



KLEIO

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

21e JAARGANG NR. 8/9 1980

Inhoud

Verslag extra algemene ledenvergadering VGN op 14-6-1980	237
Kleio Didactica 'een land zonder leerplicht' ontleed	240
M. Hegyi-Langenbach	
Kleio Didactica 'Een land zonder leerplicht' toegepast	241
J. Sillekens	
Geschiedenis in onderwerpen deel 4, 4/5 en 5/6	255
Dr E.M. Janssen Perio	
Bekroonde geschiedeniscripties	262
J. Harderwijk	
VGN nieuws	263
Conferenties	266
Kroniek	266
Recensies	267

Redactie

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

Zoals U ziet, is met ingang van dit nummer de bladspiegel van Kleio veranderd van twee kolommen in drie kolommen. Met deze indeling is een grotere flexibiliteit in de lay-out mogelijk, hetgeen met name voor de Kleio Didactica-nummers van belang is.

Ledenadministratie

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

Contributies

Voor 1980 bedragen de contributies:

Gewone leden

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

Abonnementen

Leden van de V.G.N. ontvangen Kleio kosteloos. Niet-leden kunnen zich na goedkeuring van het bestuur abonneren op Kleio à *f* 65,— p. jaar. Aanvragen hiervoor bij de penningmeester van het bestuur: Mevr. H. Mulkens-Harmeyer, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.), tel. 05923-424.

Losse nummers

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

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

Inzending kopij

Bij inzending van kopij gaat de redactie ervan uit dat deze kopij niet tevens elders ter publikatie wordt aangeboden. Het geheel of gedeeltelijk overnemen van artikelen uit dit nummer is slechts toegestaan na schriftelijke goedkeuring van de redactie. Kopij gaarne in tweevoud, op eenzijdig betypte vellen.

In 1975 verscheen een bundel met 31 opstellen over de Nederlandse geschiedenis na 1500 "*Vaderlands Verleden in Veelvoud*", onder redactie van Drs. C. B. Wels, (eindredactie), Dr. G. A. M. Beekelaar, Drs. J. C. H. Blom, Dr. M. van der Bijl, Dr. C. A. Tamse en Dr. J. J. Woltjer.

In *september 1980* verschijnt onder dezelfde redactie een *tweede herziene druk* in twee delen, in de serie "Geschiedenis in Veelvoud".

Als toelichting op deze uitgave volgt hieronder het woord vooraf bij de tweede druk:

Er bestaat op het ogenblik grote belangstelling voor het verleden en zijn geschiedkundige interpretatie. Dit manifesteert zich zowel bij verschillende sociale wetenschappen als onder het lezende publiek, al gebeurt dat op sterk uiteenlopende wijze. Ook de Nederlandse geschiedenis – in de titel van deze bundel met een knipoog naar het verleden "vaderlands" genoemd – krijgt ruimschoots aandacht.

Als interessante variant van de algemene Europese geschiedenis is zij ongetwijfeld van meer dan nationaal belang; daarom wordt zij zowel door Nederlandse als buitenlandse historici intensief bestudeerd. De diverse publikaties betreffende de Nederlandse geschiedenis die in vreemde talen verschijnen, duiden onder andere op die levendige buitenlandse interesse.

Voor de verschillende vormen van onderwijs was de Nederlandse geschiedenis altijd al van groot belang. Hoewel de kennismaking met het nationaal verleden niet meer als leerschool van vaderlandsliefde fungeert, heeft het geschiedenis-onderwijs zijn onmisbare betekenis als brede culturele en politieke oriëntatie behouden. Tevens heeft het vooral in de laatste decennium een uitgesproken sociaalcritische functie gekregen. Het is duidelijk dat het uitgangspunt van de geschiedbeoefening en het geschiedenisonderwijs met de tijd verandert en zich aanpast; in ieder geval blijft kennis van het eigen verleden voor de intellectuele vorming van elke nieuwe generatie staasburgers van gewicht zolang de Nederlandse samenleving en cultuur bestaan. Van de geschiedenisstudent wordt daarom, ongeacht zijn specialisatie, verwacht dat hij althans van de belangrijkste ontwikkelingen en problemen uit de Nederlandse geschiedenis kennis neemt. Omdat de bibliotheken niet over voldoende exemplaren van de benodigde teksten beschikken om iedere student de gelegenheid te geven een bepaald artikel rustig te bestuderen, is vijf jaar geleden door een groep universitaire docenten het initiatief genomen tot uitgave van deze bundel.

"Vaderlandse" geschiedenis is hier vooral opgevat als politieke geschiedenis. Bij de keuze van de artikelen is niet alleen rekening gehouden met het wetenschappelijk niveau, maar ook met de wensen van de docenten.

Voor de tweede druk is *Vaderlands verleden in Veelvoud* in twee delen gesplitst, waarbij de cesuur aan het eind van de achttiende eeuw is geplaatst. Deze splitsing is niet alleen aangebracht om de bundel handzamer te maken, maar vooral om tegemoet te komen aan de wensen van gebruikers die graag willen beschikken over een afzonderlijke bundel met artikelen waarin het accent ligt op de geschiedenis van de laatste anderhalve eeuw.

De laatste jaren hebben verschillende bundels met artikelen op het gebied van de sociale, economische en koloniale geschiedenis en van de historiografie het licht gezien of staan op het punt van verschijnen. Dit is mede aanleiding geweest om in deze druk enige stukken met een uitgesproken sociaal-economische benadering (Van Dillen en Rüter) en de "klassieke" artikelen die vooral histografische betekenis hebben (Fruin, Geyl en Huizinga) te laten vervallen. De ruimte die hierdoor ontstond kon worden gebruikt om enige, door gebruikers in de eerste druk gesignaleerde, leemtes op te vullen. In een aantal gevallen lukte dat echter bij gebrek aan geschikte teksten helaas niet. Dat geldt bijvoorbeeld zowel voor de achttiende eeuw als geheel, als voor de belangrijkste politieke stromingen in de negentiende eeuw: liberalisme en socialisme.

Een aantal artikelen is reeds eerder herdrukt. Voor deze bundel is altijd gebruik gemaakt van de meest recente versie met de daarbij horende annotatie, waarnaar in de inhoudsopgave wordt verwezen. Van drie in het Engels verschenen bijdragen (I no's 11 en 12 en II no. 15) is gebruik gemaakt van de oorspronkelijke Nederlandse tekst of van een vertaling in het Nederlands. Vier artikelen (I no. 1 en II no's 5, 8 en 9) zijn dermate ingrijpend gewijzigde, uitgebreide of verkorte versies van de oorspronkelijk publikaties, dat zij onder een nieuwe titel zijn opgenomen. Een bijdrage (II no. 14) werd op verzoek speciaal voor deze bundel geschreven. Artikelen van reeds overleden historici werden bewerkt door de redacteurs die zich hierbij echter beperkten tot een enkele verklarende noot. De overige auteurs adapteerden zelf hun tekst; sommige van hen hebben in de annotatie ook de recente literatuur verwerkt.

Zo ontstond deze verzameling geschiedkundige essays; zij stelt de rijk gevarieerde resultaten van de Nederlandse geschiedbeoefening uitdrukkelijk in dienst van de uiteenlopende behoefte van het historisch-wetenschappelijk onderwijs.

Deel I, ISBN 90 247 9012 3 ca. 350 blz. ing. ca. fl. 45,-
Deel II, ISBN 90 247 9013 1 ca. 350 blz. ing. ca. fl. 45,-

Inhoud deel I

1. B. H. SLICHER VAN BATH
De demografische ontwikkeling tijdens de Republiek.
2. J. W. SMIT
The Netherlands Revolution
Uit: Robert Foster en Jack P. Greene, ed., *Preconditions of revolution in early modern Europe* (Baltimore-London, 1970) 19–54.
3. H. VAN DER WEE
De economie als factor bij het begin van de Opstand in de Zuidelijke Nederlanden
Uit: *Bijdragen en Mededelingen van het Historisch Genootschap*, 83 (1968) 15–32.

4. J. M. ROMEIN
Het verguisde beeld. Over het onderzoek naar de oorzaken van onze Opstand
Uit: J. M. Romein, *In opdracht van de tijd* (Amsterdam, 1946) 74–95.
5. J. J. WOLTJER
Het beeld verguisd?
Uit: *Holland. Regionaal-historisch tijdschrift*, 4 (1972) 131–142.
6. K. W. SWART
Willem van Oranje en de Nederlandse Opstand
Uit: C. A. Tamse, ed., *Nassau en Oranje in de Nederlandse geschiedenis* (Alphen aan den Rijn, 1979) 47–82 (onder de titel "Willem de Zwijger").
7. A. TH. VAN DEURSEN
Maurits
Uit: C. A. Tamse, ed., *Nassau en Oranje in de Nederlandse geschiedenis* (Alphen aan den Rijn, 1979) 85–109.
8. J. C. BOOGMAN
De terechtstelling van Johan van Oldenbarnevelt
Uit: *Spiegel Historiael* 9 (1969) 486–492.
9. I. SCHÖFFER
Ons tweede tijdvak
Inaugurale rede (Arnhem, 1962).
10. L. J. ROGIER
Proeftuin der pariteit
Uit: *Terugblik en uitzicht. Verspreide opstellen van L. J. Rogier* (2 dln.; Hilversum-Antwerpen, 1964) I, 177–190.
11. H. WANSINK
Holland en Zes Bondgenoten: de Republiek der Zeven Verenigde Provinciën
Uit: J. S. Bromley en E. H. Kossmann, ed., *Britain and the Netherlands IV: Metropolis, Dominion and Province* ('s-Gravenhage, 1971) 133–155.
12. D. J. ROORDA
De Regentenstand in Holland
Uit: J. S. Bromley en E. H. Kossmann, ed., *Britain and the Netherlands II. Historische Studies* uitgegeven vanwege het Instituut voor Geschiedenis der Rijksuniversiteit te Utrecht XX (Groningen, 1964) 109–132.
13. J. C. BOOGMAN
De raison d'état-politicus Johan de Wit
Uit: *Bijdragen en Mededelingen betreffende de geschiedenis der Nederlanden*, 90 (1975) 379–407.

14. M. A. M. FRANKEN
De diplomatie der Staten-Generaal
Uit: M. A. M. Franken. *Coenraad van Beuningen's politieke en diplomatieke activiteiten in de jaren 1667–1684* (Groningen, 1966) 21–43.
15. L. J. ROGIER
De ware vrijheid als oligarchie (1672–1747)
Uit: *Terugblik en uitzicht. Verspreide opstellen van L. J. Rogier* (2 dln.; Hilversum-Antwerpen, 1964) I, 155–176.

Inhoud deel II

1. C. H. E. DE WIT
De Nederlandse Revolutie van de Achttiende Eeuw en Frankrijk 1780–1801
Uit: *Werkgroep 18e eeuw. Dokumentatieblad*, no. 11/12, juni 1971, 29–51
2. L. J. ROGIER
Uit verdeeldheid tot eenheid
Uit: *Terugblik en uitzicht. Verspreide opstellen van L. J. Rogier* (2 dln.; Hilversum-Antwerpen, 1964) I, 247–262.
3. E. H. KOSSMANN
The crisis of the Dutch State 1780–1813: Nationalism, Federalism, Unitarism
Uit: J. S. Bromley en E. H. Kossmann, ed., *Britain and the Netherlands IV: Metropolis, Dominion and Province* ('s-Gravenhage, 1971) 156–175.
4. J. C. BOOGMAN
The Netherlands in the European Scene, 1813–1913
Uit: J. S. Bromley en E. H. Kossmann, ed., *Britain and the Netherlands in Europe and Asia. Papers delivered to the Third Anglo-Dutch Historical Conference* (London, 1968) 138–159.
5. J. A. BORNEWASSER
Ministeriële verantwoordelijkheid voor en na 1848
6. TH. VAN TIJN
The Party Structure of Holland and the Outer Provinces in the Nineteenth Century
Uit: J. S. Bromley en E. H. Kossmann, ed., *Britain and the Netherlands IV: Metropolis, Dominion and Province* ('s-Gravenhage, 1971) 176–207.
7. TH. VAN TIJN
Op de drempel van een nieuwe tijd: Nederland omstreeks 1870
Uit: *Algemene Geschiedenis der Nederlanden* (12 dln.; Utrecht-Zeist, 1949–1958) X, 288–313.

8. **H. DAALDER**
Political Elites and Democratization: Pluralism and Segmentation in the Netherlands (1848–1940)
Uit: Robert A. Dahl, ed., *Political Opposition in Western Democracies* (New Haven, 1966) 196–220 (onder de titel: "The Netherlands: opposition in a Segmented Society").
9. **J. A. BORNEWASSER**
De katholieken en het ontstaan van hun politieke-partijorganisatie
Uit: *De confessionelen. Ontstaan en ontwikkeling van hun politieke partijen* (Utrecht, 1968) 23–40 (onder de titel "De katholieke partijvorming tot de eerste wereldoorlog").
10. **I. SCHÖFFER**
De Nederlandse confessionele partijen 1918–1938
Uit: *De confessionelen. Ontstaan en ontwikkeling van hun politieke partijen* (Utrecht, 1968) 41–61.
11. **I. SCHÖFFER**
Het politiek bestel van Nederland en maatschappelijke verandering
Uit: *Kleio* 14 (1973) 518–534.
12. **H. W. VON DER DUNK**
Conservatisme in vooroorlogs Nederland
Uit: *Bijdragen en Mededelingen betreffende de geschiedenis der Nederlanden*, 90 (1975) 15–37.
13. **R. ABMA**
Het plan van de arbeid en de SDAP
Uit: *Bijdragen en mededelingen betreffende de geschiedenis der Nederlanden*, 92 (1977) 37–68.
14. **H. W. VON DER DUNK**
Negentienvertig; van neutralisme naar naziheerschappij.
15. **J. C. H. BLOM**
De tweede wereldoorlog en de Nederlandse samenleving: continuïteit en verandering.
Uit: A. C. Duke en C. A. Tamse, ed., *Britain and the Netherlands VI: War and Society* (Den Haag, 1977) 228–248.

