*, de methode waarmee Malmberg de slag om de brugklas is ingegaan, zal hij behoren tot de pragmatische vernieuwers. Het auteurskollektief is zich zeer bewust geweest van de omstandigheden waaronder leraren werken en zij hebben binnen die mogelijkheden gezocht naar verantwoorde vernieuwing. De pretenties waarmee het nieuws wordt aangeboden zijn dan ook aangenaam bescheiden. De meest ronkende uitspraak is nog: "Deze methode wil de leerling helpen zelf de eigen plaats en verantwoordelijkheden te ontdekken in een historisch gegroeide samenleving". (docentenhandleiding mavo, havo, vwo blz. 6). De konkrete sfeer van de cursus wordt meer getroffen door een uitspraak als: "Wij willen geen methode produceren, die zózeer nieuwe, althans weinig verkende wegen inslaat, dat elke relatie met veel waardevols in de traditie van het geschiedenisonderwijs verbroken zou worden. Wel een, die aansluit bij de didactische ontwikkelingen die in de praktijk al in gang gezet zijn." (docentenhandleiding 7).

De sterkste kant van de nieuwe methode is het werkboek: daarin worden vele, goed gevonden opdrachten van allerlei nivo aangeboden. Heel ingenieus is het probleem opgelost van de verschillende nivo's van de opdrachten: het is voor de leerlingen niet duidelijk op welk nivo hij bezig is. De scheiding tussen kern- en keuzevragen is gelukkig niet zo aangebracht dat de kernopdrachten alleen de gemakkelijkere opdrachten die een verwerking van de stof inhouden, omvatten. De leraar kan via de docentenhandleiding nagaan op welk nivo de opdrachten liggen, via duidelijke schema's. De opdrachten omvatten niet alleen verwerking van de stof van het leerlingenvoetboek en opdrachten bij materiaal in het werkboek, maar het geeft voldoening te zien dat

ook veel vragen zijn opgenomen naar aanleiding van de afbeeldingen van het leerlingenvoetboek. Het zal goed mogelijk zijn met behulp van de opdrachten de geschiedenisles meer het karakter van een werkles te geven.

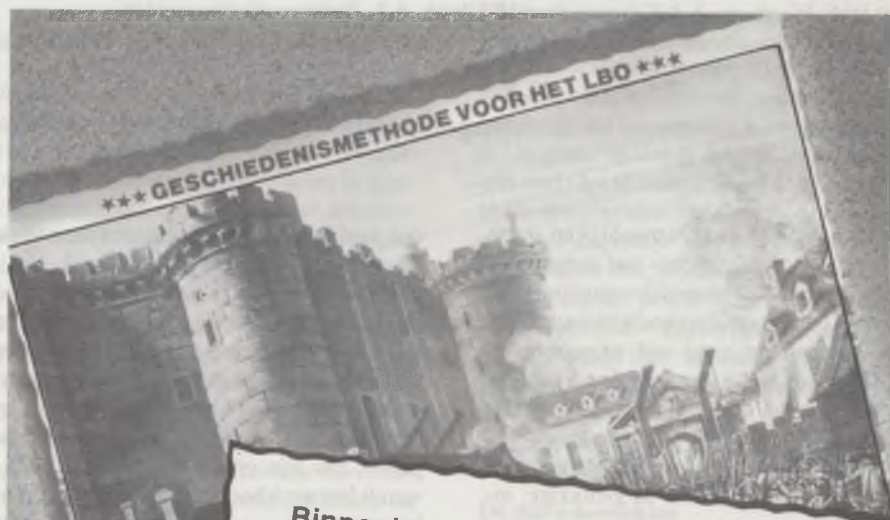
De fraaie uitvoering van het leerlingenvoetboek doet de vraag rijzen of niet concessies zijn gedaan aan een veronderstelde marktbehoefte. Op een gegeven moment heb ik me afgevraagd of niet een veel aantrekkelijker geheel zou zijn ontstaan als de methode was opgezet vanuit het werkboek, waaraan dan eventueel een apart katern met mooie afbeeldingen in functionele meerkleurendruk kon zijn toegevoegd. Maar deze bedenking geldt niet speciaal voor *Kijk op de tijd* alleen.

Bij de leerstofselectie is men uitgegaan van de "Inselmethode", de uitvergroting van bepaalde stukken stof, verspreid over de aan de orde zijnde tijd. Zo is wel Egypte uitgebreid vertegenwoordigd, maar spreekt alleen een korte verbindings tekst over Mesopotamië. De auteurs hebben er goed aan gedaan de pretentie van totaliteit op te geven: de informatieve waarde van de tekst in het leerlingenvoetboek is erdoor vergroot.

Over de toon van de tekst ben ik niet geheel gerust. Bij een aantal gelegenheden is die te nadrukkelijk eenvoudig, een beetje neerbuigend kinderlijk: "Nu begrijp je hoe blij Carter was" (54) en "De belangrijkste oorzaak zit 'm" (79) zijn voorbeelden van dit soort popularismen.

De keuze van de illustraties, die men in de methode een volwaardige plaats als informatiebron hebben, is in het algemeen goed. Wel zijn sommige onderschriften niet korrekt: figuur 3-10 (blz. 44 mavo-havo-vwo-boek) laat niet het vervaardigen van tichelstenen zien, maar metaalverwerking.

De koning op de afbeeldingen 3-22a+b kan beter Narmur dan Menes worden genoemd. De ronde tempel van de afbeelding 5-20 is niet de tempel van Apollo in Delphi, maar de tholos van Athena Pronaia. Ook de tekst heeft wat missers: de C-14-methode wordt onjuist beschreven door als voorwerp van een te dateren voorwerp een pot te nemen (waarin juist geen organisch materiaal pleegt te zitten) (blz. 33). Op blz. 107 had moeten staan dat Caesar zich voor 10 jaar tot dictator liet benoemen, niet consul. Wat onbevredigend zijn de aanhalingen uit *Sesam Wereldgeschiedenis* en *De grote godsdiensten* als informatiebronnen.



Binnenkort verschijnt deel 2 van

KIJK OP DE TIJD

een boeiende en originele
geschiedenismethode voor
het lager beroepsonderwijs.

Auteursteam:

E.W. Heidt,
C.P.W.F. Herzberg,
A.J. Kaarsemaker, H. Ulrich
(voorzitter), A.L. Verhoog,
G. Vermeulen en
H.L. Wesseling.

In het leerlingenboek deel 2
komen de volgende
onderwerpen aan de orde:

- 1 Veranderingen in de kerk:
de Hervorming
- 2 De Gouden Eeuw in
Nederland
- 3 Rusland onder Peter
de Grote
- 4 De Franse Revolutie

- 5 Engeland tijdens de
industriële revolutie
- 6 Schoolstrijd, kiesrecht en
partijvorming

Bij dit deel 2 verschijnt weer
een werkboek voor de leerling
en een praktische handleiding
voor de docent.

Uitgebreide informatie over
"Kijk op de tijd" kunt u
aanvragen bij:

MALMBERG

Postbus 233,
5201 AE Den Bosch.

Ook verkrijgbaar via de
boekhandel.

De verzorging van tekst is in het algemeen goed. Het verschil in lettertype tussen bronnen (bijvoorbeeld de bijbel) en de informatieve tekst is niet zo groot dat leerlingen zich steeds duidelijk zullen realiseren wat het verschil tussen beide is. Op blz. 154 komt een zin voor die een leuke puzzel vormt voor een zetter in opleiding. Ik voel me niet competent om te beoordelen of de lbo-versie aan haar doel beantwoordt. Op het eerste gezicht lijkt zij toch niet meer te zijn dan een indikking van het hoofdboek, de mavo-havo-vwo-editie. Misschien is het

een geschikt boek voor scholengemeenschappen lbo-mavo.

De docentenhandleiding ademt helemaal de pragmatische sfeer die kenmerkend is voor de hele methode: weinig diepgravende beschouwingen, maar korte, efficiënte aanwijzingen. Ook dit onderdeel van *Kijk op de tijd* maakt duidelijk dat het een methode is die aantrekkelijk is voor die leraar die op zoek is naar nieuwe werkwijzen in de klas, maar niet radikaal wil breken met de geschiedenis van geschiedenis op school.

Eindexamenproblematiek

In het januarinumnummer van *Kleio* verschenen discussiestukken afkomstig van de mavo/lbo sectie, de havo/vwo sectie en van B. Molenkamp. De hiervolgende bijdrage gaat speciaal in op de problematiek in het L.B.O. en is geschreven door twee geschiedenisdocenten aan de Osdorperscholengemeenschap te Amsterdam. Zij geven op deze school les zowel in het lbo als in het mavo, havo en vwo.

Geschiedenisonderwijs aan leerlingen van de derde en vierde klassen van het LBO

De keuze voor het LBO binnen een zeer brede scholengemeenschap is veelal het resultaat van een zeer vroeg uitgevoerd selectieproces dat leerlingen op grond van intellectuele prestaties naar verschillende vormen van voortgezet onderwijs verwijst. In de omstandigheden, waarin de opstellers van dit stukje werken, behoren LBO-leerlingen vaak tot de groep, die verbaal het minst is toegerust).

Veel leerlingen komen in het LBO terecht met de wetenschap dat zij "niet goed genoeg zijn voor havo of mavo".

De invoering van de Mammoetwet in 1968 heeft kennelijk geen oplossing gebracht voor een juiste schoolkeus naar aard en aanleg van leerlingen.

(invoering brugklas)

Het is daarom begrijpelijk dat van motivatie voor de algemeen vormende vakken niet erg veel is overgebleven, is daarvan nog iets te bespeuren dan is dit veeleer toe te schrijven aan de populariteit van bepaalde leerkrachten.

In het algemeen wordt maar weinig interesse voor een algemeen vormend vak aan de dag gelegd.

Dit geldt meestal niet voor de beroepsgerichte vakken en onderwerpen, waarmee deze leerlingen te maken krijgen en wel om twee redenen:

1. De betrokken vakken zijn nieuw. Nieuwe onderwerpen roepen nieuwsgierigheid op.
2. Deze vakken blijken sterk op de praktijk gericht te zijn. Het is vooral de praktijk die leerlingen als nieuw ervaren. Al acht jaar zijn ze met theorie of met een the-

oretische benaderingswijze in aanraking gebracht.

Hieraan moet worden toegevoegd dat ook vele Vwo, Havo en Mavo-leerlingen belangstelling hebben voor praktijkgerichte vakken — een ontwikkelingsverschijnsel bij 14-jarigen — maar zij durven hier niet altijd voor uit te komen, omdat zij (of hun ouders) bang zijn het "stempel LBO-leerling" te krijgen. M.a.w. het LBO zou een onderwijsvorm zijn voor "domme" kinderen.

II Welke consequenties heeft bovenstaande voor het vak geschiedenis in de bovenbouw van het LBO-onderwijs (derde en vierde leerjaar)? Allereerst moet hier een onderscheid worden gemaakt tussen leerlingen, voor wie het derde leerjaar een afsluiting van het vak geschiedenis betekent, dit zijn in hoofdzaak leerlingen die het technisch onderwijs "gekozen" hebben.

Blijven over de leerlingen die in het economisch of huishoudonderwijs terecht zijn gekomen.

Op de Osdorper Schoolgemeenschap ontvangen de LBO leerlingen één uur geschiedenis in het derde en twee uren geschiedenis in het vierde leerjaar. Voor het vak aardrijkskunde bestaat dezelfde situatie. In het vierde leerjaar wordt — in een bepaalde periode — met aardrijkskunde in projektvorm samengewerkt. Dit projekt mondt uit in een werkstuk dat door de betrokken leraren samen met de leerlingen wordt besproken en dat als onderdeel van het schoolonderzoek geldt. De overige geschiedeniseisen die gesteld worden zijn: enige kennis en begrip van onze staatsinstellingen en een hoofdstuk uit de moderne geschiedenis (bij voorkeur de Tweede Wereldoorlog: Nederland tijdens de Duitse bezetting).