In de serie Geschiedenis in Veelvoud verschenen eerder:

deel 1–2

Economische Ontwikkeling en Sociale Emancipatie

Samengesteld door: dr. P. A. M. Geurts en dr. F. A. M. Messing

Bevat artikelen van o.a. B. H. Slichter van Bath, J. F. Niermeyer, J. G. van Dillen, P. W. Kleijn, Joh. de Vries, H. F. J. M. van den Eerenbeemt, Th. van Thijn, C. de Galan e.a.
deel I: 1977. XII, 239 blz. f 28,50
deel II: 1977. XII. 213 blz. f 28,50

deel 3

Geschiedenis van de Nederlandse Arbeidersbeweging in de 19e eeuw

Samengesteld door: dr. J. M. W. Binneveld

Deze bundel is onderverdeeld in vijf thema's. Het ontstaan van de Nederlandse Arbeidersbeweging; Parlemantarisme versus Anti-Parlementarisme; Vakbondsorganisatie en Vakbondstatistiek; Links en Rechts binnen de Sociaal Democratie; de Confessionele Arbeidersbeweging.

1978. VI, 207 blz. f 28,50

deel 4

Emancipatie in Nederland

De ontvoogding van burgerij en confessionelen in de negentiende eeuw.

Samengesteld door: Prof. dr. J. C. Boogman en dr. C. A. Tamse

27 teksten over emancipatie in Nederland, met bijdragen o.a. van W. F. Wertheim, H. Verwey-Jonker, C. H. E. de Wit, Th. van Tijn, J. Romein, J. A. Bornewasser, L. J. Rogier e.a.

1978. XII, 236 blz. f 30,50

deel 5

De Utrechtse bisschop in de middeleeuwen

Samengesteld door: dr. C. A. Rutgers

Het onderwerp is één van de kernthema's van de Nederlandse middeleeuwse geschiedenis. Een reeks artikelen, maar ook teksten waaruit de geschiedenis van het diocees en het sticht Utrecht en van zijn vorsten duidelijk wordt.

1978. XIV, 187 blz. f 30,50

deel 6

De Unie van Utrecht

Wording en werking van een verbond en een verbondsacte.

Samengesteld door: drs. S. Groenveld en drs. H. L. Ph. Leeuwenberg

Een achttal nieuwe artikelen, geschreven ter gelegenheid van de herdenking van het ontstaan. Opgenomen is de woordelijke tekst van het Uniecontract.

1979. XIV, 225 blz. f 30,75

deel 7–8

Theoretische en methodologische aspecten van de economische en sociale geschiedenis

Samengesteld door: dr. P. A. M. Geurts en dr. F. A. M. Messing

Deze beide bundels bevatten 24 artikelen van o.a. E. J. Hobsbawm, F. Braudel, P. W. Klein, J. A. de Jonge, J. H. van Stuyvenberg, A. Gerschenkron, Joh. de Vries, H. Baudet, G. G. Iggers e.a.

Het geheel wordt voorafgegaan door een inleidend overzicht, waarin de diverse studies in een context worden geplaatst. Ze worden daar voorzien van een bibliografie, waardoor een overzicht ontstaat van historiografische aard.

deel I: 1979. XII, 319 blz. f 41,–

deel II: 1979. XII, 314 blz. f 41,–

deel 9

Geschiedenis als Wetenschap

Een bundel oude en nieuwe essays.

Samengesteld door: dr. P. B. M. Blaas

1979. X, 359 blz. f 45,–

deel 10–11

Fragmenten Vrouwengeschiedenis

Samengesteld door: Wantje Fritschy

Artikelen, fragmenten en bronnen, die mede door de daarbij gegeven inleidingen, een overzichtelijk beeld geven van de ontwikkeling van de Vrouwenbeweging in Nederland.

deel I: 1980. XII, 243 blz. f 35,–

deel II: 1980. XII, 243 blz. f 35,–

deel 12

Geld en Geweten I

Een beoordeling van anderhalve eeuw Nederlands bestuur in de Indonesische archipel. Deel I 19e eeuw

Samengesteld door: Prof. dr. mr. C. Fasseur

1980. VII, 235 blz. f 39,50

In voorbereiding te verschijnen najaar 1980:

Geld en Geweten II

Een beoordeling van anderhalve eeuw Nederlands bestuur in de Indonesische Archipel
Deel II: 1900–1942

samengesteld door Prof. Dr. Mr. C. Fasseur

Nederland en de Europese Integratie

Samengesteld door: drs. P. M. Hommes

Geschiedenis van de Techniek

Samengesteld door: drs. E. J. Fischer

Beoordelingsexemplaren zijn in beperkte mate op aanvraag beschikbaar.

Vaderlands Verleden in Veelvoud

Twee delen

samengesteld door:

Drs. C. B. Wels, Dr. G. A. M. Beekelaar,
Drs. J. C. H. Blom, Dr. M. van der Bijl,
Dr. C. A. Tamse, Dr. J. J. Woltjer

geschiedenis in veelvoud 16–17

UITGEVERIJ MARTINUS NIJHOFF B.V.
POSTBUS 566
2501 CN 'S-GRAVENHAGE

Kan ongefrankeerd zonder
nadere adressaanduiding
worden verzonden

ANTWOORDKAART
MAGTIGING Nr. 695

UITGEVERIJ
MARTINUS NIJHOFF B.V.
POSTBUS 566
2501 CN 'S-GRAVENHAGE

2500 VD 'S-GRAVENHAGE

Ondergetekende:
Naam
Adres
Woonplaats
verbonden aan
wenst te ontvangen:

Vaderlands Verleden in Veelvoud, deel I

Idem, deel II

Economische Ontwikkeling en Sociale Emancipatie, deel I

Idem, deel II

Geschiedenis van de Nederlandse Arbeidersbeweging in de 18e eeuw

Emancipatie in Nederland

De Utrechtse bisschop in de middeleeuwen

De Unie van Utrecht

Theoretische en Methodologische aspecten van de Economische en
Sociale Geschiedenis, deel I

Idem, deel II

Fragmenten Vrouwengeschiedenis, deel I

Idem, deel II

Geld en Geweten, deel I

Geschiedenis als Wetenschap

In voorbereiding zijn:

Nederland en de Europese Integratie

Geschiedenis van de Techniek

Geld en Geweten, deel II

- ☐ Via boekhandel
☐ Rechtstreeks via de uitgever

Verslag extra algemene ledenvergadering VGN

Utrecht 14 juni 1980

... Maar de vijanden zaten aan de andere kant van de berg en gooiden met grote keistenen naar beneden, waardoor de onzen getroffen werden en ons leger zich terug moest trekken; en er vielen daarbij zeer vele gewonden. Xenophon, Anabasis.

Aantal aanwezige leden: 80

Na een welkomstwoord geeft voorzitter Jan Drewes een overzicht van de gebeurtenissen m.b.t. het schriftelijk eindexamen voor geschiedenis na wat daarover bij de uitnodiging voor deze vergadering in Kleio nr. 4 gepubliceerd was.

Er is een brief gestuurd naar de staatssecretaris, waarin de V.G.N. protesteert tegen de gang van zaken rond het c.s.e. Hierop volgde een uitnodiging om op 15 april met de staatssecretaris van gedachten te wisselen. Van dit gesprek werd een verslag gemaakt dat zo snel mogelijk aan de V.G.N. ter goedkeuring zou worden voorgelegd. Dit verslag bereikte de V.G.N. begin juni.

Vervolgens leest de voorzitter het verslag voor:

'Verslag van de bespreking van de staatssecretaris van onderwijs en wetenschappen met het bestuur van de vereniging van leraren geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN), op 15 april 1980, van 10.30 – 12.00 uur.

Aanwezig namens de VGN:

J. Drewes, voorzitter
N. Bakker, vice-voorzitter
G.J. van der Tweel, secretaris
E. Boerhout, 2e secretaris
J. Bouwsma, oud-voorzitter

namens de CEGES:

C.M.H. Bosch, voorzitter

namens O & W:

K. de Jong Ozn., staatssecretaris
L.P. Verhage, PDO-VO/AV
W.C. Riel, VO/AV/VHO
D.P.M. Krins, DI/VG/EO
C.T.M. Berkhout, Insp. VO/AV I B-5
A.F.M. Jansen, VO/AV/B, verslag

De staatssecretaris heet het bestuur van de VGN van harte welkom. Bij de besluitvorming m.b.t. het cse-gs zijn de geschiedenisleraren het meest betrokken. Hij wil daarom graag de VGN de gelegenheid geven haar opvattingen over het onlangs genomen besluit m.b.t. het cse-gs nader toe te lichten. Anderzijds wil hij ook graag van zijn kant dit besluit toelichten en bespreken hoe in nauwe samenwerking met de VGN regelingen getroffen kunnen worden voor de uitvoering van het cse-gs.

De voorzitter van de VGN laat namens de algemene ledenvergadering van 22 maart j.l. nogmaals een krachtig protest horen tegen het besluit tot invoering van een verplicht cse-gs. De algemene ledenvergadering was door het onverwacht genomen besluit overvallen en bovendien waren de krantenberichten verwarrend overgekomen. De ledenvergadering was daarom teruggevallen op de argumentatie van de vergadering van 24 maart 1979. De belangrijkste argumenten uit de ledenvergadering van 22 maart j.l. waren dat de vrijheid in het geding is om in het geschiedenisonderwijs zaken op levens- en wereldbeschouwelijk terrein aan de orde te kunnen stellen. Bovendien moeten bij geschiedenisexamens ook andere zaken dan alleen feitenkennis getoetst kunnen worden.

Het protest van de ledenvergadering, zoals tot uitdrukking gebracht in de brief van de VGN van 24 maart 1980, was mede ingegeven door ongerustheid over de invulling van het begrip 'identiteit' en de onduidelijkheid over regelingen van het 'zelf schriftelijke opgaven maken'.

De staatssecretaris geeft hierop een toelichting. Doordat hij zich nog uitgebreider had willen laten adviseren, was het een tijdlang betrekkelijk stil geweest rond dit onderwerp. Daaruit kon echter niet de conclusie getrokken worden dat hij zou afzien van een verplicht cse-gs. Omdat de scholen ruim vóór het schooljaar 1980/1981 op de hoogte moesten zijn, heeft hij vóór 1 maart de beslissing willen nemen. Helemaal onverwacht kon dit besluit toch niet zijn.

Achtergrond van het besluit: De adviezen waren zeer uiteenlopend. De staatssecretaris heeft zich m.n. aangesloten bij het advies van de Onderwijsraad. De overheid zal ook voor het vak geschiedenis verantwoordelijkheid moeten nemen v.w.b. de controle op het niveau van het onderwijs.

In het huidige examensysteem kan dit het best door ook voor geschiedenis het centraal schriftelijk examen verplicht te stellen, zij het onder bepaalde voorwaarden. Op het vlak van de 'identiteitsgevoeligheid' ligt er wel een gradueel verschil met andere vakken. Daarom wil de staatssecretaris aan de scholen de mogelijkheid geven om zelf schriftelijke opgaven te maken als scholen om redenen die verband houden met hun identiteit bezwaar hebben tegen het gebruik van de rijksopgaven.

Het gaat hierbij dus niet om dispensatie van het cse of ontheffing van de verplichting aan het cse mee te doen, maar de school krijgt een keuze tussen twee gelijkwaardige mogelijkheden.

Over de uitvoering hiervan zal nog advies van het veld en de OR ingewonnen worden. Het voorlopige oordeel van de staatssecretaris is dat identiteit al datgene is, waardoor een school meent zich te moeten onderscheiden van andere.

Het in de publiciteit brengen van het besluit kon niet uitgebreid en met details gebeuren, omdat het een fasegewijze besluitvorming betreft. Het besluit om het verplichte cse-gs niet meer op te schorten is nu genomen. Voor de effectivering van het daaraan gekoppelde voornemen om de scholen de gelegenheid te geven zelf schriftelijke opgaven te maken, moet echter het Eindexamenbesluit dagscholen vwo-havo-mavo worden gewijzigd. Daartoe moet de normale procedure voor Wijziging van een Besluit worden gevolgd. D.w.z. dat in ieder geval eerst de 'artikel 3 organisaties' moeten worden gehoord.

De staatssecretaris zegt toe dat hij ook de VGN de concept-wijziging van het Eindexamenbesluit voor advies zal voorleggen.

De scholen zullen via een circulaire van bedoelde wijziging van de Eindexamenbesluiten voor dag- en avondscholen op de hoogte gesteld worden. In deze circulaire zullen tevens te volgen procedures – aan te leggen criteria enz. voortvloeiend uit de wijziging van de Eindexamenbesluiten aangegeven worden.

De staatssecretaris nodigt de VGN nu al uit voor een gesprek over de invulling van deze circulaire, zo spoedig mogelijk na de afronding van de adviesprocedure m.b.t. de wijziging van het Eindexamenbesluit (eind september/begin oktober).

De staatssecretaris vindt het een goede zaak dat de VGN een commissie heeft gevormd die de leraren moet gaan adviseren bij het maken van de schriftelijke opgaven.

De staatssecretaris geeft al enkele ideeën in welke richting over de invulling van de circulaire over het maken van eigen schriftelijke opgaven wordt gedacht, zodat de VGN ook alvast hierover kan gaan nadenken.

- De opgaven zullen wel binnen de tevooren vastgestelde onderwerpen moeten blijven.
- Iedere school die eigen opgaven wil maken, moet dit vóór een nader te bepalen datum aan het ministerie laten weten. Scholen die vóór die datum niets hebben laten horen, worden geacht voor de rijksopgaven te kiezen.
- De scholen die voor eigen opgaven hebben gekozen zullen voor 2 examenperiodes tegelijk opgaven moeten insturen, vergezeld van de correctiemodellen. De inzendingstermijn zal ruimschoots voor de examendata van de eerste periode moeten liggen, om zo nog voldoende tijd voor een toetsing van de opgaven te hebben.
- Een groep gelijkgezinde scholen mag wel gezamenlijk opgaven maken, maar iedere school moet zich zelf aanmelden en iedere school moet zelf haar opgaven insturen.
- De inspectie (eventueel bijgestaan door adviesinstanties) toetst namens de overheid de ingezonden opgaven aan de hand van tevoren vastgestelde criteria (m.b.t. tijdsduur, niveau, verplichte onderdelen enz.) en stuurt de opgaven terug met een verklaring dat deze al dan niet gebruikt mogen worden als examenopgaven naderhand.
- Ter bewaking van de deugdelijkheid van het onderwijs zullen er steekproefsgewijze ook intensievere toetsingen plaatsvinden.
- Er zal net als bij de andere vakken een systeem van tweede correctie worden toegepast. I.v.m. de identiteit kan de school eventueel zelf geëncijferd ter aanwijzing voorstellen.
- Een mogelijkheid voor scholen die zich hebben aangemeld om eigen opgaven te maken en bij nader inzien alsnog besluiten toch maar van de rijksopgaven gebruik te maken, zal nog nader moeten worden bezien.

De VGN deelt de staatssecretaris mee dat, nu de beslissing over het opheffen van de opschorting van het cse-gs is gevallen, de VGN vasthoudt aan de door de CEGES in haar eindrapport gestelde voorwaarden en aanbevelingen.

De staatssecretaris wijst er op dat hij op een aantal voorwaarden in twee brieven aan de CEGES reeds is ingegaan.

De VGN deelt mee dat zij intern een groep heeft gevormd die zich met de problemen bezighoudt, waarvoor volgens de aanbevelingen in overleg met de VGN een commissie gevormd zou moeten worden. De staatssecretaris zegt samenwerking in deze toe. Hij zal de inspectie en de directie VO/AV vragen hem hierover een voorstel te doen.

Over de examenonderwerpen en de stofomschrijving zal zich een nieuw in te stellen commissie moeten buigen: de Speciale Commissie Onderwerpen Examens Geschiedenis (SPOEG). De bemanning van deze commissie zal in de Instellingsbeschikking geregeld worden. De heer Bosch is het voorzitterschap aangeboden. Verder zullen daarin zitting hebben een inspecteur en 3 leden, voor te dragen door de VGN.

Bij benoeming zal gelet worden op deskundigheid en evenwichtige samenstelling nl. één lid afkomstig uit het openbaar/algemeen bijzonder onderwijs, één lid afkomstig uit het R.K. onderwijs en één lid afkomstig uit het prot.chr. onderwijs. De SPOEG kan uiteraard adviezen inwinnen van externe deskundigen uit geschiedeniswetenschap en onderwijskunde.

De VGN wijst ook nog op de aanbeveling van het eindrapport van de CEGES 'dat er in de scholen t.b.v. het cse-gs voor de leerlingen historische naslagwerken en bronnenmateriaal aanwezig zijn' en deelt de staatssecretaris mee dat er een brief naar hem onderweg is om in dit verband erop te wijzen dat een vaklokaal voor geschiedenis nu zeer urgent geworden is. De staatssecretaris antwoordt dat een vaklokaal voor geschiedenis inderdaad nog niet op het lokalenplan voorkomt, maar dat de directie Bouwzaken na bepaling van de bruto-inhoud van een gebouw over het algemeen erg soepel is bij de invulling daarvan door de scholen. Hij wijst erop dat inwilliging van deze wens erg moeilijk zal zijn gelet op de zeer beperkte bouw gelden.

Rondvraag

Op de vraag wie de leden van de CVO voordraagt, antwoordt de staatssecretaris dat de leden van de CVO moeten worden voorgedragen door de overkoepelende organisaties als AVS, NGL, AVO-verband e.d.

Voor de ACD's bestaan geen strikte richtlijnen. Hiervoor neemt de vakcoördinator het initiatief. Als voor een bepaald vak iemand moet worden voorgedragen wordt meestal door de vakcoördinator informeel

overlegd met de betreffende docentenorganisatie(s).

De staatssecretaris dankt het bestuur van de VGN voor hun positieve inbreng en spreekt de hoop uit dat de gezamenlijke inspanning van departement en VGN het geschiedenisonderwijs in Nederland een stapje verder zal brengen.

De voorzitter van de VGN dankt de staatssecretaris dat het bestuur het standpunt van de VGN heeft mogen toelichten.

Het bestuur van de V.G.N. meende in dit verslag een belangrijke omissie te bespeuren en heeft aan de staatssecretaris verzocht de volgende passage alsnog toe te voegen:

'Het bevoegd gezag van de school geeft te kennen dat de school gebruik wil maken van de mogelijkheid tot het maken van eigen opgaven. Wat rijkscholen betreft zal de kennisgeving van de directie van de school door de staatssecretaris (= bevoegd gezag) steeds positief worden gehonoreerd'.

Hierna gaat de voorzitter van de V.G.N. even in op de verschillende adviezen, die aan de staatssecretaris zijn uitgebracht. In het advies van de Onderwijsraad van 14 mei 1979 lijkt de term 'identiteit' voor het eerst gebruikt te zijn. De voorzitter citeert: 'Het is duidelijk dat het vak geschiedenis en staatsinrichting een niet streng geprogrammeerd en identiteitsgevoelig examenvak is. Dit brengt met zich mee, dat de levensbeschouwing en de identiteit van de schoolgemeenschap en de docent bij het verzorgen van onderwijs in dit vak een belangrijke rol spelen'. En uit het slot van dit advies: 'Resumerende komt de Afdeling (van de Onderwijsraad) tot de conclusie, dat er bij haar geen overwegende bezwaren bestaan tegen het voorliggende voorstel van de C.E.G.E.S. Voor wat betreft de door de C.E.G.E.S. genoemde voorwaarden acht de Afdeling zeker nader overleg nodig, waarbij ook de V.G.N. ware te betrekken'. De andere organisaties adviseerden in meerderheid voor invoering van een c.s.e., terwijl de besturenraad PCO en de VBS (neutrale bijzondere scholen) invoering met een reeks van argumenten ontraden hadden.

Wat de staatssecretaris op 15 april zei, bood voldoende mogelijkheden tot het leggen van een band tussen datgene wat de V.G.N. wil (nl. een facultatief examen) en wat de overheid voor ogen staat. De interpretatie van het begrip identiteit was ruim. Scholen hebben de vrijheid om niet aan het c.s.e. mee te doen. De V.G.N. vond dat er voldoende handrei-

king was om door te gaan. Op wens van de jaarvergadering was er een commissie ingesteld (de commissie Hegyi), die het bestuur van de V.G.N. in deze hele materie zou adviseren.

Op 12 juni heeft deze commissie mogen praten op het departement over de nadere invulling van het te wijzigen Examenbesluit en over de circulaire die aan de scholen zal worden toegezonden. Uit het gesprek bleek dat de ambtenaren er niets voor voelden om in het examenbesluit en de circulaire met de staatssecretaris mee te gaan.

Betreffende de wijziging in het examenbesluit vertelde het departement dat alleen bijzondere scholen gebruik mogen maken van de mogelijkheid eigen opgaven te maken. Op het departement wordt namelijk identiteit gelijkgesteld met levensbeschouwing (= geloof).

'Op openbare scholen wordt zonder meer al aan ieders identiteit recht gedaan'. Ondanks alle verweer van de commissie Hegyi bleef men ten departemente vasthouden aan de stelling dat identiteit gelijk is aan geloof en ging men voorbij aan het feit dat ook andere invullingen van het begrip identiteit (bijvoorbeeld onderwijskundige) mogelijk zouden kunnen zijn. Uit het concept van de circulaire, waarvan maar 1 copie aanwezig was tijdens het gesprek, werd een zestiental artikelen voorgelezen waaraan scholen, die de mogelijkheid tot het insturen van eigen opgaven hebben, zich hebben te houden.

In deze circulaire zal aan geen van de voorwaarden zoals die door het C.E.G.E.S. zijn gesteld voor het invoeren van een c.s.e. voldaan worden.

Op de woorden van de voorzitter volgt een heftige discussie.

Op de vraag van de heer *De Jonge* of het verhaal van Jan Drewes een juiste interpretatie was, antwoordt de heer Berkhout, inspecteur, dat hij niets aan het verhaal van de heer Drewes kan toevoegen. De heer Berkhout is bij beide gesprekken aanwezig geweest (nl. de audiëntie bij de staatssecretaris op 15 april en het gesprek met de ambtenaren op 12 juni van de commissie Hegyi).

De inspectie staat eigenlijk tussen het onderwijsveld en de ambtenaren in. Hij kan verder weinig zeggen over het begrip identiteit. Waarom is er zo'n verschil tussen de uitspraken van de staatssecretaris en de uitspraken van de ambtenaren? De heer Berkhout verklaarde dit verschil vanuit de opvatting van de ambtenaren dat alles moet passen binnen het kader van de bestaande wetgeving. Hij stelt verder dat de V.G.N. zeer duidelijk moet zijn in haar uitspraken en geen blad voor de mond moet nemen.

Mevr. Hegyi: De staatssecretaris heeft het begrip identiteit aan de school gekoppeld. Op 12 juni is identiteit gekoppeld aan het schoolbestuur (= bevoegd gezag) van bijvoorbeeld een rooms-katholieke of een prot.chr.school. Humanisme wordt niet als levensbeschouwing gezien. De ambtenaren gaan in hun invulling volkomen voorbij aan de invulling zoals die door de staatssecretaris gegeven is. Als conclusie geeft mevrouw Hegyi dat het tot uiting komen van een eigen identiteit in een examen in de praktijk volkomen onmogelijk wordt gemaakt. Geen school in Nederland zal, gelet op de circulaire met de zestien punten, in staat zijn eigen opgaven in te sturen.

De heer Wijne: Er zal nauwelijks een compromis mogelijk zijn, omdat de tegenstellingen onoverbrugbaar zijn. Het departement houdt vast aan het begrip identiteit zoals dat in de Schoolstrijd tot stand is gekomen.

De heer Geraedts: De V.G.N. besteedt veel tijd en energie aan het c.s.e., waardoor het lijkt alsof er geen andere belangrijke zaken zijn. Als voordeel ziet hij dat het denken over een c.s.e. het nadenken over onderwijsinhouden stimuleert. Hij ziet het gevaar dat collega's, die werkzaam zijn in het openbaar onderwijs worden geïsoleerd van 'levensbeschouwelijke' collega's.

De heer Hartog: In de V.G.N. mag geen versplintering optreden vanuit levensbeschouwelijke aard of vanwege het voor- of tegenstander zijn van het c.s.e. Hij pleit ervoor niet te bezwijken voor de overrompelingstactiek van het departement, maar vast te blijven houden aan het besluit tot invoering van een facultatief c.s.e.

Moet er niet een procedure op gang gebracht worden, eindigende bij de Raad van State, teneinde meer klaarheid te krijgen over het begrip identiteit? Hij vraagt het bestuur een plan van aktie te maken.

Mevr. Karreman: Het heeft geen zin mogelijkheden tot het vertragen van het invoeren van het c.s.e. te onderzoeken. Wij hebben de slag verloren. Laten we ons nu gaan bezighouden met andere zaken dan het c.s.e. Het zich bezighouden met beide zaken eist te veel werkkraft op.

De heer Geraedts: De discussie over identiteit is essentieel en moet doorgang vinden, anders functioneer je niet goed meer als vereniging. Als we ons als vereniging zo gemakkelijk laten wegschuiven, ondergraaf je je bestaansrecht.

Ook andere sprekers benadrukken het belang van de discussie rond het begrip identiteit. Hoe moet dit begrip ingevuld worden?

Is dit een zaak van de school zelf (dus van de mensen die in de school werkzaam zijn) of van het bevoegd gezag?

Is het mogelijk dat de ene rijksschool kan verschillen van de andere? (Bijvoorbeeld door het maken van eigen leerplannen, door de rol van de ouderbesturen zijn er zeker wel verschillen aan te wijzen.)

De heer Bouwman waarschuwt de vergadering voor het door elkaar halen van de woorden signatuur en identiteit.

Mevrouw Hegyi stelt dat de leden van de V.G.N. bij uitstek de deskundigen zijn en zij moeten voortdurend laten blijken het niet met de gang van zaken op het ministerie eens te zijn. Ondanks de deskundigheid heeft de V.G.N. alleen maar namaakinspraak gekregen.

Om alerter te kunnen reageren op departementale maatregelen vraagt het bestuur aan de vergadering in afwijking van de reglementaire bepalingen volmacht naar bevind van zaken te handelen. Dit wordt door de vergadering toegestaan tot en met de volgende algemene vergadering en alleen in zaken rondom het c.s.e.

De vergadering handhaaft het standpunt inzake een facultatief examen en onderzoek naar andere vormen van externe controle. Tegen dit standpunt zijn 5 van de aanwezige leden. 6 Leden onthouden zich van stemmen.

Staan de vergadering worden drie moties aangenomen.