Het eindcijfer wordt gezamenlijk door de aardrijkskunde en geschiedenisleraar bepaald. Dit cijfer kan op twee nivo's worden vastgesteld; wij spreken over een b en een a-cijfer.

Problemen betreffende bepalen van het nivo

B-nivo

Kennis, begrip en weergave van begrippen, ontwikkelingen en samenhangen.

Psychomotorische vaardigheden i.c. het zelf vervaardigen van een verslag cq werkstuk dit o.l.v. de docenten (zie bovenstaande). Van dit b-nivo zijn afgeleid: het a-nivo.

Kennis, begrip en weergave, eisen zijn dan kwantitatief en kwalitatief geringer alsmede het zelf vervaardigen van een werkstuk of verslag.
en het

C-nivo

Kennis, begrip, weergave zelfstandig werken en analyse (in ieder geval wordt een werkstuk verlangd).

Doelstelling: betrokkenheid van (een) bepaalde situatie(s) op zichzelf (beroep op de fantasie).

Kwantitatieve eisen:

1. staatsinrichting met (historische) achtergrondinformatie
2. minstens twee historische onderwerpen, één uit de Nederlandse geschiedenis en één uit de Algemene geschiedenis.

Konsekwentie hiervan is dat differentiatie binnen klasverband noodzakelijk is.

D-nivo

Mavo-3 programma? Uitwerken!

Hierbij wordt gedacht aan de eisen van het Mavo-3 programma, dat echter is afgeschaft.

Wij zijn van mening dat een leerling met een examen geschiedenis op c-nivo (zie boven) kan doorstromen naar Mavo-4. (Hij krijgt voldoende informatie op c-nivo om door te kunnen stromen naar mavo-4).

III Doel en opzet van het Coördinatieproject AVO-LBO.

De algemene en weinigzeggende doelstelling van het coördinatieproject wordt als volgt geformuleerd:

"de coördinatie van activiteiten in, door en voor de scholengemeenschappen AVO-LBO, gericht op het

vergroten van de interne mogelijkheden van die scholengemeenschap om het eigen schoolwerkplan te ontwikkelen. Een schoolwerkplan waarin aan de integratie van de in de scholengemeenschap samengaande categorieën van voortgezet onderwijs op harmonische en uitvoerbare wijze gestalte wordt gegeven, met behoud van de wezenlijke waarden van die samenstellende categorieën".

A. Integraal invoeren van a, b, c en d nivo.

Bedoeling:

1. Leerlingen in ieder geval in de gelegenheid stellen een diploma te halen (doen geen vervolgopleiding of althans een opleiding waarvoor a-nivo voldoende is).
2. Leerlingen in de gelegenheid stellen een diploma te halen met verschillende vakken op b- en c-nivo. (eis van verschillende vervolgopleidingen).
3. Invoeringen d-nivo. Doorstroming naar Mavo-4 mogelijk maken. (Wychen).
4. Leerlingen in de gelegenheid stellen een LBO diploma te halen met vrije keus in het vakkenpakket op a-b-c en/of d-nivo.

B. Leerlingen in de gelegenheid stellen te kiezen (vakkenpakket) uit alles wat het LBO te bieden heeft op alle vier nivo's.

C. Binnen het project wordt ook gedacht aan e- (mavo), f- (havo) en g-nivo (vwo).

Ons inziens moeten deze nivo's ook in de AVO-opleidingen worden ingevoerd, zodat er op verschillende nivo's eindeksamen kan worden gedaan.

Stellingen

1. Het is niet nodig de LBO-opleiding in een uitzonderingspositie t.a.v. de AVO-opleidingen te brengen.
2. Het is dringend noodzakelijk het "LBO" een eigen, gelijkwaardige, doch anders gerichte, plaats in het voortgezet onderwijs te geven.
3. Het LBO is een veelsoortige beroepsopleiding en mag niet afgezet worden tegen – en vergeleken worden met – de AVO-opleidingen.

Arno Langeler
Joop Steijger.

Geschiedenis en sociaal-pedagogisch hoger beroepsonderwijs

De redactie van "Kleio" heeft ons – docenten aan een hoger beroepsopleiding voor jeugdwelzijnswerk – gevraagd enkele kanttekeningen te willen plaatsen bij de historische kennis van de studenten op onze opleiding. Wanneer onze opmerkingen niet worden gezien als een "omzien in wrok" maar als een bijdrage tot een discussie in uw kring over doel en inhoud van het vak geschiedenis dan willen wij aan dat verzoek graag voldoen.

1. De sociale vakken in het havo en vwo

Het is in uw midden – zo hebben wij begrepen – niet voor iedereen een vanzelfsprekende zaak dat ook het vervolgonderwijs (universiteit en hbo) een stem in het kapittel zou mogen/moeten hebben bij het bepalen van doel en inhoud van het vak geschiedenis in het voortgezet onderwijs, omdat dit de exclusieve taak is van dit onderwijs zelf. Als deze interpretatie op waarheid berust, dan lijkt ons dit juist voor historici een paradoxale manier van denken. Immers juist zij zouden moeten beseffen dat er geen algemene vorming zonder meer is maar dat deze situatiegebonden is en derhalve functioneel dient te zijn. Overigens lijkt om meerdere redenen een bezinning gewenst over wat in het voortgezet onderwijs onder algemene vorming wordt verstaan. Het komt ons voor dat daarbij traditioneel nog steeds voornamelijk wordt gedacht aan kennis van de natuurwetenschappen, taalbeheersing en meet- en rekenkundige vaardigheden. De studie van mens en maatschappij zoals die vorm heeft gekregen binnen de sociale wetenschappen heeft nog steeds geen duidelijke plaats gekregen binnen het studiepakket van het voortgezet onderwijs. Naast het vak geschiedenis heeft weliswaar het vak maatschappijleer zijn intrede gedaan, maar de condities waaronder dit vak moet gedijen (geen examen-vak, geen lerarenopleiding, angst voor 'linkse' indoctrinatie) leker er eerder op gericht om het om zeep te helpen dan om het serieus gestalte te geven. Men kan zich dus aldus afvragen of de leerling van het voortgezet onderwijs op die manier wel voldoende wordt toegerust voor een maatschappij waarin steeds meer mensen gaan beseffen dat met elkaar samenleven op een werkelijk leefbare manier onze grootste opgave voor de toekomst is. Zeker kan men zich afvragen of die vele studenten die kiezen voor een studie in de sociale wetenschappen of een beroep binnen het welzijnswerk daartoe vanuit het voortgezet onderwijs wel voldoende zijn toegerust. Zolang het vak geschiedenis het enige tegenwicht is tegen de louter biologisch-natuurwetenschappelijke visie op de mens vervult het derhalve een des te belangrijkere opdracht. En dan te bedenken dat het veelal niet eens tot het eindpakket behoort!

2. Verwachtingen vanuit sociaal-pedagogisch onderwijs t.a.v. het VWO.

De abiturient VWO die de gedragswetenschappelijke sector binnenstapt, hetzij op HBO- hetzij op universitair niveau, kent manco's in zijn bagage om dit soort onderwijs van meet af aan optimaal te volgen.

Oorzaak hiervan is niet slechts de hedendaagse zondebok: een niet juist afgestemd vakkenpakket. Lacunes in interpretatie-mogelijkheden van de werkelijkheid kunnen eveneens geconstateerd worden.

Opvallen met name het weinig kunnen denken in processen, gebrek aan gevoel voor de historische dimensie van de feitelijke, het vastzitten aan de actualiteit, het zich niets kunnen denken 'rond' het concrete. De individuele belevingswereld wordt in alles tot norm, omdat men niet in staat is tot enige relativisering van het factische, vanwege een gemis aan het 'geworden'-perspectief ervan. Als compensatie wordt de term 'vroeger' te pas en te onpas gehanteerd; de invulling kan slaan op een voorgeschiedenis van eeuwen geleden, als ook op een gebeurtenis die twee jaar terug heeft plaats gevonden.

Aldus is de ex-VWO-er toegerust met een versnipperd denken, dat niet in staat is grotere structuren te overzien. Bijgevolg mist hij de habitus gevoelig te zijn voor de stuurbaarheid van de maatschappelijke werkelijkheid.

Een relevante start in het sociaal-pedagogisch onderwijs veronderstelt minimaal een ingangsmogelijkheid in de wetenschapstraditie en zicht op maatschappelijke werkelijkheidsopvattingen. Het kunnen relativiseren van actualiteit en feitelijke zijn essentiële voorwaarden om tot het inzicht te komen dat maatschappelijke-economische situaties voorwaardenscheppend zijn voor onder andere de pedagogische praxis. In deze visie is een individu niet louter object van bijvoorbeeld een bepaalde pedagogische optiek, maar is hij een onderdeel van een maatschappelijke totaliteit, waarmee hij in een intentionele relatie staat. Menselijk gedrag en de benadering ervan blijken dan gesitueerd en te verwijzen naar socialisatie en referentiekaders.

Onsinziens is het vak geschiedenis het meest toegerust in het middelbaar onderwijs de toekomstige student, die zich gaat bekwamen in de sociale wetenschappen, op dit soort onderwijs voor te bereiden.

3. Enkele suggesties m.b.t. het geschiedenisonderwijs

Hier volgen enkele suggesties rond de invulling van het leervak geschiedenis naar inhoud. Met deze suggesties

pretenderen we geenszins op het voetstuk te gaan staan van de vakspecialist; veeleer zijn het items waar in het sociaal pedagogisch onderwijs vaak naar verwezen wordt en waarop voorbereiding aan de kant van de student in redelijke mate verwacht wordt. De verdere uitwerking van de thema's naar vorm en inhoud behoort tot de taak van de historicus.

Deze thema's zijn:

- kennis van en inzicht in de ontwikkeling sindsdien van de burgerij tot de maatschappelijk belangrijke groepering, uitmondend in de Franse en Industriële Revolutie;
- de hieraan gekoppelde rationalisering van cultuur en geestelijk leven;
- de hierdoor sinds de negentiende eeuw ontstane processen van verstedelijking, massafikatie en vervreemding;
- de ontwikkeling van de politieke verhoudingen sinds de negentiende eeuw.

Bovenstaande – en waarschijnlijk ook nog andere – onderwerpen belichten en verduidelijken o.i. veel van het gedrag van de twintigste eeuwse mens en zijn derhalve essentieel voor de student, die kiest voor een sociaal pedagogische vervolgrichting; te weinig echter beheerst hij van bovenstaande. Nogmaals, de mate waarin deze onderwerpen gedoceerd moeten worden, lijkt ons uitdrukkelijk tot de competentie van vakspecialisten behoren. Hier willen we allen benadrukken dat een betere toerusting van de student rond deze thema's zijn/haar ingang in het vervolgonderwijs ten zeerste zal vergemakkelijken.

A. Reverda

H. van der Vorst

P. van Vugt

Docenten aan de opleiding K en O te Maastricht

Uit de Vereniging

SECTIE PEDAK-BASISONDERWIJS

OP WEG NAAR DE PABO

In 'KLEIO' – 1979, nummer 6 schreven we voor het laatst over de plannen voor de nieuwe opleiding voor leerkrachten basisonderwijs. We berichtten toen over de plannen van de Innovatiecommissie Opleidingen inzake de structuur voor de nieuwe lerarenopleiding.