Motie 1

De leden van de V.G.N. ter vergadering bijeen te Utrecht op 14 juni 1980

- gehoord de uiteenzetting van de conceptvoorschriften inzake het schriftelijk eindexamen geschiedenis, zoals die bekend zijn geworden op het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen op 12 juni j.l.;
 - spreken zich uitdrukkelijk uit tegen de intenties van de conceptvoorschriften;
 - en gaan over tot de orde van de dag.
- (deze motie werd aangenomen met 1 tegenstem en 8 onthoudingen)

Motie 2 (gericht tegen één van die intenties)

De leden van de V.G.N. ter vergadering bijeen te Utrecht op 14 juni 1980

- gehoord de discussie;
 - spreken als hun mening uit, dat als er een regeling voor het schriftelijk examen geschiedenis wordt uitgevaardigd, deze uitsluitend aanvaardbaar is indien voor alle scholen voor vwo/havo/mavo de gelegenheid openstaat eigen opgaven in te dienen;
 - en gaan over tot de orde van de dag.
- (deze motie wordt met 2 tegenstemmen en 4 onthoudingen aangenomen)

Motie 3 (aanvulling op motie 2, voor het geval aan de daarin gestelde eisen niet

voldaan wordt)

De leden van de V.G.N. ter vergadering bijeen te Utrecht op 14 juni 1980

- dragen het bestuur op om de mogelijkheden te onderzoeken tot het aanhangig maken van een beroepsprocedure teneinde te bereiken, dat alle scholen van vwo/havo/mavo in de gelegenheid worden gesteld eigen opgaven in te dienen in het kader van het schriftelijk examen geschiedenis;
 - en gaan over tot de orde van de dag.
- (deze motie wordt aangenomen met 2 tegenstemmen en 2 onthoudingen)

Er wordt in opdracht van de vergadering een telegram verzonden aan de staatssecretaris met de volgende tekst:

'Het bestuur van de Vereniging van Docenten in Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland (V.G.N.) deelt u in opdracht van de Algemene Ledenvergadering d.d. 14 juni 1980 mee, dat de vergadering met verbijstering heeft kennisgenomen van de discrepantie, die is ontstaan tussen uw uitspraken tijdens de audiëntie van 15 april en de interpretatie, die blijkt uit de conceptvoorschriften en het conceptvoorstel tot wijziging van het Eindexamenbesluit. Daardoor is het ma-

ken van eigen opgaven voor het eindexamen geschiedenis door openbare scholen geheel onmogelijk en door bijzondere scholen uitermate moeilijk.

De vergadering protesteert hiertegen met klem. Zij kan niets van het verenigingsstandpunt in deze conceptie terugvinden.'

Omdat niemand van de aanwezigen nog veel behoefte had over het functioneren van de afdelingen te praten, sloot de voorzitter om 15.00 uur de vergadering.

Gert-Jan v.d. Tweel

Kleio Didactica 1 'n Land zonder Leerplicht'

Het is verheugend dat Kleio Didactica reacties opgeroepen heeft.

Enkele didactici hebben 'n Land zonder Leerplicht' geanalyseerd op leerstofkeuze en leerstofordening, waarvan hieronder in het kort verslag wordt gedaan.

Vele scholen hebben met dit KD-nummer gewerkt, van de werkwijze van één van

hen, de Vincent van Gogh-havo te Oss, kunt U hierbij tevens kennis nemen. De Kleio-redactie heeft de sectie geschiedenis van deze school gevraagd hun aanpak uiteen te zetten. Na een inleiding treft U voorbeelden van hun werkwijze aan: De docentenhandleiding wat betreft thema C (Wat werd er geleerd?) en thema D (Het

weldadig verschil), een aantal opdrachten daarbij uit de werkbladen voor de leerlingen, plus de bijbehorende antwoordbladen. Daarna volgen nog enkele voorbeelden van werkbladen met opdrachten bij andere thema's.

'n Land zonder Leerplicht' ontleed

M. Hegyi-Langenbach

Kleio Didactica 1, 'n Land zonder leerplicht, 1979, is door enkele didactici ontleed en besproken in de Werkgroep Leerstofkeuze die zich bezig houdt met het probleem van de keuzecriteria voor leerstof. De werkgroep bestaat overwegend uit een aantal leden van het Gezelschap van Geschiedenisdidactici met een enkel 'extern' lid.

Omdat het voor de Kleio-Didactica lezers en gebruikers waarschijnlijk interessant is om de ten beste gegeven meningen te verneemen volgt hier een overzichtje.

Het was opvallend dat men algemeen van mening was dat er sprake is van een 'Liberaal-D'66 achtige aanpak.'

'Het smaakt naar vooruitgang tot vandaag toe' werd gezegd, en het geeft blijk van een geseculariseerd standpunt.

'Je zou meer nadruk verwachten op het proces naar de schoolstrijd', dan op de

structuur van de eerste helft van de 19e eeuw voor zover die in het onderwijs tot uiting kwam. Anderen vonden het nummer te weinig emancipatorisch. Al deze opmerkingen benadrukten dat een (voor de schrijvers zelf impliciet gebleven) uitgangspunt dat kennelijk samenhangt met 'levensbeschouwing, maatschappijvisie, godsdienstige opvattingen, mensbeeld en wat dies meer zij' (uitdrukking van Fontaine) grote invloed uitoefent op de keuze van leerstof.

In de bijeenkomst van de werkgroep vond men overigens dat de typering 'Liberaal-D'66' niet zozeer slaat op politieke partijen maar op een 'manier om conflicten tussen maatschappelijke groepen op te lossen en tot een algemene consensus te komen' die de hele Nederlandse democratie doordeesemt.

Kenmerkend daarvoor is dat uitgesproken verschillen in levensbeschouwing, maat-

schappijvisie, enz. worden verdrongen, omdat anders hooglopende conflicten te verwachten zijn.

Ook werd er gesproken over de leerstofordening van het nummer. Men constateerde dat er weinig sprake is van systematische begripsvorming, waarin de leerlingen telkens geconfronteerd worden met begrippen die complexer worden.

Wel was er een zekere ordening van concreet-inleefbaar naar abstract-afstandelijk. Wel blijft de vraag of de leerlingen voldoende training krijgen om bijvoorbeeld de relatie tussen inhoud en financiering van het onderwijs te doorzien. Misschien is het goed om voorafgaand aan de in het nummer aangeboden stof systematisch vragen te stellen aan leerlingen die deze zaken helder maken m.b.t. de eigen leefwereld. Mevrouw E. van Enk bracht hiervoor vragen in, die aan het eind van dit

overzicht worden weergegeven.

Ook het engagement, dat tot verdriet van enkele werkgroepleden te weinig in het nummer aanwezig was, kan wel worden ingebracht.

Voor wat betreft de leerstofordening vanuit vakinhoudelijke interpretaties stelde men vast dat ook heel andere sequenties mogelijk geweest waren. Zoals het er nu ligt is het niet helemaal logisch: de cluster vervoer hangt er los bij. Enkelen pleitten voor economische structuur als centraal punt. Men was algemeen van mening dat bij de leerstofkeuze voor dit nummer het vak geschiedenis erg doorslaggevend is geweest, terwijl bij het onderwerp 'onderwijs' natuurlijk ook een heel andere benadering mogelijk is, die niet primair mikt op een historisch beeld.

Vragenlijst voor de verkenning van de eigen situatie

Vanuit het principe: vanuit het eigene het andere verstaan en het eigene in het andere herkennen.

Met behulp van de vier lagen van het vragensysteem van Nederlandse Geschiedenis in Perioden.

1. Demografisch-geografisch:

- Waar komen de leerlingen van je school/klas vandaan?
- Welke schooltypen zijn er in je woonplaats?

(voorzieningen noemen, aantallen leerlingen geven)

2. Economisch:

- Weet je al welk beroep je later wilt uitoefenen?
- Maak eens een overzicht van een groot aantal beroepen. Zet die op volgorde van laag tot hoog (zoek zelf de ordeningsprincipes als inkomen, opleiding e.d.)
- Verdeel deze beroepen in categorieën (rubrieken) en bedenk daar 'kopjes' voor.
- Kun je aangeven voor elke rubriek welk schooldiploma nodig is?

3. Sociaal:

- Wie koos de school waar je op zit? Waarom is het deze school geworden?
- Hoeveel schoolgeld moet er betaald worden?
- Welke vakken moet je doen? Waarom eigenlijk die vakken?
- Welke beroepen passen bij die vakken?
- Hoe zit dat met andere scholen?

4. Politiek en cultureel:

- Wie beslist er over nieuwe scholen

en/of nieuwe vakken? Waarom zij?

- Door wie zijn je leraren benoemd en door wie worden zij betaald?
- Namens wie komt de inspecteur en waar let hij op?
- Hoe zien de rapporten er uit? Vind je ze belangrijk? Waarom?
- Welke strafmaatregelen bestaan er op school? Vind je die goed of niet? Waarom?
- Zijn de meningen hierover verschillend of gelijk bij jou in de klas? Waar zou dat door komen?

Stellingen

Deze manier van vragen stellen kan ook worden toegepast op onderwerpen als Kleiding en Mode, Huishouden en gezin, Verenigingsleven, e.d.

Het materiaal van Kleio Didactica I kan veel systematischer worden geordend.

Begin bij de leerling in zijn eigen situatie (bewustmakingsproces). Met een vast vragensysteem kan hij nieuw materiaal zelf verkennen (zie ons principe bovengenoemd).

Er kan 'interdisciplinair' worden gewerkt op deze manier, met deze onderwerpen.

'n Land zonder leerplicht' toegepast

J. Sillekens

De Vincent van Gogh Havo te Oss is enkele jaren geleden ontstaan als afsplitsing van het Maasland college (Havo-Athe-neum). De sekties geschiedenis van beide scholen werken zeer nauw samen bij het ontwikkelen van lesmateriaal, waarmee we inmiddels zover zijn, dat er geen boeken meer in gebruik zijn. Dat lesmateriaal bestaat uit stencils (gemiddeld 200 per leerjaar) op A4 formaat, die de leerlingen in een multomap bewaren. Op die stencils is ruimte opengelaten voor het maken van de opdrachten, zodat de leerlingen geen aparte aantekeningenschriften etc. meer nodig hebben. Per onderwerp is er een handleiding voor de leraren, waarin de doelstellingen staan, suggesties voor de lesprocedure, antwoorden op de opdrachten etc. Telkens wanneer een on-

derwerp af is, wordt aan de hand van de doelstellingen aan de leerlingen verteld wat zij moeten kennen en kunnen. Sinds afgelopen schooljaar laten we het leerlingenmateriaal voor de onderbouw bij een plaatselijke drukkerij drukken voor ongeveer f 13,- per exemplaar. De leerlingen betalen f 15,- zodat er nog enig geld overblijft voor het aanschaffen van extra materiaal.

In onze 6 3-Havo klassen en 3 3-Athe-neum klassen hebben we gewerkt met 'n Land zonder leerplicht'. Gemiddeld hebben we er 20 lessen aan besteed in de periode december-januari. Daarvoor hebben de leerlingen nog drie andere onderwerpen gehad:

- De Tachtigjarige Oorlog, met o.a. stuk-

ken uit de boekjes van Baalbergen n.a.v. de herdenking van de Unie van Utrecht;

- Kooplui en Regenten;
- Het Swarte Schaep, vragen en opdrachten bij een door het K.P.C. in Den Bosch uitgegeven lessencyclus.

In deze derde klassen werken we met vijf van de in totaal zeven geschiedenisleraren van beide scholen.

In het begin van het schooljaar 1979-1980 hebben de betrokken leraren besloten te gaan werken met 'n Land zonder leerplicht'. Na enkele oriënterende besprekingen besloten we een selectie te maken uit de aangeboden opdrachten en doelstellingen en deze te verwerken tot stencils aan de hand waarvan de leerlingen het boekje

konden doorwerken. Met deze selectie heeft zich mijn collega B. Ebberink beziggehouden. Hij maakte ook de lerarenhandleiding. Aan de hand van zijn aantekeningen werden door de anderen de opdrachten op papier gezet. In de plaatselijke bibliotheek vonden we een aantal boeken waaruit we afbeeldingen overnamen om het voor de leerlingen bestemde materiaal wat te sieren.

Ondertussen hadden we voor iedere leerling een exemplaar van het boekje aangeschaft. Dat mochten de leerlingen voor de lessen zelf houden. Na hen op het hart gedrukt te hebben er zuinig mee om te springen moesten ze het na het proefwerk weer inleveren. Inderdaad zagen de boekjes er na afloop nog zeer toonbaar uit en we hopen er op deze manier nog enkele jaren mee te kunnen werken.

In de verschillende klassen is ook op verschillende manieren gewerkt. Mijn 3-Atheneum klas werkte meestal in groepjes van 4 of 5, gezeten aan tafels in de hal, in lege lokalen of waar maar plaats was. In het begin van de les gaf ik aan tot en met welke opdracht ze die les op zijn minst moesten komen. In deze zeer bereidwillige en hardwerkende klas was dat een prima systeem. Mijn collega's lieten de leerlingen in de klas werken, alleen of met twee. Ook hier werd aangegeven tot hoever ze die les moesten komen. Was die portie niet af, dan moest het als huiswerk afgemaakt worden.

Aan de hand van de doelstellingen kon iedere leraar zelf bepalen welke van de in totaal 96 opdrachten hij zijn leerlingen wilde laten maken. De leerlingen mochten dus niet zelf kiezen, maar de leraar bepaalde dit van tevoren. In de handleiding staat aangegeven welke opdrachten bij welke doelstelling horen. Zonder precies te kunnen aangeven hoe dit alles gegaan is komt het er heel globaal op neer, dat in de Atheneumklassen met minder opdrachten per doelstelling volstaan kon worden dan in de Havo-klassen.

De opdrachten werden klassikaal nagekeken aan de hand van antwoordvellen. De leerlingen kenden dit systeem, maar het bleef nodig zeer nadrukkelijk te zeggen dat ze zelf eerst moesten beoordelen of hun eigen antwoord goed was. Hadden ze totaal iets anders, dan mochten ze vragen, maar daarbij werd geëist dat ze aangaven *waarom* ze hun eigen antwoord ook goed vonden. Vaak was het inderdaad zo, dat ook heel andere antwoorden goed waren of dat de antwoorden op de antwoordvellen op zijn minst voor discussie vatbaar waren. Soms gaf dit wel aanleiding tot

enig geharrewar, maar ik ben ervan overtuigd dat ook dit onderwerp er weer een beetje toe heeft bijgedragen de leerlingen ervan te doordringen dat geschiedenis geen vak is waarbij op iedere vraag één antwoord gegeven kan worden, terwijl alle andere antwoorden fout zijn. Iedere leraar weet waarover ik het heb en daarom wil ik er hier niet verder op ingaan.

Groot succes was het dramatiseren. We hadden daar geen van allen ervaring mee, maar hebben ons er toch maar aan gewaagd. Ik heb het zelf één keer gedaan (opdracht 47, met bijbehorende instructie, zie pag. 248). De leerlingen zijn twee lessen bezig geweest met de voorbereiding en de meeste groepjes hebben er ook buiten de les nog tijd aan besteed. Het spelen en het bespreken kostte ongeveer drie lessen. Het ging er allemaal verrassend gedisciplineerd aan toe, er werd goed en met overgave gespeeld en ook inhoudelijk was er nauwelijks iets op aan te merken.

Wisselend succes hadden we met opdracht 46 (zie instructie, pag. 247). Ondanks de gezamenlijk opgestelde vragen waren de interviews uiteindelijk niet zo goed vergelijkbaar. De leerlingen hadden het wel erg gezellig gevonden, maar van de vergelijking tussen onderwijs vroeger en nu kwam niet veel terecht. De fout zat hier met name in het feit, dat sommige groepjes wel iemand met middelbare school hadden geïnterviewd (wat ook mijn bedoeling was), maar anderen juist niet.

Erg goed was daarentegen weer opdracht 82: de brief van de inspekteur. De punten die genoemd werden heb ik op het bord geïnventariseerd en daaruit ontstonden verhitte debatten. O.a. uit deze opdracht weten we dat de leerlingen dit onderwerp en de manier waarop ermee gewerkt is zeer hebben gewaardeerd.

De opdrachten waarbij de leerlingen lesroosters moesten maken hebben bij mij weinig opgeleverd. De aangeboden plaatsruimte op de stencils was natuurlijk veel te klein. Collega's, die de leerlingen met grote flappen hebben laten werken, hadden meer succes. Er waren bijzonder fraaie exemplaren bij, die getuigden van grote inventiviteit.

Groot succes had ook een collega die de leerlingen een onderzoekje liet doen naar de redenen voor schoolverzuim op de Vincent van Gogh Havo, n.a.v. thema F. Van de schoolleiding kreeg hij opgegeven welke leerlingen op welke dagen afwezig waren geweest en via interviewtjes werd nagegaan wat daar de redenen voor wa-

ren. Kinderarbeid werd, meen ik, niet genoemd!

We hebben over dit onderwerp twee proefwerken gehouden, één over thema A t/m D, één over het hele onderwerp. Telkens als een thema af was, lieten we de leerlingen weten wat ze ervan moesten kennen en kunnen. Dat deden we door de doelstellingen voor te lezen uit de lerarenhandleiding. Aan de hand daarvan moesten de leerlingen zelf uitzoeken welke opdrachten ze daarvoor moesten bestuderen. Wanneer dit aanleiding tot problemen kon geven, gaven we dat zelf aan. Het systeem werkte goed: de leerlingen kenden het ook van voorgaande onderwerpen. De proefwerken zelf hebben we gemaakt aan de hand van de toets 'Keesje en andere gevallen' en met behulp van een aantal eigen vragen. De resultaten waren zonder meer goed, ook al bleek bij het nakijken dat een aantal vragen minder gelukkig geformuleerd waren.

Tot slot: we gaan dit onderwerp volgend jaar zeker weer behandelen in de derde klassen. Het is de leerlingen en ons als leraren goed bevallen, ook al omdat het de mogelijkheid bood talloze zaken uit het schoolgebeuren van vandaag de dag bespreekbaar te maken. Van dat laatste werd door de leerlingen grif en met overgave gebruik gemaakt.

Voorbeelden docentenhandleiding

C₄WAT WERD ER GELEERD?Doelstellingen

leerlingen doordringen van:

1. je 'gelijk' berust op het afwegen van verschillende gegevens.
2. principiële beslissingen over welke leerlingen de aandacht moesten hebben van de bevoegde leerkracht en welke het met de hulpmeester moesten doen (goede, slechte en veel, weinig betalende
3. Opvattingen over het rol van het onderwijs.
4. verschil tussen de mogelijkheden voor de leerlingen i.v.m. de stand van de ouders (bijvoorbeeld het schema).

Na thema's A t/m D moesten de leerlingen het volgende kunnen:

- a. de relatie tussen stand/klasse en het ontvangen onderwijs kunnen omschrijven
- b. verschillende soorten onderwijs kunnen opnoemen
- c. het percentage armen bij benadering kunnen schatten
- d. een aantal problemen als gevolg van het gering aantal onderwijzers kunnen omschrijven.

t.a.v. de andere inhoudelijke doelstellingen is de leerling nog onderweg!

'n Land zonder leerplicht

6.

Inhoudelijke doelstellingen t.m.g. C:

- aa: aantal kinderen op school/in één lokaal (globaal weten)
- bb: wat werd er geleerd
- cc: op welke leeftijd ging men naar school
- dd: wanneer ging men van school af? Waarom?
- ee: in welke vakken werden kinderen van welgestelden onderwezen?

Lesprocedure:

Thuis teksten C1 t/m C10 laten lezen. Opdr. 19 en 20 maken.

les: opdr. 19 en 20 nakijken.

klas in groepen van 3 à 4 verdelen. Elke groep zijn opdracht geven. Toelichten. Eén per groep als verslaggever aanwijzen. Deze moet een verslag maken van de werkzaamheden (wie doet wat, welke teksten).

Groep 1 en 2: maken opdr. 22 t/m 24. Daarna maken zij een flap van opdr. 23.

Tekst moet zo duidelijk zijn, dat ze duidelijk leesbaar zijn in het gehele lokaal. Vervolgens moet elke groep zich voorbereiden op de uitleg, die ze de volgende les moeten geven.

Groep 3 en 4: maken opdr. 22 en 25. Flap maken van opdr. 25. zie verder boven.

Groep 5 en 6: maken opdr. 22 en 26. Flap maken van opdr. 26.

Groep 7 en 8: maken opdr. 22 en 27. Flap maken van opdr. 27.

n.b. nadere uitwerking van deze en volgende les volgt nog.

huiswerk: ~~opdr.~~ opdr. afmaken. voorbereiden op volgende les.

les: flappen worden besproken. 1e groep geeft toelichting op flap. De schaduwgroep aanvullende informatie, legt verschillen uit en vergelijkt toestand met nu.

huisw.: opdr. 28 t/m 32 maken.

les: behandelen 28 t/m 32.

gezamenlijk lezen C11 en C12.

groepswerk: opdr. 33 + werkverslag.

huiswerk: opdr. 34 t/m 37.

les: bespr. 33 t/m 37.

gezamenlijk bekijken in hoeverre inhoudelijke doelstellingen bekend zijn.

Antwoordvragen: opdr. 19, 21, 22, 31, 32, 33.

Analyse opdrachten i.v.m. doelstellingen:

opdr. 19: 1.; opdr. 20: 2; opdr. 21: aa; opdr. 22: 4, dd, ee; opdr. 23: bb;

in land zonder leerplicht 7.

opdr. 24: 2 ; opdr. 25: 3; opdr. 26: aa; opdr. 27: bb; opdr. 28: 1;
Opdr. 29: 1,2,3?, oo; opdr.30: 2,3,aa,bb; opdr. 31: 1; opdr. 32: bb;
opdr. 33: 1,4; opdr. 34: 4, bb, dd; opdr. 35: 4, bb; opdr. 36: 1; opdr.37:1;

Thema D: HET WELDADIG VERSCHIL

Doelstelling:

- 1 Het inzicht dat onderwijs aan de armsten weliswaar nodig werd gevonden, maar dat dit perse niet bedoeld was om stijging op de maatschappelijke ladder te bevorderen. De armenkinderen ontvingen niet meer onderwijs dan nodig was om in hun stand brood te verdienen. Verder werd hen ingeprent dat God de standen ingesteld had en dat de lagere standen aan de hogere eerbied en achting verplicht waren.
- 2 Het zelf trekken van de conclusie dat er bij velen niettemin de vrees bestond dat onderwijs bij de armen ontevredenheid zou opwekken. Het grauw wordt kennelijk als niet in de samenleving geïntegreerde groep gezien, als gevaar.
- 3.Het zelf trekken van de conclusie dat de industrie nog niet voorkomt.
- 4.Het zelf trekken van de conclusie(al zal enige hulp hierbij wel nodig zijn) dat in de 1e helft van de 19e eeuw er niet veel verandert: na 25 jaar zijn er nog steeds armensholen, nog steeds wordt de standenmaatschappij verdedigd, nog steeds wordt ieder jaar hetzelfde ritueel in de Lutherse kerk gehouden. Een heel verschil met ontwikkelingen in onze tijd!

analyse opdrachten:

opdr. 38: doelstellingen 1 en 2.
 opdr. 39: " 1 en 2.
 opdr. 40: " 1 en 2.
 opdr. 41: " 1 en 2.
 opdr. 42: " 1 en 2.
 opdr. 43: " 1 en 2.
 opdr. 44: " 3.
 opdr. 45: " 4.
 opdr. 46: " 4.
 opdr. 47: " 1,2,4.

Lesprocedure:

'n land zonder leerplicht 8.

lesprocedure:

- met de klas bespreken wat er gedaan wordt met rollenspel, interview of andere vrije opdracht.

Aantekeningen over rollenspel etc. volgen nog.

- gezamenlijk/individueel lezen van de inleiding (zie tekstboek).
- in groepjes / individueel maken opdr. 41, 42, 39, 40, 38 (in deze volgorde)
- opdr. 45 in groepjes.

Bij tijdgebrek: alleen opdr. 41, 42, 38, 45.

- rollenspel, interview enz.

na afloop van thema D volgt de tussentoets. Aanwijzingen volgen nog.

-5-

UITWERKING VAN OPDRACHT 46, werkblad 175.

In het onderwijs in de 19de eeuw veranderde er maar bar weinig!

Hoe zit dat in de 20ste eeuw?

Om dat te weten te komen interviews met

- 1) iemand van + 35 jaar, heeft + 1965 examen gedaan;
- 2) iemand van + 45 jaar, heeft + 1955 examen gedaan;
- 3) iemand die voor de oorlog examen heeft gedaan.

Welke vragen stellen?

In een klasseggesprek van + 15-20 minuten kwamen de volgende vragen eruit:

1. Hoe was de sfeer? Gezellig? etc.
2. Hoeveel leerlingen per klas?
3. Gemengde klassen?
4. Was er toen ook nog verschil in standen merkbaar?
B.v. in behandeling van kinderen?
5. Veel vrijheid? Autoritair? Voorbeelden vragen van wat wel en niet mocht!
6. Werd er door leraren geslagen?
7. Welke vakken op eindexamen?
8. Wat voor soort school? Nonnen, paters?
9. Welk nut heeft de geïnterviewde gehad van de school?
Blij met de opleiding daar? Dingen gemist?

Opdracht voor volgende les: wie komen in aanmerking voor interview.

In volgende les: voldoende personen beschikbaar (+ 10-15).

De leerlingen die niemand wisten sloten zich aan bij de anderen.

In principe afgesproken: met 3 personen een interview afnemen, maar alleen of met 2 mag ook.

Verslag van interview over een week inleveren. Ook erbij zetten: enkele gegevens geïnterviewde (b.v. eindexamen in jaar ..., etc.).

Doel: 1) proberen of aan de hand van de verslagen een artikel voor het schoolblad geschreven kan worden over veranderingen in het onderwijs in de 20ste eeuw.

2) of enkele sprekende dingen in de klas laten voorlezen.

-6-

UITWERKING VAN OPDRACHT 47: DRAMATISEREN

Instructie voor de leerlingen:

Toneelstukje van + 10 tot 15 minuten met als titel "Het weldadig verschil".

Inhoudelijke eisen:

1. Het moet gaan over onderwijs in de 19de eeuw;
2. Het standskarakter van dat onderwijs moet duidelijk worden.

Hoe aan te pakken:

1. Zoek een onderwerp, thema (b.v. Jantje komt thuis, want hij is door de meester van school gestuurd);
2. Zoek een situatie (b.v. gesprek in gezin, vergadering schoolbestuur, etc.);
3. Verdeel de rollen en bepaal wat iedere rol moet zeggen.

In groepjes van maximaal 5, liever nog 4. Let op verdeling jongens/meisjes.

Kriteria voor beoordeling (door de kijkers!):

1. Zitten er historische onjuistheden in? Zo ja, noteer er één;
2. Noteer ook een voorbeeld van wat historisch juist is;
3. a-Noteer van een speler wat je goed vond aan zijn spel
b-én wat je niet zo goed vond, van beide één voorbeeld.

Benadruk het positieve: niet alleen negatieve kritiek, vandaar punt 2 en 3b!!

Leerlingen schrijven het bovenstaande op!

Les 2

In groepjes de spelletjes laten voorbereiden. Tegen het einde van de les bij iedere groep inventariseren hoe ver ze zijn. Dan:

1. Nog een les aan besteden;
2. Buiten de les laten afmaken.

Beoordeling: aan de hand van criteria 1 en 2 één punt per groep geven.

Voorbeelden werkbladen leerlingen

OPDRACHT 20

Vul bij de onderstaande zinnestjes twee antwoorden in bij elke zin.

Zin A Ik weet nu, dat vroeger op school

antwoord 1 _____

antwoord 2 _____

Zin B Ik weet niet zeker, of vroeger op school

antwoord 1 _____

antwoord 2 _____

OPDRACHT 21

Hoeveel kinderen konden er wel in één klas zitten in Sneek, Amsterdam en Grouw?

Sneek: _____

Amsterdam _____

Grouw _____

DE VERNIEUWDE
REKENKUNST

VAN

H. WILLEM BARTJENS,

VERVANGEN DOOR EENE ANDERE,

INGERIGT NAAR DET NIEUWE

MATEN- EN GEWIGTENSTELSEL,

II

MEER OVEREENKOMSTIG DE TEGEN-
WOORDIGE BEHOEFTE

VAN HET

LAGER ONDERWIJS.