De minister heeft nu zijn beleidsnota over dit structuuradvies openbaar gemaakt. In grote lijnen stelt hij zich achter het advies op. Ook hij heeft een instituut voor ogen, dat thuishoort bij het Hoger Beroepsonderwijs, met een vierjarige opleidingsduur. In zijn laatste stukken betitelt de minister deze nieuwe instituten consequent als PABO's, Pedagogische Akademie BasisOnderwijs. Bepaald geen fraaie naam!

Vanuit het oogpunt van het geschiedenisonderwijs zijn uit Pais' beleidsnota enige zaken vermeldenswaard:

- de minimumtoelatingseis wordt een HAVO-diploma, zonder speciale eisen aan het vakkenpakket. De minister realiseert zich wel dat daardoor studenten met "deficiënties in kennis en vaardigheden" zich bij de PABO's zullen inschrijven (in feite gelijk aan de bestaande situatie!), maar de PABO's krijgen nadrukkelijk de verantwoordelijkheid voor de realisering van een gemeenschappelijke beginsituatie!

- vakdidactiek en vakinhoud

Pais gaat veel duidelijker dan de ICO uit van de samenhang van vakdidactiek en vakinhoud en stelt dan ook: "Ik ga ervan uit, dat bij de programmering van de nieuwe opleiding een evenwichtige verhouding tussen het vakinhoudelijke en het vakdidactische aspect zal worden bewerkstelligd".

- differentiatie

De ICO bepleitte in het structuurvoorstel direct na het propaedeutisch jaar een differentiatie tussen onderwijs voor kinderen van 4-8 jaar en voor kinderen van 8-12 jaar. De minister is bang voor een nieuwe caesuur in het onderwijs voor 4-12

jarigen en wijst de differentiatie in deze vorm af. Wel wil hij een 'zekere differentiatie', als hierboven bedoeld, overwegen voor het laatste studiejaar.

Gelet op het feit, dat veel geschiedeniscollega's betrokken zijn bij het verzorgen van de lessen op het terrein van de culturele en maatschappelijke vorming, is het positief te noemen, dat de minister – in tegenstelling tot de ICO – zich uitgesproken heeft voor het handhaven van deze vorming als een aparte (maar niet losstaande) component van de opleiding.

Inmiddels heeft men het plan om programmacommissies in te stellen laten varen. In plaats hiervan komt er een eindtermencommissie, een commissie, die moet omschrijven waaraan een afgestudeerde van een P.A.B.O. moet voldoen. In deze commissie zullen zitting krijgen vier inspecteurs opleidingen, vier vertegenwoordigers van het 'veld' en vier waarnemers. Deze commissie heeft vier maanden de tijd.

GESCHIEDENIS OP DE TELEVISIE

Programma-overzicht onderwijs televisie januari-juni 1980

De Stichting Nederlandse Onderwijs Televisie herhaalt allereerst de succesvolle serie "Als in het stenen tijdperk" (vijf programma's in de periode 26-02/25-03). In de programmaserie "Wat gebeurt er deze maand?" is er aandacht voor 5 mei (29-04 en 01-05). Meer aandacht voor de tweede wereldoorlog in de serie "De Februaristaking van 1941" (op 24 april en 1 mei).

Interessant lijkt de programmaserie "Op weg naar Compostella" (in de periode 25-02 tot 21-03). Staatsrechtelijk gezien is de serie "In aanraking met de justitie" van belang (in de periode 14-04 tot 29-04). Verschillende programma's worden begeleid door radioprogramma's. Verdere gegevens: Stichting N.O.T. – Postbus 80500 – 2508 GM – 's-Gravenhage – tel. 070-609815.

RIJKSMUSEUM-KUNST-KRANT

Een aantal jaren achtereenvolgens liet ik mijn studenten een abonnement nemen op de 'Rijksmuseum-Kunst-Krant', een uitgave van de Educatieve Dienst van het Amsterdams Rijksmuseum. Tien nummers voor iets meer dan een kwartje per stuk.

Iedere maand bracht deze krant een onverwacht element in de les: informatie over een deel van de omvangrijke museumcollectie, de maandelijkse rubriek "Wie is dat nu weer?" en informatie over actuele tentoonstellingen leidden tot klasgesprekken, tot het erop naslaan van handboeken en ook wel eens tot een spreekbeurtje. Bewonderenswaardig is hoe de redactie de thema's benadert en vooral verwoordt. Uit iedere krant valt het nodige te leren.

En dan laat je het maar eens een jaar lopen; er is toch al zoveel te doen en de studie jaren lijken wel steeds korter te worden. Als je dan de nummers van de nieuwe jaargang, inmiddels alweer de zesde, inzielt, dan bekruipen je echter al gauw weer spijtgevoelens: handzame informatie over teksten op schilderijen, de Louis XIV-stijl, romantiek en classicisme, zilver en zilversmeden en dit alles ruim geïllustreerd. Toch maar weer een abonnement overwegen voor volgend jaar! (Rijksmuseum - Educatieve Dienst - Amsterdam - tel. 020-732121 - toestel 150).

ONDERWIJSGESCHIEDENIS

In het 'Jaarboek 1979 voor de geschiedenis van socialisme en arbeidersbeweging in Nederland' publiceerden Ine Megens en Pieter Nel Rol de resultaten van hun onderzoek naar sociale afkomst, opleiding en organisatie van onderwijzers en onderwijzeressen rond 1900 onder de titel "Rijkeluisdochters en arbeiderszonen" (p. 88-118). Hun onderzoek is gebaseerd op leerlingenjaargangen van de Rijkskweekschool en van de Gemeentelijke kweekschool voor onderwijzeressen, beide te Groningen.

Aan de Vrije Universiteit te Amsterdam is de werkgroep 'Vrouwen en vakbeweging' begonnen aan een onderzoek naar onderwijzeressen in het openbaar lager onderwijs en de Bond van Nederlandse onderwijzers in de periode 1918-1940. Daartoe wordt contact gezocht met vrouwen, die in die periode werkzaam waren. Contactpersonen voor het onderzoek zijn Maria Henneman (020-266614) en Marja Oomens (020)256744).

KINDERBOEKEN VAN VROEGER

Uitgeverij Ploegsma te Amsterdam is bezig met het heruitgeven van oude kinderboeken. Onlangs verscheen een nieuwe uitgave van Franz Bonn "Het Theaterboek", oorspronkelijk verschenen in 1878, in een vertaling van A. Otten (f 22,50). Het boek is een soort kijkdoos met een verhaaltje: eerst Roodkapje, daarna Hans en Grietje en vervolgens twee Kerstscènes. Op de voorgrond steeds een orkestje. In een tijd zonder televisie moet voor kinderen zo'n boek met diepte een enorme belevenis geweest zijn. De vraag is echter wel hoeveel kinderen in 1878 dit boek onder ogen gehad hebben

DIA-SERIE SOCIALE GESCHIEDENIS EN ZIEKEN-ZORG

De Projectie Onderwijs Centrale kondigt in de catalogus 1980 "De wereld in kleurendia's" enkele nieuwe diaseries aan. Voor de serie Maatschappijleer stelden Rudolf de Jong en Janjaap Berkhout een serie samen over de sociale geschiedenis van Nederland. Gegevens over de dia's en de prijs ervan worden in deze catalogus nog niet vermeld.

C. Dane stelde een vervolg samen op haar diaserie "De geschiedenis van de verzorging en verpleging van zieken": "Zorgen voor zieken in vroeger tijd", dertig dia's in kleur en zwart-wit met begeleidende tekst voor f 35,00. Deze serie kan ook los van de eerste serie gebruikt worden. (P.O.C. - Postbus 335 - 1200 AH Hilversum).

HISTORISCHE KINDERBOEKEN

In 'KRO-Schoolradio-Luisterwijzer' is er steeds veel plaats voor het (historische) kinderboek. Zo bespreekt in het nummer van augustus 1979 H. Kakebeeke het duidelijk in het ver-

leden spelende boek van T. Dragt: "Verhalen van de tweelingbroers" en heeft in het nummer van september 1979 A. Wamsteeker een interview met Alet Schouten, schrijfster van verschillende historische kinderboeken.

HULPMIDDELEN

Dia-serie "Hongerwinter 1944-1945"

Hoewel deze serie al vermeld staat in de laatste druk van Gieles en Dijkstra's onvolprezen "Overzicht van hulpmiddelen ten behoeve van het geschiedenisonderwijs" (K.P.C.-1978-derde druk) kondigt ASTADO BV te Zeist (Postbus 171 - 3700 AD Zeist) deze serie nog steeds als nieuw aan in de catalogus: Diaserie 751 "Hongerwinter 1944-1945", 16 dia's.

De serie bevat beelden van de evacuatie in Zeeland, razzia's, onderduikers, fietsenvorderingen, illegaliteit, brandstofschaarste, kookkacheltjes, voedselschaarste, honger, voedselaanvoer en de bevrijding.

Het zijn alle getekende dia's in kleur. Op het eerste gezicht lijken ze didactisch van opzet, gelet op het feit, dat vaak op de dia een kind als een soort identificatiepersoon de situatie meebeleeft. Strijdig daarmee leek echter dat op de meeste dia's bij de signatuur vermeld is "1945". Navraag bij de uitgever leverde het volgende antwoord op: "De tekeningen voor deze serie werden ons enkele jaren geleden aangeboden met de mogelijkheid om er een diaserie van uit te brengen. Volgens de aanbieder werden de tekeningen inderdaad in 1945 gemaakt en waarschijnlijk door de Heer Aug. v.d. Linde".

Bij de serie hoort een tekstboekje, samengesteld door G. Aikema, free lance didactisch medewerker.

De eerste vraag bij het zien van de serie is: waarom heeft men voor een tijd, waaruit zoveel fotomateriaal bewaard gebleven is, nu gekozen voor getekende dia's? Is dit nog het voortleven van een traditie, dat voor de lagere school in wandplaat en dia's de werkelijkheid bewerkt aangeboden moet worden? Wil men komen tot een beoordeling van deze diaserie, dan blijkt juist dit getekende aspect zich als een ernstig minpunt op te dringen. Hoewel er best bruikbare dia's in de serie zitten, is de totale beoordeling juist door de wijze van afbeelden niet positief. Studenten van de Pedagogische Akademie te Groningen kwamen met kwalificaties als "onrealistisch", "vaag", "onduidelijk", "onnozel", "gemaakt", "onecht" en "simplistisch". Over de bruikbaarheid was men echter verdeeld en zo is de serie ook het beste te beoordelen: als serie niet aanbevolen, losse dia's uit de serie (maar je kunt de dia's niet los kopen!) zijn best bruikbaar in een les.

Film: Het Amsterdamse bos

De Stichting Amsterdams Stadsjournaal (Postbus 1379 - 1000 BJ Amsterdam) stelde een aanvulling samen

op de filmcatalogus. Onder de nieuwe film komt voor: "Het bosplan — werkverschaffingsproject uit de jaren dertig" — 16 mm — zwart-wit — 33 minuten. (Huurprijs f 75,00 + f 13,50 BTW en f 23,70 transport).

Boek: Vrouwenemancipatie

In het begin van de jaren '60 verscheen van A. Boswijk en D. Couvée "Vrouwen vooruit", een documentaire over de strijd van de vrouw voor gelijke rechten. Het boek vervulde op menige school een nuttige functie in de geschiedenisbibliotheek. Al jarenlang was het uitverkocht. Dank zij de feministische uitgeverij Sara is het nu weer verkrijgbaar voor de schappelijke prijs van f 10,00.

Boek: Verandering

Luis Murschetz — De mol Graafgraag
Utrecht-Antwerpen (Bruna) — z.j. — ongepagineerd — f 6,50

Oorspronkelijke titel "Der Maulwurf Grabowski" (Zürich — 1972); Nederlandse vertaling Tilly Schel. Net als de prachtige platenboeken van Jörg Müller over de verandering in de stad en op het platteland ("In het spoor van de dragline of de verandering van de stad — Nieuwkoop 1976 en "De bulldozer schuift verder of de verandering van het landschap — Nieuwkoop — 1974) komt dit mooie boekje over verandering in het landschap uit Zwitserland.