TWEEDE AVONDS.

TE ROTTERDAM, BIJ
E. J. WIJNHOFEN HENDRIKSEN
Boek- en Plaatdrukker. 1834.

OPDRACHT 22

Je moet antwoord gaan geven op de volgende vraag:

Welke kinderen kregen het minste onderwijs (zowel in aantal schooluren als in aantal vakken), welke kinderen kregen het meeste onderwijs, en welke kinderen zaten daar tussenin. (er waren ook kinderen die geen onderwijs kregen.) Om de vraag te beantwoorden moet je eerst uit alle teksten die kiezen welke je kunt gebruiken, dan de teksten verdelen in je groepje- waarbij elke gekozen tekst door twee van jullie groepje wordt bekeken, en dan samen proberen het antwoord in te vullen.

a) Het minste onderwijs kregen de kinderen van _____,
ze kregen vaak alleen _____,
dat kwam doordat _____

b) Het meeste onderwijs kregen de kinderen van _____
ze kregen vaak les in _____

_____, dat kwam doordat _____

c) De kinderen van _____ kregen vrij veel onderwijs, ze kregen meestal _____

d) Er waren ook kinderen die helemaal geen onderwijs kregen, dat waren de kinderen van



Pieter is stout moet School blijven. Dit Kind krijgt een Schoolbriefje. Maren laat kindertjes speelen. Drinken Chocolade eten Bechuitjes

OPDRACHT 23

Maak het dagrooster van de onderwijzer in Sneek voor een maandag. Denk aan alle klassen die hij kreeg!

[illegible]

OPDRACHT 24

Was de indeling van de lestijden in Sneek volgens de aanwijzing van de Algemene Schoolordre? Waarom hebben ze het zo gedaan in Sneek, denk je?

OPDRACHT 25

Maak een dagrooster van een onderwijzer op een tussenschool in Amsterdam. Let op: hij had drie klassen in dezelfde ruimte! Houd je bij de taken van de hulp-onderwijzers of ondermeesters aan de voorschriften van de Algemene Schoolordre, want als je er meer aannam kreeg je dat niet betaald. Maar je mag wel slim zijn!





Tovarijstaars komt,



De kinderen bedanken beleefd.



Koenraad gaat na de Meester,



Leert Schrijven en Rekenen,

OPDRACHT 28

Zou jij gratis rekenen gegeven hebben? (Denk aan wat de schoolmeesters schreven over kinderen die niet genoeg leerden.)

OPDRACHT 29

Het was altijd de gewoonte geweest dat de kinderen hun eerste schooldag hadden, als de ouders vonden dat het tijd werd. Het hele jaar door kwamen er dan nieuwe leerlingen op school. In 1806 was dat veranderd. Maar omdat het zo nieuw was, namen ze in Sneek bijvoorbeeld nog 4 maal per jaar nieuwe leerlingen aan, kinderen die 5 jaar geworden waren.

Hoe zou je dat probleem het beste kunnen oplossen, als je onderwijzer was?

OPDRACHT 30

Waarom is het nu heel gewoon, dat elke klas een eigen lokaal heeft (behalve op heel kleine scholen), en dat een klas veel kleiner is dan toen? Hoe komt het? Wat is er dan veranderd? Waarom deden ze dat toen niet?

OPDRACHT 31

Heeft meneer Wolff dat goede resultaat in Grouw helemaal alleen bereikt? Hoe weet je dat?

OPDRACHT 82

Schoolopziener Visser had in 1824 heel wat aan te merken op de onderwijzers in zijn distrikt. We leven nu ruim 150 jaar later. Stel je voor dat je zelf nu schoolopziener bent. Je bent vorige week op de scholen in Oss geweest. Vooral op het Maaslandcollege en de Vincent van Gogh-Havo heb je goed je ogen de kost gegeven. Nu ga je een brief schrijven naar deze school. In deze openhartige brief spui je naast waarderende woorden ook kritiek. Je neemt hierbij geen blad voor de mond, met name niet, als het gaat over de geschiedenislessen op deze school.....

"Geachte rector/direkteur,

Tijdens mijn laatste bezoek aan Uw school viel mij op....."

MAAK DEZE BRIEF AF!!!

In toekomst kleinere klassen mogelijk



... Zo Jantje, en hoe vind jij ons nieuwe klasje? ..."

(Clasche - Het Nieuw Volk)

OPDRACHT 83

Bekijk de foto op blz.21. Welke voorwerpen herken je?

OPDRACHT 84

Vergelijk tekst H7 met H9. Welk verschil zie je dan? _____

Waarom verboden ze die dingen (H7)? _____

OPDRACHT 85

Welke konklusie kun je trekken uit H4? _____

OPDRACHT 86

Waarom bemoeide zo'n schoolopziener zich met de school (zie ook E)? _____

Voorbeeld antwoordblad

3 HAVO / 3 ATHENEUM : 'n LAND ZONDER LEERPLICHT

antwoordvelTHERMA C : WAT WERD ER GELEERD ??Opdr. 21:

Sneek: 77 à 100 leerlingen
 Amsterdam: 250 à 950 leerlingen in één lokaal. De scholen hadden drie klassen. Dus iedere klas bevatte 85 à 320 leerlingen.
 Grouw: 260 leerlingen : drie klassen = 90 leerlingen.

Opdr. 22:

- a. Het minste onderwijs kregen kinderen van armen.
 Ze kregen vaak alleen lezen schrijven rekenen
 dat kwam doordat ze vaak moesten werken
 of vroeg van school afgingen
- b. Het meeste onderwijs kregen de kinderen van rijken. Ze kregen vaak les in lezen schrijven rekenen muziek
Duits Frans Engels geschiedenis Aardrijkskunde
wiskunde, dat kwam doordat zij huisonderwijs kregen.
- c. De kinderen van de middenstand kregen vrij veel onderwijs, ze kregen meestal lezen, schrijven rekenen, Duits
engels frans
- d. Er waren ook kinderen die helemaal geen onderwijs kregen, dat waren de kinderen van armen.

Opdr. 24:

Neen (vergelijken met artikel 7), of er waren teveel leerlingen voor één onderwijzer of er was te weinig ruimte op school.

Opdr. 28:

Eén van onderstaande antwoorden hoeft je over te nemen. Voor andere, goede antwoorden raadpleeg je je leraar.

ja, want dan konden de armen gemakkelijker werk vinden en zwerfden ze niet op straat.

neen, want dan zouden de rijkere ouders niets meer willen betalen.

Opdr. 29:

oplossing 1: 1 X per jaar: alle nieuwe leerlingen leren gelijk op

" 2: 4 X per jaar: minder rotsooi aan het begin van het nieuwe jaar doordat er zoveel nieuwe leerlingen binnen komen.

'Geschiedenis in onderwerpen' deel 4, 4/5 en 5/6

Besproken door dr. E.M. Janssen Perio

GESCHIEDENIS IN ONDERWERPEN. Aspect van wereldoriëntatie.
Redacteur: W.F. Kalkwiek. Meulenhoff
Educatief, Amsterdam.

DEEL 4 VWO leerlingenboek. Auteurs:
drs. C.P. Bertels, dr. K.A. Kalkwiek, W.F.
Kalkwiek, P. van 't Veer.
231 blz., f 24,50, 1978.

DEEL 4/5 HAVO leerlingenboek. Auteurs:
drs. A.C. de Beer, drs. H.A. Diede-
riks, dr. P.A.M. Geurts, drs. W.A. Habets,
dr. A.A. de Jonge, W.F. Kalkwiek, drs.
D.A. Leurlijk, dr. F.A.M. Messing,
A.G.H. Rijnveld.
391 blz., f 39,-, 1978.

DEEL 5/6 VWO leerlingenboek. Auteurs:
drs. A.C. de Beer, dr. L.C. Biegel, drs. H.A.
Diederiks, drs. W.J. van der Dussen, dr.
P.A.M. Geurts, drs. M.A. de Geus, drs.
W.A. Habets, W.F. Kalkwiek, drs. D.A.
Leurlijk, dr. F.A.M. Messing, dr. H.P.H.
Nusteling, drs. P.C.H. Overmeer, dr. F.G.
van der Poll, P. van 't Veer.
421 blz., f 43,50, 1979.

N.B. De delen 2 en 3 van deze methode
werden besproken in Kleio nr. 2 van deze
jaargang.

De delen 4 vwo, 4/5 havo en 5/6 vwo van
Geschiedenis in Onderwerpen vertonen
enige opvallende verschillen met de voor-
afgaande boeken, waarvan de redactie
ook rekenschap geeft in de 'verantwoor-
ding' van de drie delen (alleen voor het
wegvallen van de 'handreiking voor de
docent' heb ik geen opgave van redenen
kunnen vinden). Het meest opvallend is
uiteraard de afwezigheid van een apart
verdiepingsboek; het tekstenmateriaal is
nu opgenomen in de hoofddelen. Naast
het vervallen van de indeling in a- en b-
delen, waarop ik nog terugkom, worden in
de 'verantwoording' van 4/5 en 5/6 de
volgende essentiële kenmerken en aspec-
ten van deze methode opgesomd:

- a. de keuzemogelijkheden
- b. de integratie met andere menswetenschappen
- c. de aandacht voor de sociale en economische ontwikkelingen
- d. het vele tekstenmateriaal
- e. de vormgeving, waaronder niet alleen moet worden verstaan de eenheid van tekst, illustratie en verwerking, maar ook de vlotte leesbaarheid en de tekst die zichzelf verklaart.

In deze bespreking zullen deze aspecten
nog ter sprake komen. Met betrekking tot
de laatste twee wil ik meteen verklaren dat
ik het enthousiasme van de inleider voor
de vormgeving niet deel. Dit geldt al direct
de typografie, die ik verre van optimaal
vind, gezien de compact bedrukte bladzij-
den met een minimale variatie in letterty-
pen. Aan de 'vlotte leesbaarheid' heb ik,
zoals nog zal blijken, mijn twijfels en aan
een 'tekst die zichzelf verklaart' geloof ik
niet erg. 'De eenheid van tekst, illustratie
en verwerking' wil waarschijnlijk zeggen
dat er bij de tekst ook afbeeldingen en
vragen staan, maar dat is uiteraard niet
nieuw.

Ook mijn waardering van de aard en
presentatie van het tekstenmateriaal
komt in deze bespreking nog aan de orde.
Mijn wezenlijke bezwaar tegen het ge-
bruik van de teksten in deze delen wil ik
hier reeds formuleren. Dit bezwaar be-
treft het feit dat de teksten (dus bronnen,
documenten, citaten, enz.) hier niet aan
de didactische organisatie ten grondslag
zijn gelegd in die zin dat deze teksten (en
de illustraties) aan de leerlingen ter inter-
pretatie en in dienst van een bepaalde
probleemstelling zouden zijn voorgelegd.
De kern van de methode vormen, op een
volstrekt conservatieve wijze, de betogen

van de auteurs, die de leerling – meer of
minder uitvoerig, meer of minder helder –
vertellen, wat er zo al gebeurd is en wat
men daarvan denkt of denken moet; de
teksten fungeren daarbij voornamelijk als
aanvulling of illustratie.

De thematische organisatie

De problemen waarvoor de thematische
organisatie van deze methode mij steeds
weer stelt, zijn er in deze delen 4,4/5 en
5/6 niet minder op geworden. In de
verantwoording van deel 4 (tevens 4/5 en
5/6) wordt wel medegedeeld dat de inde-
ling in a- en b-delen hier is vervallen, met
als motivering: *'De belangrijkste overwe-
ging daarvoor is dat deze stof al duidelijk
gericht is op de eigen tijd en op de eisen
die het examen in de geschiedenis stelt.'*
Dit lijkt me een duistere conclusie die er
niet helderder op wordt wanneer men de
Geschiedeniskrant van oktober 1979 (1e
Jg., nr. 3) hierop naleest, ofschoon daar
wel sprake is van een (toenemend) func-
tieverlies van deze indeling in deel 3 als
reden voor de opheffing ervan in deel 4
(*'De relatie tussen a- en b-delen; b-delen
en schakels'*, p. 8). In de 'verantwoording'
bij deel 4/5 wordt slechts medegedeeld:
*'De thema's zijn bijv. niet meer gesplitst
in a- en b-delen';* deze thema's heten in de
inhoudsopgave echter hoofdstukken
(evenals in deel 4). Verder staat hier te
lezen: *'Dit boek behandelt na een korte
introdactie op de 20e eeuw, waarin ook de
Eerste wereldoorlog is opgenomen met
haar voorgeschiedenis, de periode na
1918. Daarbij is het hoofddoel gelegd
op de structuren en processen die de
ontwikkeling van onze tijd bepalen. Met
uitzondering van Nederland, wordt daar-
om niet de geschiedenis van elk land
afzonderlijk gegeven.'*

Aangezien dit accent op de geschiedenis
van 'structuren en processen' in dit deel
inderdaad wel te herkennen valt, lijkt mij
dit 'daarom' hier wel op zijn plaats. Maar
waarom wordt dan in deel 5/6 vwo op
onmiskennbare wijze weer wel aandacht
besteed aan de geschiedenis van afzonder-
lijke landen en regio's? En waarom heten
de hoofdstukken in dit deel juist weer 'the-
ma's'? Als wij de verantwoording van dit
deel moeten geloven, is dit om de volgende
redenen geschied:

*'De inhoud van het boek is verdeeld in
acht overkoepelende hoofdstukken, die
als thema's kunnen worden beschouwd.
Binnen ieder thema is een onderscheid
aangebracht waardoor hoofdstukken*

ontstaan, die ieder voor zich één aspect van het thema behandelen. Deze indeling komt de overzichtelijkheid ten goede, vergroot de keuzemogelijkheden van de leerlingen en doet recht aan de specialisatie van de auteurs.'

Hier spreekt, zo dunkt me, toch wel erg het optimisme van reclameboodschappen, volgens welke ieder middel steeds weer het allerbeste is; veel helderheid wordt door al dit gegoochel met hoofdstukken en themata echter niet geschapen.

Uit de daadwerkelijke organisatie van deze delen krijg ik althans niet de indruk dat – alle inleidende en begeleidende vertogen bij deze methode ten spijt – de redactie zich ten volle bewust is geweest van de implicaties en consequenties van een 'thematische' opbouw. Uiteraard kan men enerzijds traditionele of voor het historisch inzicht onmiskenbare indelingscriteria als de chronologie en de diversiteit van regionale en nationale ontwikkelingen moeilijk buiten spel laten, anderzijds spelen op de een of andere wijze 'thematische' rubriceringen of organisatievormen van de leerstof in 'traditionele' leerboeken natuurlijk evenzeer een rol.

Deel 4 vwo

In deel 4 lijken mij de hoofdstukken 4 en 5 (over 'het beeld van Europa' en 'van geschiedschrijving tot geschiedwetenschap' zowel oorspronkelijk als typisch 'thematisch'; het eerste hoofdstuk over de internationale politiek ('Van Koude oorlog naar nieuw machtsverevenwicht') brengt daarentegen niets wezenlijk nieuws. In het 2e hoofdstuk: 'Aspecten van de geschiedenis van Nederland' kan men in de onderverdeling naar de aspecten 'de politiek, de kerk en de school' (par. 2) en 'het kiesrecht en de sociale kwestie' (par. 3) met enige goede wil een 'thematiek' herkennen, zij het ook een zeer traditionele; daarop volgen dan echter twee paragrafen over 'de eerste wereldoorlog en het interbellum' en 'oorlog en bezetting', dus volgens een zuiver chronologische indeling.

Deel 4/5 havo

In deel 4/5 vormt de behandeling van 'het fascisme als algemeen Europees verschijnsel' in hoofdstuk 2 uiteraard een 'thema', maar als zodanig figureert het al in menige methode. De thematische organisatie is in dit deel verder onmiskenbaar aanwezig, als enig afzonderlijk land wordt Nederland behandeld (in de hoofdstukken 10 en 11, alsmede de staatsinrichting in 12). De hoofdstukken 1, 3, 4 en 5 dragen een sterk chronologisch – en traditioneel – karakter, waarbij men binnen deze hoofdstukken weer evenzeer met de organisatie worstelt als overal elders (zowel in hoofdstuk 3 als 5 moet men zich

volgens een vrij grillig patroon in de ruimte verplaatsen). De hoofdstukken 13, 14, 16, en 17 (m.b.t. de geschiedenis van het denken, de kunst, de techniek en de polemologie) zijn als zodanig 'thematisch', terwijl men dit element eveneens herkent in de hoofdstukken 7, 8 en 9. Daarbij lijkt mij de thematische aanpak nog het meest functioneel in het goed gecomponeerde en doordachte 7e hoofdstuk: 'Idealen in beweging', waar drie wereldmachten: de V.S., de Sovjet-Unie en communistisch China beschouwd en vergeleken worden onder het gezichtspunt van hun diverse ideologieën en de respectieve pogingen tot realisering hiervan. In didactisch opzicht stelt deze benadering zeker hoge eisen aan de leraar, niettemin heeft men hier met een authentiek thematische organisatie van de materie te doen. Gedegen en nieuw is ook het 9e hoofdstuk: 'Beeld van de bevolking in de twintigste eeuw'; wel is hier de betoogtrant vrij abstract en de materie zeker een uitdaging voor docenten die niet vertrouwd zijn met de demografische geschiedenis.

Dat het thematische element in dl. 4/5 een grotere rol speelt, wil nog niet zeggen dat dit deel daarom ook in didactische zin geslaagder zou zijn, of dat de presentatie en organisatie van de leerstof de leerlingen nu erg goed of gemakkelijk zou aanspreken. Het tegendeel is m.i. het geval, d.w.z. een zeer groot deel van deze 'leerstof' draagt een uitermate 'diffuug', d.w.z. voor de leerling weinig toegankelijk of boeiend karakter. Het is de vraag of men zich dit bij de redactie van dit deel ook heeft gerealiseerd, maar een groot deel van dit boek is gewijd aan internationale betrekkingen, dus vooral aan de spanningen en conflicten tussen de verschillende mogendheden sedert 1918. Aangezien aan deze spanningen en conflicten, zoals bekend, geenszins gebrek is geweest, wordt de leerling hier m.i. overleefd met deze gecompliceerde materie. Daarbij krijgen – wat op zich zelf verdienstelijk is – de economische relaties vrij veel aandacht, maar daarmee is deze stof nog niet boeiender geworden. Van enige 'exemplarische' behandeling is ook geen sprake, zodat leerling en leraar geconfronteerd worden met zeer lange en goeddeels alles behalve eenvoudige vertogen; wat men dit boek moet toegeven, is dat de hoeveelheid en de grondigheid van de geboden leerstof zeker die in alle andere methoden aanmerkelijk overtreft – maar of leerling en leraar met deze overvloed nu zo gelukkig zullen zijn, trek ik sterk in twijfel. Om deze bespreking binnen de perken te houden, zal ik geen voorbeelden geven van het 'diffuge' karakter van deze leerstof, een ieder kan deze voorbeelden te kust en te keur uit het boek plukken.

Uiteraard is de internationale politiek niet zonder belang, maar het is toch maar één aspect van de politiek, dat bovendien zonder de relatering aan de interne ontwikkelingen binnen de staten een tamelijk schimmig of irreëel karakter kan gaan krijgen. Wil men de leerlingen een inzicht geven in de moderne politiek, dan mag men in geen geval de ontwikkelingen binnen de staten en stelsels verwaarlozen, op straffe van een verregaande wezenloosheid – voor de geest van de leerlingen. Wie – om maar één voorbeeld te nemen – denkt dat hij uit dit boek enig idee kan krijgen van de problematiek van de zgn. volksdemocratieën van Midden- en Oost-Europa, komt bedrogen uit. Aan 'de volksdemocratie' wordt even aandacht besteed in het 7e hoofdstuk, p. 160-161 ('Opvattingen over de democratie'), maar hier worden alleen, zeer beknopt, enige formele aspecten van deze democratie – in vergelijking met de 'parlementaire democratie' – behandeld, maar geen enkel inzicht gegeven in de specifieke elementen van hetgeen zich na 1945 in de door de Sovjet-Unie bevrijde en politiek gemanipuleerde gebieden heeft afgespeeld. Wat gebeurde er nu eigenlijk in 1948 en 1968 in Tsjecho-Slowakije? In hoofdstuk 5 kan men op p. 101 lezen dat 'de Sowjet-Unie door een communistische staatsgreep in Praag Tsjecho-Slowakije opgenomen (had) in het Oostblok (februari 1948)' en in hoofdstuk 6 nogmaals over 'de communistische staatsgreep in Tsjecho-Slowakije in 1948' (p. 137) in verband met de politiek van de V.S., terwijl we op p. 103 (hoofdstuk 5) over de Tsjechische tragedie van 1968 – weer in het internationaal-politieke aspect en in verband met het gegeven, dat de twee 'machtsblokken' vooral na 1955 elkaars grenzen althans officieus gingen respecteren – slechts te lezen krijgen: 'Dat bleek vooral in 1968 toen Tsjecho-Slowakije naar Russische opvattingen te sterk een eigen weg wilde bewandelen'. Tot het inzicht van de leerlingen in de praktijken van een communistisch regiem leveren deze verspreide – en ten dele nog in een soort beeldd spraak vervatte – mededelingen uiteraard geen enkele bijdrage, zij worden m.a.w. overgelaten aan andere vormen van informatie, dus aan de gevarieerde stereotypen en vooroordelen die hen toevallig bereiken of ook – waarschijnlijk niet zelden – aan hun totale onwetendheid.

Een soortgelijke gedissociëerde cryptoinformatie levert dit boek over Hongarije, dat op zich zelf een uitermate interessante vergelijking kan opleveren met Tsjecho-Slowakije (en dat zou dan werkelijk 'exemplarisch' zijn!). Volgens het register komt het land op liefst 10 pagina's voor,

waarvan echter slechts één pagina (102) de ontwikkelingen na 1945 betreft, waar het respecteren van de grenzen tussen Oost en West ook aan de opstand van 1956 wordt geïllustreerd (*'Dat bleek bijv. al min of meer in 1956 toen de Hongaren in opstand kwamen tegen het Russische bewind en de Verenigde Staten, ondanks alle emoties in het Westen, niet bereid waren om het risico van een conflict met de Sowjet-Unie te nemen door in Hongarije ten gunste van de opstandelingen in te grijpen'*). De enige informatie die iets zegt over de typische problematiek van het land zelf, vindt men op p. 28, en wel i.v.m. het fascisme: *'In Hongarije vooral, waar nog een bijna feodaal grootgrondbezit bestond en de meeste boeren in gruwelijke armoede leefden, kregen diverse nationaal-socialistische partijen een grote aanhang door zich niet alleen tegen de joden, maar ook tegen de grootgrondbezitters te keren'*... Voor een werkelijk begrip van de Oosteuropese geschiedenis en voor de rol van het communisme zou het uiteraard van belang zijn te weten, welke betekenis de 'East-European Revolution' (H. Seton-Watson, London 1950) nu juist t.a.v. dergelijke half-middeleeuwse toestanden als in Hongarije heersten, gehad heeft; maar daarvan vindt men hier geen spoor (in andere boeken trouwens evenmin!).

Deel 5/6 vwo

In het deel 5/6 vwo is het thematische element, zoals reeds werd opgemerkt, duidelijk minder sterk aanwezig en domineert – onder welke parapluutitel ook – het gebruikelijke conglomeraat van chronologische en regionale indelingen van de materie. Het eerste 'thema' biedt weliswaar een in leerboeken niet gebruikelijke beschouwing over de *'geschiedenis als wetenschap'* en in het 2e thema komen de *'politieke theorieën'* aan bod, op niet onverdienstelijke maar evenmin verrassende wijze. In thema 3 gaat het echter weer, als in andere schoolboeken, over totalitaire stelsels en landen (communistische en fascistische) en in thema 4 over de ontwikkelingen in *'de westerse democratieën'*, dus eveneens in verschillende landen. Thema 5 en 6 bieden respectievelijk een politiek- en een economisch-historisch overzicht en thema 7 over verschillende regio's van de 'Derde wereld'. Thema 8 handelt over *'Nederland in de twintigste eeuw'*.

Waar men hier nu nog de *'wezenlijke verschillen met de cursorisch-chronologische methode'* zoeken moet, waarvan sprake is in de Geschiedeniskrant van oktober 1979 (1e Jg., nr. 3, p.l: 'Van de redactie'), wordt mij hier niet duidelijker. Hier wordt toch weer – overigens bepaald

niet slecht – de geschiedenis behandeld van de Sovjet-Unie vanaf 1917 tot op heden (p. 82-96) of die van de V.S. tijdens het Interbellum (p. 114-118) en na 1945 (p. 130-137). Over de binnenlandse ontwikkelingen in China – toch niet onbelangrijk, noch onbelangwekkend – komt de leerling echter weer weinig te weten, de enige samenhangende informatie biedt hier thema 7,c,3 ('China'), pp. 337-341, waarin nog geen vier bladzijden zijn gewijd aan de Chinese geschiedenis sedert 1911 en nog geen twee aan de ontwikkelingen sedert 1945. En dit ondanks de ongeveer 20 bladzijden, waarop volgens het register China figureert, maar dat is dan weer in allerlei internationale situaties, die voor China zelf slechts van belang zijn i.v.m. de binnenlandse ontwikkelingen. Voor de geschiedenis van 'Groot-Brittannië' tijdens het Interbellum zijn daarentegen een volle vijf bladzijden gereserveerd (119-123), waarna de naoorlogse geschiedenis van 'Engeland' weer enigszins wordt afgeraffeld in het bekende procédé van de gevarieerde – zij het nauwelijks gesorteerde – mededelingen. Bezieet men vervolgens het 4/5 havo-boek, dan vindt men dat hier van een dergelijke behandeling van de Engelse binnenlandse geschiedenis geen sprake is, maar dat deze – zoals men weer kan nagaan aan de hand van het register – i.v.m. verschillende problemen en gezichtspunten ter sprake komt, zoals het fascisme (p. 28: Mosley's B.U.F.), de economische problemen van het Interbellum (p. 126), het effect van de wereldcrisis (p. 133) en de demografische ontwikkelingen (pp. 206, 213, 216).

Leerstof-organisatie

Is het dan zo verbazingwekkend, dat docenten, die hun leerlingen ook enig denkbeeld willen laten hebben van ontwikkelingen binnen bepaalde landen, al was het maar omdat deze leerlingen, althans in beginsel, dagelijks in de krant over deze landen kunnen lezen (ook vele kranten plegen hun informatie nl. nog grotendeels naar regio en land te rubriceren), door een neiging worden bekropen, de stof van het boek *'zelf opnieuw te rangschikken'* ('Van de redactie', Geschiedeniskrant, 1e Jg., nr. 3, p.l); of is de thematische methode strikt gebonden aan de afwezigheid van ieder ordenen en denken in termen van staatkundige en nationale ontwikkelingen?