Luis Murschetz voert een volijverige mol ten tonele, die heel gelukkig is met zijn wekje aan de rand van de stad. Zijn enige vijanden zijn de boer, die wel eens een hoop van hem intrapt en de kraaien, die hem achterna zitten. Daarom vertoont hij zich niet meer overdag en is zijn leven mooi: "Lekker stil en vredig is het hier".

Totdat op een dag iets vreselijks gebeurt: de weide wordt opgemeten. De puntige meetstokken prikken door Graafgraags gangen. En al spoedig volgen allerlei zware machines, die de mooie weide omploegen. Het lijkt voor Graafgraag wel een aardbeving. En dan besluit Graafgraag maar snel te vertrekken. Ondanks alle mogelijke gevaren bereikt hij een nieuwe geurige weide met zachte, bruine aarde: "lekker stil en vredig is het hier".

Een alleraardigst boekje voor het documentatiecentrum voor de onderbouw van de basisschool. De nadruk ligt sterk op de mooie tekeningen; de tekst is tot het uiterste beperkt. Anders dan in de bovengenoemde boeken van Müller stoort in dit boek veel minder, dat het om een vertaling gaat. Slechts de stadssilhouetten en de boerderij zijn heel nadrukkelijk on-Nederlands.

Leeskaarten

K.R.O.-Schoolradio (Postbus 9000 — 1201 DH Hilversum) heeft een nieuw pakket leeskaarten uitge-

bracht: 20 nieuwe kaarten voor f 8,00 (samen met pakket 1: f 17,50). Deze kaarten bevatten net als in het eerste pakket een inhoudssamenvatting van het boek en aanwijzingen voor het gebruik van het boek: "wat je kunt doen" (voorleesstukjes, discussiestukjes, spelletjes e.d.).

In dit tweede pakket zitten verschillende historisch interessante boeken zoals L.E. Andersen — Heksenjacht, E. Pelgrom — De kinderen van het achtste woud, L. Tetzner — Levende bezems, H. Barnard — Kon hesi baka/Kom gauw terug en J. Reiss — De schuilplaats.

OVER HULPMIDDELEN

Methodes

In "Het Schoolblad" van 05-07-1979 doet Hans de Frankrijker van de werkgroep wereldoriëntatie van het sociologisch instituut van de rijksuniversiteit te Leiden verslag van een analyse van lagere schoolmethodes voor geschiedenis op het onderwerp vakbeweging. Zijn conclusie: "de vakbeweging is een witte vlek in geschiedenisboekjes van de lagere school". (pag. 6-9).

Historische schoolplaten

Jacqueline Burgers — Helden aan de wand. Historische schoolplaten — Haarlem (Fibula-Van Dishoeck) — 1979 — 128 pag. f 42,50.

Jacqueline Burgers, kunsthistorica en publiciste (eerder verschenen van haar "Rie Cramer, leven en werk" — 1974 en "Brood op de leesplank". Zes illustratoren in dienst van het onderwijs" — 1977), stelde een boek samen over historische schoolplaten onder de titel "Helden aan de wand".

Daartoe verzamelde zij gegevens over het nationaal gevoel in de negentiende eeuw, over de historieschilderkunst, over opvattingen over aanschouwingsonderwijs, over de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs in de lagere school en over de makers van de schoolplaten en van boekillustraties in geschiedenisboekjes. Dit alles rijk geïllustreerd: de laatste vijftig bladzijden van het boek bestaan helemaal uit plaatjes met korte toelichting.

Technisch is het boek uitstekend verzorgd; inhoudelijk is het jammer dat het verschenen is. De tekst is uitermate oppervlakkig en willekeurig, maar ook ongenueanceerd, onvolledig en soms zelfs helemaal onjuist. Het boek geeft de indruk, dat commerciële motieven bij de uitgave voorop stonden. Een enorme tekortkoming, die zeer vertekenend werkte, is het ontbreken van J.H. Isings in het boek. Dit omdat de eigenaar van de Isings' platen al bindende afspraken met anderen had. Jammer, maar dat geldt toch slechts voor de afbeeldingen?! Is dat een reden om Isings' werk ook buiten de tekst te houden en daardoor bewust een kans om tot een volle-

Bijlage bij Kleio, februarinummer 1980.

Aan de abonnees van KLEIO

Ter gelegenheid van de herdenking van de bevrijding in mei 1980 zal een grote fototentoonstelling worden uitgegeven.

Om een bijdrage te leveren aan een zinvolle herdenking rond 4 en 5 mei 1980 heeft de Anne Frank Stichting besloten een tentoonstelling uit te geven. Zij biedt daarom de mogelijkheid aan hen die de oorlog niet hebben meegemaakt zich daarover op een indringende manier te laten voorlichten en voor de ouderen onder ons die die tijd wel zelf hebben beleefd, de gelegenheid om stil te staan bij wat er destijds allemaal is gebeurd. Het is de overzichtstentoonstelling over het ontstaan en het verloop van de Tweede Wereldoorlog, zoals die in het Anne Frank Huis te Amsterdam is geëxposeerd.

CIRCA 200 FOTO'S MET VERKLARENDE TEKSTEN.

OMVANG: 19 PANELEN VAN ZWAAR KARTON;
FORMAAT 80 X 110 CM.

PRIJS: f. 400,—, INCLUSIEF BTW EN VERZENDKOSTEN.

LEVERTIJD DATUM: 16 APRIL 1980.

Er is een geïllustreerde brochure over de samenstelling van de tentoonstelling, waarin is opgenomen een uitvoerige uiteenzetting omtrent de mogelijkheden van opstelling, beschikbaar. Deze kan worden aangevraagd met deze kaart bij de uitgeefster: PRISMA-Lectuurvoorlichting te Voorburg.

geen
postzegel

Gaarne ontvang ik de toelichtende brochure over
de Fototentoonstelling WERELDOORLOG II.

Ik ben er mede bekend dat de nagenoemde persoon
eveneens interesse zal hebben voor deze tentoon-
stelling:

Mijn naam:

ANTWOORDNUMMER 265

adres:

postcode/plaats:

2270 WB VOORBURG

Mijn relatie:

adres:

postcode/plaats:

diger beeld van het verschijnsel historische schoolplaat te komen te laten lopen? Of paste Isings te slecht in de voor het boek gekozen formule? Ook de speciaal voor het R.K.-onderwijs ontworpen platen, de Hagi-serie, ontbreekt.

Wie meegevoerd wil worden door herinneringen aan het geschiedenisonderwijs van vroeger en wie daar een hulpmiddel bij nodig heeft, die zal aan dit boek waarschijnlijk veel kijk- en bladerplezier bevelen. Zoekt men naar verantwoorde gegevens over de historische schoolplaat als didactisch hulpmiddel in de lagere school, dan is men bij dit boek aan een gevaarlijk adres.

Historische strips

E. en K. Kousemaker – Wordt vervolgd – Stripleksikon der lage landen – Utrecht-Antwerpen (Spectrum) – 1979 – f 39,50, 255 pagina's.

Er is bij mijn weten nog weinig werk gemaakt van historische strips vanuit het oogpunt van het geschiedenisonderwijs. Dit is eigenlijk opvallend, omdat juist strips voor bepaalde lessen een belangrijke invloed hebben op de beginsituatie van leerlingen ten aanzien van die lessen.

De enige, die bij mijn weten serieus ingaat op het functioneren van strips in het geschiedenisonderwijs is P. Burgdorf in zijn boek "Comics im Unterricht" (Weinheim und Basel – 1976).

Sinds kort beschikken we nu voor Nederland – na allerlei nu als voorstudies te beschouwen uitgaven – over een striphandboek "Wordt vervolgd". Het grootste deel van het boek – 140 pagina's – is het lexicongedeelte. De rest van het boek bestaat uit bijdragen van

deskundigen over alle mogelijke striponderwerpen, zoals de bijdrage van R. van Eyck "De historische strip", van S. Davidson "Het politieke beeldverhaal in Nederland" en van P. van Trigt "Strip en onderwijs". Het boek is verder toegankelijk via een register.

Het voert te ver om op zo'n gigantische onderneming detailkritiek te leveren. Wel viel op dat de bovengenoemde studie van Burgdorf in de literatuuropgave bij het onderwijs ontbrak.

Het is niet direct een boek voor het documentatiecentrum of de geschiedenisbibliotheek, maar wel een titel om te onthouden voor diegenen, die zich ooit nog eens in verband met hun onderwijs willen verdiepen in het fenomeen "de historische strip".

Kinderboeken: Latijns-Amerika

Theo Ettema, docent Nederlands aan de Katholieke Pedagogische Akademie te Beverwijk stelde ter gelegenheid van een Latijns-Amerika-studiedag een bloemlezing samen uit jeugdboeken, die betrekking hebben op dat werelddeel. Hij koos voor een historische benadering. Achtereenvolgens komen in de vorm van kort ingeleide boekfragmenten aan de orde: de Mexicaanse sagenwereld, de Europese goudkoorts, de Indianen en hun contracten met de blanken, de slavernij en de armoede nu.

De bundel, getiteld "Latijns-Amerika in jeugdboeken, bloemlezing", omvang 61 pagina's, inclusief bibliografie en literatuuropgave, is verkrijgbaar voor f 3,00 (door overmaking op giro 98222 t.n.v. K.P.A.B.-Castricum).

Cees van der Kooij

Mededelingen

Scholenproject fascisme-anti-fascisme

Bestrijding van het verschijnsel fascisme is nodig, vooral als we kijken naar het opbloeien van neo-fascistische en rascistische groeperingen in binnen- en buitenland, de veel voorkomende fascistische regieën in Derde-Wereld'landen, de gevaren die een onbeperkte en ongecontroleerde groei van de technologie met zich mee kunnen brengen (automatisering, koppeling van databanken, beveiligingsapparatuur enz.), problemen die voortvloeien uit een dalende conjunctuur enz.

Dat dit bewustzijn groeit, blijkt uit tal van zaken: veel boeken en publikaties, alsook radio- en t.v.-programma's behandelen dit verschijnsel en de strijd ertegen; op scholen wordt er gelukkig ook meer aandacht aan besteed, zoals blijkt uit het feit dat dit onderwerp dit jaar is opgenomen als keuzevak in het eindexamen voor het vak geschiedenis; verscheidene organisaties in binnen- en buitenland houden zich bezig met het signaleren van fascisme en fascistische tendenzen en voeren hier actie tegen.

Zoöok het Frysk Anti Faksisme Komité (FAFK), een organisatie in Friesland, waarbij momenteel een dertig tal organisaties zijn aangesloten (zoals politieke partijen, vakbonden, wereldwinkels).

Het FAFK is op dit moment bezig met het opzetten van het scholenproject Fascisme-Anti-Fascisme, gericht op het voortgezet onderwijs in Friesland. Dit is mogelijk doordat een dienstweigeraar tijdens zijn tewerkstellingsperiode voor het FAFK werkzaam zal zijn.

De vraag aan u is nu of u, wanneer u over dit onderwerp een lespakket, lesbrief of andersoortig materiaal hebt samengesteld, ons dat ter beschikking zou willen stellen. Wij kunnen daarvan bij de voorbereiding van het scholenproject gebruik gaan maken. Daarentegen zal een ieder, wanneer wij tot een afronding van het project zijn gekomen, ons materiaal, projectopzet en ervaring kunnen gaan gebruiken. Hierover zal ter zijner tijd in Kleio melding gemaakt worden.

Helaas is de ruimte hier te beperkt om uitbreider op het project in te gaan. Voor verdere informatie kunt u bij het onderstaande adres terecht.

Bij voorbaat hartelijk dank voor uw medewerking, namens de werkgroep FAFK-werkgroep Scholenproject, Beand Hylkema, Spanjaardsstrjitte 73, 8917 AH Leeuwarden, tel. 05100-28430.

Rectificatie

De foto's in het Pedaknummer (Kleio 1979, 12) werden gemaakt door G. Nieborg. Het onderschrift bij de illustratie op pag. 500 behoort niet bij deze illustratie, maar is een vervolg op de tekst die erboven staat.

Boekbesprekingen

Karl Pellens und Leander Petzoldt *Historische sagen im unterricht*, Fächerübergreifende didaktische Konzepte für den Deutsch- und Geschichtsunterricht. Mit vielen Unterrichtsbeispielen. Herderbücherei no. 9316. 159 blz. Freiburg, 1978. ISBN 3-451-09316-2;

Pellens, medievist en Petzoldt, germanist, beiden didactici, beiden als docent verbonden aan de Pädagogische Hochschule Weingarten (Württemberg) en beiden 45 jaar oud, hebben de handen ineengeslagen om, op het gebied van vakkenintegratie, iets concreets tot stand te brengen. In de loop van 1977 hebben ze hun beider werkgroepen studenten gecombineerd tot één groep; het schijnt de eerste keer geweest te zijn dat zo iets in de Bondsrepubliek plaats vond. Voor het thema: historische sagen in het onderwijs, bestond buitengewoon grote belangstelling. Al heel vroeg dook het idee op van een boekje waarin de resultaten vastgelegd zouden zijn. Dit boekje, zoals het nu voor ons ligt, is niet voor lerarenopleidingen bestemd, maar voor leraren. De ware bespreking ervan zou dus die zijn door een leraar, die het in zijn klaspraktijk heeft kunnen toepassen. Nu hoop ik wel oprecht dat het, ook hier in Nederland, zover komt, maar dan zal dit bescheiden werkje toch eerst bekend gemaakt moeten worden.

Door deze bespreking, die dus naar de intentie van de auteurs, eigenlijk meer een voorbespreking is, probeer ik dat te bereiken.

Om te beginnen moet de nederlandse geschiedenisleraar zich niet laten afschrikken door de combinatie Duits-geschiedenis, als zijnde bij ons niet van toepassing. Vele van de in de boekjes afgedrukte sagen zijn zo bekend, zoals die van de rattenvanger van Hameln, dat men ze rustig vertalen kan, en verder bieden

onze nederlandse sagenbundels materiaal in overvloed. Volgens is 't toch altijd even een obstakel dat men, als geschiedenisleraar, iets gezamenlijks moet doen met een collega van een ander vak, dat wordt in ons geval dan de docent(e) nederlandse. Als men nu weet dat zo'n samenwerking geen maanden en zelfs geen weken behoeft te duren, maar een paar lessen, en dat 't niet nodig is dat allebei de docenten tegelijk in de klas zijn, dan valt het weer erg mee. De bedoeling is dat beide docenten ieder hun deel doen, de historicus het geschiedkundige en de neerlandicus het literaire. Maar goed voorbespreken is natuurlijk wel erg nodig.

De volbloed historicus schrikt vermoedelijk van het begrip 'sagen' terug: alles goed en wel, maar dat is toch geschiedenis, dat zou de leerlingen maar misleiden. Het bezwaar wordt door Petzoldt in zijn inleiding goed ondervangen. Inderdaad mag men een sage niet als historische bron voor de gebeurtenis of persoon zelf gebruiken, maar wel als bron voor mentaliteitsgeschiedenis, de mentaliteit (en vaak ook de sociale geschiedenis) van de tijd waarin de sage is ontstaan en populair is geweest. Ze wijzen dus naar de geschiedenis van het gewone volk, een, naar langzamerhand wel tot ons doordringt, nogal verwaarloosd onderwerp.

Leraren die van NLO's komen en die nederlandse als eerste of tweede vak, naast geschiedenis hebben, krijgen hier een goed middel in handen om hun beide liefdes te combineren. Is een leraar alleen bevoegd voor geschiedenis, dan zou hij ook alleen met dit thema kunnen werken, op voorwaarde dat hij dan voldoende oog en belangstelling heeft voor literaire zaken, bijv. voor de thematische opbouw van een sage. Doet hij het alleen, dan gaat uiteraard de hoofdbedoeling van de auteurs, vakkenintegratie, verloren. Hoe dan ook, de geschiedenisle-

raar moet zelf wel wat affiniteit tot dit soort bronnen bezitten, of misschien wel zien te krijgen. Om goed met de leerlingen te kunnen werken, d.w.z. om met hen het historisch gehalte uit een sage te halen en de waarde daarvan te kunnen vaststellen, heeft de docent(e) een zekere voorkennis nodig. Het boekje geeft daarvoor aanwijzingen, voorbeelden en verdere literatuur. Ik geloof niet dat iemand eraan bekocht zou kunnen zijn en beveel het dan ook van harte aan.

dr. P.F.M. Fontaine

Dr. P.A.M. Geurts en dr. F.A.M. Messing (red.), *Theoretische en methodologische aspecten van de economische en sociale geschiedenis*. (Deel 7 en 8 van de reeks 'geschiedenis in veelvoud'; Martinus Nijhoff, Den Haag, 1979. Deel I, XII, 319 blz., ISBN 90 247 2138 5, prijs f 39,50; deel II, XII, 314 blz., ISBN 90 247 2139 5, prijs f 39,50).

Er zit brood in ons vak! Dat denken de tallozen die jaarlijks de opleidingen tot historicus overbevolken, ondanks waarschuwend geluiden. Dat weten de uitgevers, want nauwelijks heeft een auteur zijn honorarium met de belastingdienst verrekend of zijn tijdschriftartikel wordt door hen in een thematische gegroepde bundel op de markt gebracht. Nu deze weer, met zijn moeilijke titel deel uitmakend van de uitdijende reeks 'Geschiedenis in veelvoud'. Voor de auteurs kan het aangenaam zijn, het is gemakkelijk voor degenen, die het moeizaam speurwerk door jaargangen tijdschriften kunnen overslaan en, zoals ook nu het geval is, in een rijk gedocumenteerde redactionele inleiding aanvullende historiografische informatie vinden. Niet goedkoop, maar voor geschiedenisstudenten en -bibliotheken niet te versmaden; bovendien een lust voor het oog.

De samenstellers zijn van mening, dat hun selectie waarschijnlijk ook wel nuttig zal zijn voor andersdenkenden: ze noemen economen, sociologen, juristen en studenten aan pedagogische en sociale akademies. "Uiteraard zijn ons docenten, van welke pluimage ook, van harte welkom als lezers en gebruikers" (X) delen ze gelukkig mee. Als ervaren docenten slaan ze terecht de leerlingen van de middelbare school over. Die zullen deze materie waarschijnlijk (nog) niet interessant vinden en eerder geneigd zijn andere aspecten van het verleden te bezien. Ze zullen, als ze het op Uw advies eventueel toch zouden proberen, moeilijkheden hebben met de vreemde talen en met de moeilijkheidsgraad van een paar bijdragen. *Docenten* die meer willen zijn dan lesboeren kunnen met de bijdragen in deze bundel hun kennis ophalen of vergroten. Als dat ten gevolge zou hebben, dat er in de lessen meer aandacht zou worden besteed aan de economische en sociale geschiedenis, dan zou dat aanleiding tot vreugde kunnen zijn. Ook voor de lagere klassen kan die tak van de geschiedenis een bron van vreugde en verrijkende informatie vormen.

Bespreking van deze twee delen is een bijna onmogelijke taak, tenzij er een dik deel Kleio aan gewijd zou worden: ruim 600 bladzijden vol van 24 artikelen en een redactionele inleiding vragen veel ruimte als men alleen maar zou weergeven waar alles over gaat en of het up to date is. De bijdrage van F.A.M. Messing, 'Stand van zaken: een inleidend overzicht', geeft over die vragen veel informatie. Hij besluit dat stuk als volgt. "De hierna volgende studies leest men beslist niet in één ruk uit. De lezer zal voortdurend op de proef worden gesteld door de kennismaking met zoveel 'geleerdheid'. Hem bekruipt misschien het gevoel dat de auteurs het soms per se moeilijk willen maken. Daarbij komt dan de indruk dat wel eens al te virtuoos op één snaar wordt gespeeld, ook al om het geluid van een ander te kunnen overstemmen. Er is veelstemmigheid en deze komt beslist niet altijd harmonieus over. Is echter niet eenstemmigheid de dood in de pot? Overziet men

het geheel dan spreekt, ondanks de polarisatie, daaruit de groei, de rijkdom van het vak.

De hier geplaatste theoretische beschouwingen zijn noch uitgewerkte gidsen voor de praktijk van het historisch onderzoek noch vormen zij de kroon op het werk van de grensverleggende studies in de geschiedwetenschap. Eerder doen zij, naarmate men dieper doordringt in de veelheid van het gebodene, het besef beklijven dat wij nog maar staan aan een begin. Zij leiden waarschijnlijk tevens tot het inzicht dat wij wel zeer bescheiden moeten zijn over onze eigen prestaties" (53). Op wie dat laatste nu precies zal slaan moeten we maar in het midden laten; zeker is, dat naast werken van nationale coryfeeën ook werkstukken van internationale grootmeesters in de polemieken en geschiedschrijving zijn opgenomen. Ik zal de schrijvers en de vaak veelzeggende titels van de in een aantal gevallen speciaal bewerkte bijdragen opsommen. U weet dan waar U het zoeken moet en zult vanzelf wel begrijpen, waarom ik van een uitgebreide bespreking afzie. Misschien bent U het met de samenstellers niet eens over hun selectie van artikelen. Maar als U een belangwekkend stuk mist moet U wel bedenken, dat opname daarvan ten koste van een ander artikel zou gaan en dat de bundel een boekenkast zou gaan vullen als aan alle wensen zou worden voldaan. En welke bijdrage zou U voor verwijdering voordragen?

Inhoud deel I:

F.A.M. Messing, Stand van zaken: een inleidend overzicht.

D.J. Roorda, Sociale geschiedenis: een situatieschets. (1973)

E.J. Hobsbawm, From social history to the history of society. (1971)

F. Braudel, Histoire en sciences sociales. La longue durée. (1958)

B.H. Slicher van Bath, Methodiek en techniek van het onderzoek naar de sociale stratificatie in het verleden. (1969)

A.M. van der Woude, De historische demografie in de ontwikkeling van de geschiedwetenschap. (1969)

A.M. van der Woude, Het gebruik van begrippen ontleend aan de sociale wetenschappen bij het analyseren van economische en sociale verschijnselen in het verleden. (1973)

F. Furet, Quantitative history. (1971)

P.W. Klein, Economische geschiedenis: Over theorie en historie in de economische wetenschap. (1973)

J. Habakkuk, Economic history and economic theory. (1971)

J.A. de Jonge, Van geval tot geval. (1969)

J.H. van Stuyvenberg, Traditionele en moderne economische geschiedenis. (1977)

Inhoud deel II:

J.H. van Stuyvenberg, Rostow's groeifasen en hun gebruik in de praktijk van de economische geschiedschrijving. (1970)

A. Gerschenkron, Economic backwardness in historical perspective. (1962)

I.J. Brugmans, Het raadsel van de lange golven. (1974)

P. Goubert, Local history. (1971)

S. Thernstrom, Reflections on the new urban history. (1971)

P. Kooy, Stadsgeschiedenis en de verhouding stad-platteland. (1975)

Joh. de Vries, De stand der bedrijfsgeschiedenis in Nederland. (1974)

H. Jaeger, Gegenwart und Zukunft der historischen Unternehmerforschung. (1972)

Th. van Tijn, Bijdrage tot de wetenschappelijke studie van de vakbondsgeschiedenis. (1976)

H. Baudet, Mensen en dingen. Inleiding tot een historisch onderzoek van consumentengedrag. (1969)

R. Rürup, Die Geschichtswissenschaft und die moderne Technik. Bemerkungen zur Entwicklung und Problematik der technikgeschichtlichen Forschung. (1972)

G.G. Iggers, Die Tradition der Annales in Frankreich. Geschichte als integrale Humanwissenschaft. (1974)

B.H. Slicher van Bath, Nieuwe wegen in de Amerikaanse economische en sociale geschiedenis. (1969)

De jaartallen tussen haakjes geven aan, in welk jaar de auteur zijn bijdrage het licht deed zien, hetzij in definitieve hetzij in oervorm.

In hun verantwoording omschrijven de samenstellers het verschil tussen de beide delen als volgt: "in het eerste deel komen theoretische en methodologische problemen van de economische en sociale geschiedenis *in het algemeen* (wie wil mag hier denken aan een macro-kader) aan de orde; in deel twee worden *onderdelen* daarvan onderzocht (micro-kader). Te bedenken is daarbij echter dat het grote het kleine omvat en — mutatis (l'tH.) mutandis — ook andersom". De reeks kan op basis van dat laatste natuurlijk nog met vele delen worden uitgebreid. In tal van discussies spelen immers methodologische en theoretische elementen een rol. Kijk er bijvoorbeeld Uw 'Baudet en van der Meulen, Kernproblemen der economische geschiedenis' maar op na. Ik zou me kunnen voorstellen, dat die nieuwe delen wat dunner werden of op andere wijze wat goedkoper werden aangeboden: niet alle leden van de doelgroepen zullen veertig gulden per band een kleinigheid vinden.

P.D. 't Hart

J.J. Kalma: *Er valt voor recht te strijden. De roerige dagen rond 1890 in Friesland*. Boekencentrum, Den Haag 1978. Prijs f 24,75

De ondervonden belangstelling voor het tiental lezingen, uitgesproken voor de N.C.R.V.-microfoon, is voor ds. Kalma de aanleiding geweest tot het schrijven van dit boek. Naast de radiolezingen zijn nog zes artikelen opgenomen die reeds eerder in de Leeuwarder Courant en in de Friesland Post verschenen zijn. De rest — 17 korte stukjes — zijn speciaal voor dit boek geschreven. De titel is ontleend aan de eerste regel van een lied, gecomponeerd door Tj. Stienstra, dat op de grote meetings van 1890 werd gezongen.

De auteur — in zijn jeugd de onkerkelijke zoon van een liberale boer — heeft reeds tal van publikaties over Friesland op zijn naam staan o.a. de geschiedenis van Friesland.

Centraal in dit boekje (157 blz.) staat de vraag waarom de emancipatiebeweging van de kleine luyden en de socialisten elkaar niet gevonden hebben in een brede, progressieve volksbeweging ter bestrijding van hun beider vijand: het liberale en clericale conservatisme. Hoeveel christenen en socialisten gemeen hadden, laat hij duidelijk uitkomen in hoofdstuk 18 met de veelzeggende titel: In de socialistische kerk. Ook T. van der Wal geeft in zijn dissertatie "Op zoek naar een nieuwe vrijheid" aan dat de wegen van Patrimonium- en Volkspartijmensen elkaar voortdurend kruisten en dat ze vaak parallel liepen o.a. op het terrein van de drankbestrijding. Vele sociale dominees en vele rode schoolmeesters constateerden van zeer nabij de ellende van de alcohol en poogden metterdaad in woord en geschrift het probleem aan te pakken: "Denkende arbeiders drinken niet, drinkende arbeiders denken niet."

Door een complex van factoren kwam de voor de hand liggende samenwerking niet tot stand. De belangrijkste is volgens Kalma toch wel de miskenning van de radikale boodschap van de Bijbel door de kerk die als instituut de zijde van de gevestigde orde koos. Dat er in Friesland een aantal dominees waren die er een "ketterse" interpretatie van de Bijbel op na hielden, laat Kalma duidelijk uitkomen. Zijn sympathie onthoudt hij hen niet. Eveneens wordt echter het feit benadrukt dat zij niet in staat waren een brug te slaan naar de socialistische arbeidersbeweging.

Een nadeel van het boek is dat door de verschillende herkomst van de artikelen vaak sprake is van overlapping. Ook vraag ik mij af of verzet tegen heersend onrecht veelal zo monocausaal verklaard moeten worden als Kalma doet n.l. vanuit een bepaalde interpretatie van de Bijbel.

Een groot pluspunt van het boek is de beredeneerde literatuurlijst, uitnodigend tot verdere studie. Voor een schoolbibliotheek lijkt het mij door zijn specifieke karakter minder geschikt.

F.R. Kat

Gustav Faber, *De Noormannen*, Meulenhoff Baarn z.j. (Duitse editie 1976), 255 p., fl. 36,75.

"Piraten, ontdekkingsreizigers en stichters van staten" luidt de ondertitel van dit deel uit de serie Historische beschavingen en archeologie, waarin eerder boeken over o.a. de Kelten en de Hunnen verschenen zijn.

In zijn boek beschrijft Faber hoe de Noormannen van piraten tot ontdekkingsreizigers en stichters van staten werden. Een thema dat volgens de auteur een algemeen geldende, konstruktieve ontwikkelingslijn verduidelijkt: van natuur naar cultuur en van chaos naar voorschrift (p. 10).

Faber is de sporen van de Noormannen in de meest letterlijke zin van het woord nagegaan. Hij bezocht de Sovjet-Unie, Sicilië, Scandinavië, Frankrijk, West-Duitsland, Engeland en niet te vergeten de Verenigde Staten om met eigen ogen te zien wat er van de Noormannen terug te vinden is. De auteur beschrijft de voornaamste vindplaatsen, hun omgeving en geeft gesprekken met mensen, die hij daar ontmoette, weer.

De Noormannen hebben tussen de 9e en 12e eeuw een belangrijke rol gespeeld in de Europese geschiedenis. Het Karolingisch Rijk stond veelvuldig aan hun roef tochten bloot. Engeland werd onder Knut de Grote bij Noorwegen en Denemarken gevoegd. In 1066 werd Engeland door Willem van Normandië, afstammeling van de Vikingen, veroverd. De Noormannen drongen door tot in Rusland en vormden later de lijfgarde van de Byzantijnse keizer. In Zuid-Italië stichtten Noormannen uit Normandië een groot koninkrijk.

De avontuurlijke belevenissen van b.v. Robert Guiscard, Harald Hadrada, Erik de Rode, Willem de Veroveraar en al die andere Noormannenleiders worden door Faber op een levendige, leesbare wijze tot de lezer gebracht.

De vraag echter waarom deze Noormannen hun land verlieten, wordt nauwelijks beantwoord. Hoe de verschillende staten van de Noormannen staatkundig werden opgebouwd komt ook niet uit de verf.

Het sterke punt van Fabers boek is de leesbaarheid: de vele anekdotes over de reizen, veroveringen en veldslagen van zijn helden kunnen goed gebruikt worden als aanvullend materiaal bij de behandeling van het Noormannenprobleem.

Wim Rongen

Charles A. Boxer, *De Nederlanders in Brazilië 1624-1654*, Sijthoff, Alphen aan de Rijn 1977.

Twintig jaar geleden verscheen de eerste Engelse druk van dit bijzonder aardige werk over de Nederlandse periode in de geschiedenis van Brazilië. Een vertaling zoveel jaar later zou de vraag kunnen doen rijzen naar de waarde ervan op dit ogenblik voor een breder Nederlands publiek. Men zal bij eventuele herlezing of eerste kennismaking kunnen constateren dat het werk nog steeds boeiend is. Bovendien is er in die twintig jaar te weinig gedaan van Nederlandse zijde aan deze periode dat het boek, ook al is het niet bij gewerkt, voor een breder publiek achterhaald zou zijn.

Boxer geeft een schat van informatie over de Nederlanders in Brazilië en de problemen waarmee de bewindhebbers en de achtereenvolgende gouverneurs geconfronteerd werden in hun pogingen deze kolonie te behouden nadat de Portugezen

zich in 1640 weer vrij hadden gemaakt van de Spaanse kroon. De verhoudingen en overwegingen aan Portugese zijde om al dan niet steun te verlenen aan de opstandelingen in Brazilië zijn behandeld aan de hand van Portugese archiefstukken. Aan de andere kant gaat hij evenzeer in op de strijd in de Republiek over de vraag of en wat men in moest zetten voor het behoud van deze kolonie.

Een belangrijk deel van het werk is gewijd aan de beroemde gouverneur Johan Maurits van Nassau Siegen, of Maurits de Braziliaan, de achterneef van de stadhouders Maurits en Frederik Hendrik. Als gouverneur heeft hij op vorstelijke wijze Brazilië geregeerd, zodat ook nu nog zijn naam iets betekent in de geschiedenis van Brazilië. De vertaling van Boxer's boek is dan ook zeker niet te laat. Te meer daar dit jaar zowel in Duitsland als in Nederland uitvoerig wordt herdacht dat deze Nassauer 300 jaar geleden is overleden.

Het is jammer dat de kaarten uit het origineel niet zijn overgenomen. Waarom wordt in de vertaling Witte de With enkele keren aangeduid als dubbel With? (blz. 231) En waarom is de zin uit een Engels pamflet over Jacobus I "... minion kissing King ..." weergegeven met "... die hielentliker ..." (blz. 14). Portugal op blz. 5, regel 11, moet zijn Brazilië.

J. van Goor

Pieter Geyl, *Verzamelde opstellen*, Spectrum (Aula-reeks, 626629) Utrecht, 1978, prijs f 12,50 per deel.

In de bekende Aula-reeks verscheen onlangs een verzameling opstellen van één der grote figuren uit de Nederlandse historiografie van deze eeuw, Pieter Geyl. Mogelijk moet dit als een gebaar van waardering worden gezien, vanwege mede Geyl's inspanning om de reeks dat cachet te geven, waarop zij zich sindsdien enigszins kan laten voorstaan, terecht m.i. In de Aula's verschijnen immers de voor een breed publiek toegankelijke gemaakte resultaten van (inter) nationale wetenschappelijke arbeid. Hierbij wordt een zo breed mogelijk scala van disciplines aangewend met tegenwoordig meer de nadruk op de zgn. gamma-wetenschappen. In 'Geyl's tijd' — hij maakte jaren deel uit van de redactieraad — mogen de historici vaker aan het woord zijn geweest, ook nu ontbreken zij niet (recentelijk bv. Slicher van Bath en Jansen). Generaties studenten en ongetwijfeld veel leraren zijn de reeks veel dank verschuldigd, gedachtig de voor hen goedkope (en dus vlotter toegankelijke) werken van Fruin, Van der Meer, Otto, Rostovtzeff tot en met Rostow, Heilbroner, Van Roon en Geyl zelf.

Echter uiteraard betreft het niet alleen eerbetoen. Een uitgeverij is geen charitatieve instelling. Vooralsnog mikt men, zo lezen we in de conacieze verantwoording van samensteller P. van Hees, naast een zekere betaalbaarheid, op het aanboren van een nieuw lezerspubliek, nu en in de toekomst, tot nadere kennismaking met het oeuvre van deze historicus. Er werd daarbij gestreefd om een zo evenwichtig mogelijk beeld van diens werk tot stand te brengen, gekoppeld aan herdrukken van minder courant geworden artikelen. Geen geringe opgave. Geyl zag zich immers gaarne in druk verschijnen en zijn in 1972 verschenen bibliografie telt niet voor niets 1049 items, een respectabel aantal. Vele ervan, tot zelfs de recensies toe, verschenen soms ettelijke malen — men denke aan zijn 'Figuren-reeks'. In deze bundels staat telkenmale de verschijnings-geschiedenis trouw vermeld, een curieus leesgenot. Ook internationaal liet Geyl zich niet onbetuigd en tot op heden is 'Debates with historians' verkrijgbaar, naast zijn 'Revolt' en 'Napoleon'. Voor Romein moge internationale erkenning lang zijn uitgebleven — met ongetwijfeld Geyl's instemming, men leze er deel 3, 181 vv. nog maar eens op na, — Geyl was er naast Huizinga vlot bij om zich aan de top te nestelen van het Nederlands, historisch bedrijf. Was zijn omstreken aanval op

Huizinga (3, 205 vv.) meer dan alleen historische kritiek? Al vroeg was hij eigengereid en 'vreselijk ambitieus', aldus zichzelf typerend tegen Bibeb in één der opgenomen interviews (1, 21/2).

Hoe komt Geyl uit deze bundels tevoorschijn? Vlaanderen, het Nationalisme en de uitgesproken voorkeur voor politieke geschiedschrijving gelden tegenwoordig niet direct als 'bon ton'. En ook zijn voorliefde voor de felle polemiek is per definitie bijna tijdgebonden. Rogier — in diens herdenking van de Utrechtse historicus — wijst terecht op het zo snel optredende 'Sint-Joris of Don Quichote — effect' ervan (de herdenkingen zijn in deze verzameling niet opgenomen: naar ik aanneem uit copyright-overwegingen — jammer, want Rogier, Boogman en Von der Dunk hadden destijds veel zinnigs te melden). Toch zal de polemiek van het Toynbee-debat immer tot de verbeelding blijven spreken, ook hier terug te vinden in deel 4, 97-162. Te boek zal Geyl echter blijven staan als de man van 'zijn Stam', — m.n. de Engelse versies over de Opstand mogen naast Motley nog steeds als standaardwerken gelden: Parker's 'Dutch Revolt' kan niet als vervangend worden aangemerkt —, van 'Napoleon, voor en tegen', met in de inleiding Geyl's credo (herhaald in de Dies Natalis-rede van 1953, 3,34) en van 'Oranje en Stuart'.

Deze verzameling mag daar als inleiding op worden gezien, zij het dat zij verder reikt. M.n. voor diegenen, die 'Kernproblemen', 'Tochten en Tournooien', en vooral 'Studies en Strijdschriften' hebben gemist of alleen kennen uit bibliotheken, waar deze vaak 'zoek' waren, is hier een reële vervanging voor handen. Geyl's visie op de geschiedenis is passim op te sporen: 'Volkomen objectiviteit is in de geschiedschrijving onmogelijk'... "Het politieke uitgangspunt bepaalt tot op zekere hoogte het historisch inzicht. Ook zij, die in dit verband loochenen, laten zich onbewust door hun nationaal gevoelsin-zicht leiden." (1,9). "Het is de taak van de geschiedschrijver om mythen op te ruimen. De mythe is innig verknocht met gevoelens, die naar geen rede willen luisteren." (1,25). "Geschiedenis (...) als sleutel tot het leven, zoals ook de literatuur..." (1,43). "... de eerste plicht van historische studie, kritiek, en noemens kritiek. Een harde plicht dikwijls, want hij kan ons in schijnbare botsing met andere plichten en loyaliteiten brengen. (...) Maar dit is niet alles. Zin voor kritiek is één. Zin voor tradities, liefde voor het gegroeide, liefde voor het eigene, en nog korter gezegd, liefde, eerbied, is het tweede." (3, 23/4), waarbij "... iedere historische voorstelling mee bepaald wordt door de tijdsomstandigheden van die haar voortdraagt en daarom in zekere elementen vergankelijk is." (1,184).

Voor Geyl's mening omtrent de vaderlandse, c.q. nationale geschiedenis heeft de editor teruggegrepen op zijn eerste colleges in Londen. De gemeenschappelijke trekken in de geschiedenis der Lage Landen zouden hem te allen tijde in de ban houden. Zijn soms wat gekunstelde toeren om zijn 'Stambetoog' te ontvouwen moge enigszins achterhaald heten, het heeft niettemin ontmythologiserend gewerkt, de A.G.N.-reeks gaat niet voor niets een tweede fase in. Voor Geyl zelf betekende dit een nog meer participeren in de Vlaamse strijd, hoewel hij zich in zijn historische arbeid immer afstandelijk betoonde en zich niet door de tijdgeest in de luren liet leggen, getuige zijn (hier opgenomen) Utrechtse oratie van '36: Mus-solini's staat, "als de universele ethische wil, de schepper van het recht", is voor hem "de dood voor waarachtige historische beschouwing". (1,171). Zijn Rotterdamse oratie van twee jaar later doet dit nog eens krachtig over (3,3 vv.). De Vlaamse zaak is in deze bloemlezing alleen in historische context opgenomen (1, 111 vv.), men kan altijd te rade bij 'Noord en Zuid' (Aula 40). Geyl en Vlaanderen is ook teveel een hoofdstuk apart om hier meer dan historische aandacht te verkrijgen. Verder verschenen recent de brieven over dit levensaspect van Geyl (Geyl en Vlaanderen, Antwerpen, 1973-75). Des te meer aandacht is er voor de speurtochten langs de my-

then van de vaderlandse geschiedschrijving, als b.v. het heilige huisje van het Calvinistische Nederland (1, 205 vv.) en Groen van Prinsterer als mythenbouwer (2, 208 vv. en 3, 135 vv.). Twee stellingen uit Geyl's proefschrift — Rogier wees daar al op —, één over Groen's voorstelling, "als zou voor prins Maurits het geschil van de jaren 1617 en volgende hoofdzakelijk van religieuze aard geweest zijn", en een ander over de door hem verfoeide onvermijdelijkheid der Belgische scheuring van 1830 schijnen als een rode draad door zijn werk te lopen. Zo komen zij ook in deze verzameling tot hun recht, zie de bijdrage gewijd aan Oldenbarneveld (2, 16 vv.) en de drie hier opgenomen artikelen aangaande 1830 (2, 195 vv.). Ook het eigen van de Bataafse tijd is Geyl niet ontgaan, de samensteller evenmin (2, 106 vv.); De Wit en Schama gaan hier uiteraard veel verder.

Oranje, de regenten en Geyl vormen ook een apart verhaal, waarbij hij eerstgenoemden verweet te veel hun dynastieke belangen op het oog te hebben boven de landsbelangen; de regenten waren in zijn ogen meer nationaal. In deze bundel vinden we daar ook iets van terug. Er is een artikel over de tijd van Frederik Hendrik, één over Willem III, één over de regenten en het kostelijke artikel over de balling, Willem V (2, 3-76; 164 vv.). Het was hier misschien moeilijk een keuze te maken uit de bundel 'Kernproblemen'. 'De Oranjes en Antwerpen' was mijzelf liever dan de toch wel verouderde bijdrage over de Spaanse Successieoorlog. Andere, analoge artikelen waren al opgenomen in 'Pennestrijd over Staat en Historie' uit 1971, eveneens door Van Hees verzorgd. Zo kort na elkaar herdrukken leek hier niet haalbaar, gezien de uitgangspunten, en voor het daarin gepubliceerde, zeer geestige levensverhaal tot 1945 werd nu 'Terugblik' opgenomen (1, 42-58).

Daar het onmogelijk is om alle bijdragen aan deze anthologie op hun criteriumswaarde voor opening te toetsen, wil ik nog slechts twee aspecten van Geyl's geschiedschrijving nader belichten: de historiografie en zijn verweer tegen de systeembouwers van de geschiedenis. Al eerder refereerde ik aan het Toynbee-debat, waarin diens 'Study of history' genadeloos werd afgewezen. Ook voor Sorokin had hij weinig waardering, laat staan Romein's wieden in de geschiedenistheoretische tuin. Ook de Sovjet-geschiedschrijving kon bij hem weinig goed doen. Determinisme was hem nu eenmaal een doorn in het oog. Zijn polemische ervaring uit de Vlaamse jaren droegen hier historisch-kritische vruchten af, hoewel hij m.n. Romein wel erg had is gevallen. De samensteller heeft deze enerverende periode in het vaderlands geschiedbedrijf summier weergegeven. Waarom die strijd weer oprakelen, moet hij gedacht hebben? Vrijwel alle betrokkenen zijn er immers niet meer. Ter verduidelijking is wel 'Toynbee's Answer' opgenomen. Geyl's hartstochtelijke natuur, zijn scherp, analytisch vermogen en zijn snelheid van werken waren niet altijd een voordeel; er klinkt door het vlotte en harde oordeel soms een te zeer gelijk willen hebben. Van Hees heeft dan ook gemeend Geyl meer recht te doen door veel van diens historiografische portretten op te nemen. Hier vertoonde de Utrechtse meester zich op zijn best; deze vorm van essayistiek lag hem immers uitstekend. Overigens de vaderlandse historiografie kent slechts weinige monografieën, het essay ligt de historici kennelijk beter. Veel was al in de Aula's 15 en 129 verschenen en ook nu is er anderhalf deel aangewijd: Michelet, Ranke, Carlyle en Macauley passeren zo de revue. Ook zijn Shakespeare-artikelen een plaats toebedeeld en wordt aandacht besteed aan Hooft, Aitzema en Bilderdijk, terwijl ook Ter Braak en Du Perron niet ontbreken. Geyl bleef zich altijd ook literator voelen. Zo werd bijna de volledige bundel 'Reacties' opnieuw herdrukt. In zijn verantwoording wijst de editor erop, dat hij voor deze portretten zoveel ruimte heeft ingelast om enerzijds Geyl's kritische zin en analysevermogen te tonen en anderzijds de zwakke kanten voortkomend uit eigen eenzijdigheid niet uit de weg te gaan. De lezer oordele zelf!

Laten we tot een conclusie komen: Voor ons liggen meer dan 1000 pagina's druks met daarin m.i. een goed en representatief beeld van de historicus, Pieter Geyl. Er is wellicht teveel accent komen te liggen op de portretgallerij, anderzijds is er terecht veel aandacht besteed om veel bijdragen uit 'Studies en Strijdschriften' te herdrukken, waarschijnlijk zijn knapste essaybundel. Meer dan 10 artikelen eruit vonden zo weer hun weg naar de drukker. Uiteraard kan men met de samensteller van mening verschillen over het wel of niet opnemen in deze bloemlezing; in mijn geval, zoals boven is vermeld: de Spaanse Successieoorlog niet, de Amerikaanse Burgeroorlog wel; het artikel over de Hollandse schilderkunst mogelijk weer niet en wel 'Godsdienst en nationaliteit in de Nederlanden'. Ook had ik meer aandacht besteed aan het recensiewerk, niet alleen uit historisch-kritische waarde, maar vooral uit stylistisch oogpunt: het 'ik' in de eerste regels was te kenmerkend om niet te laten proeven. Echter in 'Figuren en Problemen' 1,14 staat de volgende ontboezeming te lezen, waarin editor en recensent zich wellicht beide kunnen vinden: "Geschiedenis is een onmogelijk vak." (. . .) Voor wie zich slechts gelukkig kan voelen in een sfeer van zekerheden, is geschiedenis een onmogelijk vak. Maar als het u om contact met het leven te doen is, in de enige vorm die het denkend vernuft en het gevoel beide bevredigt: in het zoeken dat gedurig nieuwe inzichten en uitzichten oplevert, maar nooit de laatste openbaring, dan-welnu, geef mij dan de geschiedenis."

M.J. ten Berge

Jacques Giele: *Arbeidersleven in Nederland 1850-1914*. Sun-schrift 133. Nijmegen, 1979. Prijs f 29,-

De samensteller heeft in dit boek niet gepoogd een nieuw werk toe te voegen aan de langzaam indrukwekkend worden-de reeks geschriften over de organisatie, de interne ideologische en vaak persoonlijke twisten van de Nederlandse arbeidersbeweging. Het grote nadeel van dergelijke boeken is dat ze de bekende kopstukken in het volle licht van de aandacht plaatsen maar dat de groepering om wie het eigenlijk gaat — de arbeidersklasse — onderbelicht wordt.

Wat voor de boeren uit de Middeleeuwen gold, doet zich ook voor bij de arbeiders uit de negentiende eeuw: hun geluid wordt overstemd.

De S.D.A.P.-voorman, J.F. Ankersmit, stelde in 1919 al schuld bewust "Goed gezien, hebben wij van het werkelijke leven der arbeiders niet veel meer dan een vage voorstelling."

Giele laat dan ook in dit verzamelwerk de arbeiders zelf hun levensverhaal vertellen. Alle rapporten, documenten, mededelingen en verhalen over arbeiders, geschreven door niet-arbeiders, vallen derhalve buiten het kader van dit boek. Bij de selectie van het materiaal is een driedeling toegepast. Naast autobiografische fragmenten en interviews worden ook arbeidersbudgets opgenomen: huishoudrekeningen van arbeidersgezinnen met opgave van wat zij zich voor welke prijs per dag, per week of per maand aanschaffen.

Om enige ordening in het materiaal aan te brengen is het boek onderverdeeld in een aantal sectoren: in ambacht en dienstbetrekking; in de fabriek; in de havens en op zee; op het land en tenslotte aan de zelfkant.

Door de trefzekerheid waarmee de arbeiders de wereld om zich heen — de "heren", de slechte arbeidsverhoudingen, het sociale onrecht etc. — wisten weer te geven, is het een boek dat beslist een plaatsje verdient in een schoolbibliotheek. Hoe nuttig zijn b.v. niet de huishoudrekeningen van arbeiders uit de negentiende eeuw bij het behandelen van de sociale kwestie of in groter verband bij het behandelen van het socialisme?

F.R.Kat

Vereniging van Docenten in Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland (V.G.N.)

Algemeen bestuur

DRS. J. BOUWSMA, *voorzitter*, Brokmui 40, 9101 EZ Dokkum, tel. 05190-3598
DRS. N. BAKKER, *vice-voorzitter*, Mr. Troelstralaan 9, 1381 CR Weesp, tel. 02940-10700
MEVR. M.I. RÖDER, *1e secretaris*, Peuleyen 21, 2742 ED Waddinxveen, tel. 01828-6077
DRS. J. DREWES, *2e secretaris*, Bachlaan 58, 1817 GK Alkmaar, tel. 072-112015
J.L. FRIELING, *penningmeester*, Prinses Beatrixlaan 31, 2341 TW Oegstgeest, tel. 071-152794
J. ENGBERS, *sectie (1) Pedak/Basisonderwijs*, Roest 2, 5491 XX Olland, tel. 01438-3138
P.L. HENDRIKS, *sectie (2) Mavo/Lbo*, Europaweg 25, 6381 KG Ubach over Worms, tel. 045-317162
K. VAN DIJK, *sectie (3) Havo/Vwo*, Honthorstlaan 172, 1816 TG Alkmaar, tel. 072-150122
MEVR. D.H. VERHAGEN, *sectie (4) Tertiair Onderwijs, Didactiekcommissie*, Wortelhaven 16, 9101 NM Dokkum, tel. 05190-4560
MEVR. DRS. J. RIJKEN, *redactie Kleio*, Maasstraat 72 A3, 1078 HL Amsterdam, tel. 020-715133
M.J. VAN VELZEN, *onderwijsadviescommissie*, Mgr. van Gilsstraat 6, 6461 VG Kerkrade, tel. 045-455941

Bestuur sectie (1) Pedak/Basisonderwijs

DR. F.G.G. GOVERS, *voorzitter*, Elzenstraat 12, 5402 LR Uden, tel. 04132-64117
DRS. C.G. VAN DER KOOIJ, *secretaris*, Winschoterweg 10, 9723 CG Roodehaan Gr., tel. 05904-1556
DRS. F.W.P. DIJKSTRA, Hondecoeterstraat 28 III, 1071 LS Amsterdam, tel. 020-733679
J. ENGBERS, Roest 2, 5491 XX Olland, tel. 04138-3138

Bestuur sectie (2) Mavo/Lbo

P.L. HENDRIKS, *voorzitter*, Europaweg 25, 6381 KG Ubach over Worms, tel. 045-317162
G.J. VAN DER TWEEL, *secretaris*, Van Deventerweg 6, 6861 EW Oosterbeek, tel. 085-337018
P. DOVES, Praamstraat 32, 1503 KN Zaandam, tel. 075-161062
H. ZWARTVEEN, Prinses Irenelaan 51, 3832 CB Leusden, tel. 033-40879
MEVR. E. CONFURIUS, Reviusrondel 185, 2902 EE Capelle a.d. IJssel, tel. 010-503046
S. ERICH, Rysloane 15, 9283 XS Surhuizum, tel. 05123-1607

Bestuur sectie (3) Havo/Vwo

K. VAN DIJK, Honthorstlaan 172, 1816 TG Alkmaar, tel. 072-150122
MEVR. P.C.D. GREVEN-DEN OUDEN, Colenso 39, 3761 GG Soest, tel. 02150-14088
H. KETELAARS, Bennekomseweg 26, 6866 DE Heelsum

Bestuur sectie (4) Tertiair Onderwijs

MEVR. D.H. VERHAGEN, Wortelhaven 16, 9101 NM Dokkum, tel. 05190-4560
DRS. F.W.P. DIJKSTRA, Hondecoeterstraat 28 III, 1071 LS Amsterdam, tel. 020-733679
H. DE LANGE, Rhijnsburglaan 23, 8181 XW Heerde, tel. 05782-2516
MEVR. G. POST, Rijkstraatweg 47, 9752 AB Haren (Gr.)

Didactiekcommissie

MEVR. D.H. VERHAGEN, *voorzitter*, Wortelhaven 16, 9101 NM Dokkum, tel. 05190-4560
H. VAN DUYSSEN, *secretaris*, Van Baerlestraat 65 IV, 1071 AR Amsterdam, tel. 020-799976
MEVR. H. MULKENS-HARMEYER, *1e penningmeester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.), tel. 05923-424, postrekening 1561752 t.n.v. penningmeester Didactiekcommissie V.G.N.
H. DE LANGE, *2e penningmeester*, Rhijnsburglaan 23, 8181 XW Heerde, tel. 05782-2516
P. DOVES, Praamstraat 32, 1503 KN Zaandam, tel. 075-161062
B. MOLENKAMP, Meerhoek 627, 5403 AC Uden, tel. 04132-64753

Onderwijsadviescommissie

M.J. VAN VELZEN, *voorzitter*, Mgr. v. Gilsstraat 6, 6461 VG Kerkrade, tel. 045-455941
DRS. H. NOLLES, *secretaris*, Stevensweg 22, 2141 VL Vijfhuizen, tel. 02508-1934
DRS. H.TH. LAMBOOY, Nes 2A, 1741 JZ Schagen, tel. 02240-4347
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, Ockenburg 29, 4901 CV Oosterhout, tel. 01620-26665

Commissie Geschiedenis en Maatschappijleer

G.G. CALLENBACH, Kempen 12, 2036 EL Haarlem, tel. 023-330006
J.C.M. GREEP, V.Z. v. Nijveltstraat 64, 2242 AR Wassenaar, tel. 01751-16387
G.L. HEY, Elzenlaan 12, 2231 XE Rijnsburg, tel. 01718-22552
DRS. J.S. WIJNE, Stastokdreef 7, 3561 JR Utrecht, tel. 030-618042

Afdelingssecretariaten

1440-1939 Alkmaar	Lindenlaan 12, 1861 HA Bergen
1000-1439 Amsterdam	Plantage Muidergr. 35 I, 1018 TL Amsterdam
6500-7099 Arnhem	Apeldoornseweg 31, 6814 BH Arnhem
5140-5499 Den Bosch	Brede Haven 37, 5211 TL Den Bosch
4700-5139 Breda	St. Bavostraat 96, 4891 CK Rijsbergen
5500-5799 Eindhoven	Barrierweg 196, 5622 CP Eindhoven
4300-4699 Goes	Rembrandtlaan 61, 4462 AH Goes
9300-9999 Groningen	Verl. Frederikstr. 9A, 9724 NC Groningen
2200-2739 Den Haag	L.v. Galenstr. 68, 2518 ER Den Haag
1940-2199 Haarlem	Noorderdreef 160, 2152 AB Nieuw-Vennep
6300-6499 Heerlen	Pannesheiderstr. 80, 6462 EE Kerkrade
7440-7739 Hengelo	Tollensstraat 1, 7471 ZD Goor
8400-9299 Leeuwarden	N.v. Hichtumwei 66, 8915 JJ Leeuwarden
6100-6299 Maastricht	Veldspaatstr. 23, 6216 BM Maastricht
2740-3399 Rotterdam	v.d. Helmstr. 27, 3067 HA Rotterdam
3400-4299 Utrecht	van Bijkershoeklaan 351, 3527 XJ Utrecht
5800-6099 Venlo	Patersstraat 29, 5801 AT Venray
7100-7439 Zutphen	Gerstekamp 12, 7231 BK Warnsveld
7740-8399 Zwolle	Stevinstr. 11, 3841 KB Harderwijk



Nieuw!

hoe mensen veranderen

H. van Galen Last

Een onderbouwmethode voor mavo, havo en vwo

Algemene doelstelling en didactische uitgangspunten

- de leerling door studie van en confrontatie met het verleden de betrekkelijkheid van zijn eigen tijd en van zichzelf leren zien,
- bij de stofkeuze en de opdrachten voor de verwerking is sterk rekening gehouden met de belangstellingssfeer van de leerling,
- confrontatie met cultuuruitingen vormt een belangrijk aspect van deze aanpak, de vele illustraties vormen dan ook geen toegift maar een wezenlijk onderdeel van de methode.



Thema's deel 1

De tijd
De eerste mensen
Egypte
Mesopotamië
Verdraagzaamheid (Indië, China, Perzië)
Israël
De Grieken
De Romeinen
Het Christendom en de val van Rome
De Arabieren
Europa
De middeleeuwse samenleving
De middeleeuwse stad

Stofkeuze

Gekozen is voor een thematisch-exemplarische aanpak, zonder de chronologische lijn los te laten.
De invalshoeken van waaruit de thema's worden behandeld zijn vaak verrassend.

Leerdoelen/Docentenboek

De leerdoelen worden in het docentenboek per hoofdstuk geformuleerd.
Het docentenboek bevat verder een verantwoording van de algemene doelstelling, didactische uitgangspunten en een toelichting per hoofdstuk.

Opzet per thema

- basisinformatie, qua taal en inhoud naar de leerlingen toegeschreven,
- belangrijk deel van de informatie in visuele vorm,
- intensieve afwisseling van informatie en verwerking, die in kleur is gedrukt,
- bronfragmenten met opdrachten.

Thema's deel 2

Renaissance
De ontdekkingsreizen
Reformatie en Contra-Reformatie
De Republiek der Nederlanden
Het absolutisme
De Verlichting
De Revoluties
De Wereld buiten Europa (15e tot 18e eeuw)

Ook verkrijgbaar in de boekhandel.

Hoe mensen veranderen. H. van Galen Last

Deel 1. ISBN 90 01 32753 2 176 p. f 26,00

Docentenboek 1. ISBN 90 01 32754 0 30 p. f 7,50

Deel 2 is in voorbereiding



Wolters-Noordhoff