Een aantoonbaar voordeel van deze traditionele aanpak lijkt mij daarin te liggen, dat de leerlingen op deze wijze tenminste enige kijk kunnen krijgen op concrete ontwikkelingen, in plaats van te worden geconfronteerd met een gecompliceerde problematiek, die alleen hetzij op een hoog niveau van abstractie, hetzij door

middel van een werkelijk exemplarische behandeling begrijpelijk wordt. Het lijkt mij bepaald veel moeilijker voor de leerlingen, zich een beeld te vormen van de problematiek van de 'derde wereld' aan de hand van het 8e hoofdstuk van 4/5 havo met zijn in hoge mate abstracte behandeling van een uitermate gecompliceerde problematiek, dan aan de hand van het 7e 'thema' van 5/6 vwo, waar de ontwikkelingen in de derde wereld worden weergegeven aan de hand van de ontwikkelingen in verschillende regio's en landen. Zo wordt hier b.v. vrij uitvoerig ingegaan op de ontwikkelingen in *'Zuidelijk Afrika'*, d.w.z. in de *'Republiek Zuid-Afrika'*, Rhodesië-Zimbabwe en de *'frontlijn-staten'* (p. 315-329), een traditionele aanpak dus, waartegen men – om deze reden – bezwaar kan hebben, maar die in elk geval toch meer kans maakt, bij een leerling enig begrip te wekken en enige indruk na te laten dan de vertogen in het betreffende hoofdstuk 8 van 4/5 havo. Wat zegt het een leerling, wanneer hij te lezen krijgt over het tekortschieten van de ontwikkelingshulp ten gevolge van een elitevorming en de kloof tussen arm en rijk in de ontwikkelingslanden (Hoofdstuk 8,7: 'Ontwikkelingshulp', p. 199-200) in de volgende, enigszins moraliserende toonaard: *'Een laatste facet van de gewijzigde opvattingen betreft de onderlinge afhankelijkheid van rijke en arme landen: de welvaart van de minderheid kan niet los gezien worden van de armoede van de meerderheid. De onderlinge afhankelijkheid betreft ook de situatie binnen de landen. Een land dat opkomt voor een rechtvaardiger internationale orde maakt zich ongeloofwaardig als het in eigen land een beleid voert dat leidt tot vergroting van de inkomensverschillen'* (p. 200). Dat zijn van die zinnen, die men drie keer overleest om ze te begrijpen en dan weer ijlings te vergeten (of misschien ook te verdringen, omdat de boodschap uiteindelijk toch niet erg welkom is). Dat tot de problemen van het moderne Afrika o.a. de willekeur behoort, waarmee de – door koloniale verhoudingen bepaalde – grenzen getrokken zijn, zoals op p. 201 even wordt medegedeeld onder de wijde titel: *'De Derde Wereld in de wereld'*, zal de leerling een zorg zijn en blijven, wanneer er in dit gehele boek, met inbegrip van deze bladzijden, nergens wordt gesproken over de concrete ontwikkelingen in Afrika, ja zelfs deze problematiek met geen enkel voorbeeld wordt geïllustreerd; en dat terwijl de voorbeelden van de tragische gevolgen van deze ongelukkige statenbakkerij zich nog steeds in hun volle gewicht laten gelden en zich eigenlijk permanent uit onze krantenberichten laten aflezen.

Ook dit deel 5/6 biedt overigens een m.i. niet in alle opzichten bevredigende informatie. Zo acht ik b.v. een fundamenteel bezwaar dat fascisme en nationaal-socialisme, ofschoon helder en degelijk behandeld, toch uitsluitend als Italiaans en Duits verschijnsel worden gepresenteerd (thema 2, c), ondanks de mededeling aan het begin van dit 'hoofdstuk', dat 'niet alleen in Italië en Duitsland, maar ook in bijv. Oostenrijk, Hongarije, Joegoslavië, Bulgarije, Roemenië, Griekenland, Polen en Spanje... anti-democratische regeringen aan de macht (kwamen)' (p. 66). Aan Spanje, Portugal en Griekenland worden echter op p. 148 welgeteld 16 regels besteed; de Spaanse Burgeroorlog komt slechts terloops ter sprake in de hoofdstukken over Engeland (p. 123) en Frankrijk (p. 127). Voor wie nog meent, dat al onze leerboeken steeds maar beter worden, mag ik in dit verband wel verwijzen naar de zeer uitvoerige behandeling van het fascisme in deze landen in 'Mensen en Machten', deel 5 v, van Adang en Vercauteren.

Ook het fascistoïde karakter van met name vele Latijnsamerikaanse dictaturen komt bij de uiterst summiere behandeling van deze regiems (7, d, p. 352) niet uit de grondverf, hetgeen ook één van de redenen is waarom m.i. de explicatie van wat zich in Chili afspeelde, ontoereikend moest blijven (7, d, pp. 359-362). Voor de beschrijving van de semi-dictatoriale regiems van Soekarno en Soeharto geldt hetzelfde, afgezien daarvan dat van een adaequate behandeling van de Indonesische geschiedenis in dit deel geen sprake is. Op de bladzijden 280 en 284 wordt het land terloops genoemd i.v.m. de dekolonisatie en de conferentie van Bandoeng en op p. 401-402 nog even in het kader van de Nederlandse politiek (de zgn. Indonesische kwestie). De enige afgeronde informatie vindt men op p. 347 in welgeteld twee alinea's, samen nog geen halve bladzijde. Met de paar formuleringen over het regiem van Soekarno valt weinig te beginnen en de interpretatie van de gebeurtenissen van 1965 is aanvechtbaar (zonder ook maar de vaagste suggestie van deze aanvechtbaarheid).

De tragedie van Vietnam vindt in dit boek een even flauwe weerspiegeling als in het modale schoolboek, ofschoon de moderne geschiedenis van Vietnam, inclusief Laos en Cambodja, zich toch bij uitstek zou lenen voor een 'thematische' behandeling. Laos en Cambodja worden drie keer zeer terloops genoemd (pp. 205, 275, 346; volgens het register één keer, op p. 275 i.v.m. 'de Amerikaanse nederlaag in 1975'). Vietnam wordt in verschillend verband en terloops vermeld op de bladzijden

137, 216, 218 en 275, om de enige samenhangende 'behandeling' te vinden op p. 346-347, met ca. 1/3 bladzijde en de vertrouwde leerboekenpraat in deze trant: 'Vooral de periode van 1964 tot 1974, toen de Verenigde Staten meer dan een half miljoen soldaten in Zuid-Vietnam hadden staan en de steden en dorpen van het communistische Noord-Vietnam genadeloos uit de lucht gebombardeerd werden, was van een hevigheid die sinds 1945 niet meer was voorgekomen. In 1975 werd een akkoord bereikt, die de terugtrekking van de Amerikaanse troepen inhield'. Iets uitvoeriger behandeling vindt 'Vietnam' in 4/5 havo (hoofdstuk 5, pp. 110-112), waar zelfs een kaartje en twee foto's zijn opgenomen.

Voor Korea, in zekere zin de Noord-Oostaziatische tegenhanger van Vietnam, met prioriteitsaanspraken als frontgebied van de Koude Oorlog, geldt bij benadering hetzelfde als voor Vietnam, waarmee het terecht ook in verband wordt gebracht. 'De hevigheid waarmee Amerika zich in de strijd in Vietnam had gestort staat niet los van de oorlog in Korea van 1950-'51 (zie blz. 204)', leest men op p. 347 van 5/6 vwo. Wie meent dat men op deze p. 204 dan inderdaad de Koreaanse oorlog beschreven vindt, komt bedrogen uit, d.w.z. het uitbreken van deze oorlog wordt hier slechts vermeld in het kader van de 'Koude Oorlog' (thema 5, c, 3) en m.b.t. de buitenlandse politiek van de V.S. Een soortgelijke rol wordt Korea toebedeeld op p. 132 (bij de behandeling van de V.S.) en op p. 214 (i.v.m. de Chinese-Amerikaanse betrekkingen). Ook in dit geval is de behandeling in 4/5 havo gedetailleerder, zij het evenmin erg inspirerend (pp. 104-105), met een kaart).

Nederlandse geschiedenis

Dat deze methode even goed als alle methoden worstelt met de problemen van presentatie en organisatie van de 'leerstof', blijkt niet het minst duidelijk uit de weergave van de Nederlandse geschiedenis. In het deel 4 vwo, o.a. bestemd voor leerlingen die na de 4e klas geen geschiedenis meer in hun lessenspakket opnemen, wordt weliswaar een globaal overzicht geboden van de wereldpolitiek sedert de 2e Wereldoorlog (hoofdstuk 1), maar in de Nederlandse geschiedenis worden zij niet verder gebracht dan het einde van de Bezettingstijd (hoofdstuk 2; enige – weinig consistente – informatie over latere ontwikkelingen vinden zij nog in het 3e hoofdstuk over de staatsinrichting). Onder het gezichtspunt van de 'integratie' vind ik dit tekort aan chronologische samenhang tussen de eerste twee hoofdstukken weinig gelukkig, enig verband

van de Nederlandse met de internationale geschiedenis valt op deze wijze moeilijk te leggen. Niettemin begint het 2e hoofdstuk juist met de vaststelling van dit verband: 'In dit hoofdstuk zullen de belangrijkste ontwikkelingen in ons land vanaf ± 1850 behandeld worden. Omdat een land nooit geïsoleerd in de wereld staat, zullen we zien dat veel ontwikkelingen in het buitenland, met name in de buurlanden, hun invloed in Nederland uitoefenden' (p. 45). In de eerste twee paragrafen krijgt men van deze invloed, zoals we al constateerden, nauwelijks iets te zien. En wat die buurlanden betreft: ons naaste en – we zouden het bijna vergeten – meest verwante buurland België wordt in het 5/6 vwo-deel één keer vermeld (p. 178, i.v.m. de Duitse aanval van mei 1940). In het deel 4/5 havo daarentegen op wel zes verschillende bladzijden, overigens zonder iets toe te voegen aan onze kennis van de Belgische geschiedenis.

In de delen 4 vwo en 4/5 havo is een hoofdstuk opgenomen over de staatsinrichting van Nederland; beide hoofdstukken stemmen in grote lijnen met elkaar overeen. In deze behandeling van de staatsinrichting komt tegelijk een stuk Nederlandse geschiedenis aan bod, met name 'de geschiedenis van de Nederlandse staatsregeling' (paragraaf 3) en van de politieke partijen (in paragraaf 4). Ten gunste van deze behandeling van de staatsinrichting kan men zeggen dat zij betrekkelijk degelijk is, ten ongunste dat de materie hier toch tamelijk omslachtig en weinig boeiend wordt gepresenteerd en dat er reeds lang staatsinrichtingboeken bestaan, waarin deze zaken helderder zijn beschreven. Van een oorspronkelijke didactische aanpak is ook hier geen sprake.

De relatie tussen de Nederlandse geschiedenis en de staatsinrichting in de hoofdstukken 2 en 3 van 4 vwo lijkt mij aanleiding te kunnen geven tot verwarring. In het 2e hoofdstuk: 'Aspecten van de Nederlandse geschiedenis' worden 'de belangrijkste ontwikkelingen in ons land vanaf ± 1850 behandeld' (p. 45), hetgeen inhoudt dat herhaaldelijk wordt teruggegrepen op de grondwetsherziening van 1848 (en soms ook verder terug), die – evenals 'de periode van 1814 tot 1848' – pas in het 3e hoofdstuk bij de staatsinrichting aan de beurt komt (p. 107-108). Uitvoerig worden de verschillende aspecten van de Nederlandse politieke en sociale geschiedenis tot aan de 1e Wereldoorlog beschreven, op 23 bladzijden, wat rijkelijk royaal lijkt vergeleken met de 10 bladzijden die aan het Interbellum en de 9 bladzijden die aan de Bezettingstijd zijn gewijd. Kwesties als schoolstrijd, kiesrecht en sociale kwestie kan men, zoals we

al vaststelden, met enige goede wil als 'thema's' beschouwen, maar dat waren ze al in de tijd van Rijpma c.s., zonder dat men ooit heeft kunnen aantonen, dat deze zaken, in de overbekende, descriptieve trant gepresenteerd, de leerlingen ook bijzonder boeiden.

De inhoud van de vertogen wil ik buiten beschouwing laten, met één uitzondering. Op bladzijde 57 staat te lezen: *'Na 1870 vond een enorme bevolkingstoename plaats, gepaard gaande met een grote trek naar de steden. Toch kwam er geen verbetering in de levensomstandigheden van de arbeiders. Integendeel: de zuigelingensterfte nam toe'*. Ik neem aan dat deze verbazingwekkende voorstelling van zaken gebaseerd is op een slordige lezing van het voortreffelijke boek van Dr. J.A. Verdoorn: *Volksgezondheid en sociale ontwikkeling* (Aulaboek nr. 199, Utrecht 1965), waar op p. 57 inderdaad geschreven staat: *'Aan de gedurende de periode 1865-1874 inzettende daling der algemene sterfte neemt de zuigelingengroep nog geen deel; de zuigelingensterfte nam integendeel in deze periode zelfs nog toe vergeleken met die in het voorgaande 10-jarige tijdvak'* (Deel I, II, 3: De kindersterfte). Verdoorn vervolgt dan echter: *'Pas in de periode 1875-1884 begint ook deze groep een tendens tot sterftedaling te vertonen, die dan na 1885 op snelle en aanhoudelijke wijze toeneemt'*. Deze laatste constatering is dan ook in overeenstemming met de algemene omslag – in positieve zin – die Verdoorn op velerlei gebied voor de periode na ca. 1880 registreert en die hij heeft samengevat in zijn knappe slothoofdstuk: *'De verandering van het cultuurpatroon na 1880'*, waarvan m.i. een voortreffelijk thema voor een schoolboek te ontenen zou zijn. Op p. 368 van 5/6 vwo kan men trouwens Snellers blijmoedige exclamation lezen: *'Bezie men met de rust van de beschouwende geschiedkundige het tijdvak van 1870 tot 1914 in Nederland, dan is het alsof de gouden eeuw herleeft is in haar economische en haar culturele kracht'*; thema 8,a van dit deel spreekt dan ook over de *'was-sende welvaart in Nederland'* (p. 366 e.v.), d.w.z. in de 20e eeuw.

In dit deel 5/6 vwo kan de leerling dus wel één en ander lezen over wat zich in ons land in deze eeuw afspeelde, al komt de periode na 1945 er m.i. toch vrij mager van af, met de 5 bladzijden die aan *'het ontstaan van de verzorgingsstaat'* zijn gewijd in 8,a (pp. 377-381) en de ca. 9 bladzijden die aan de ontwikkelingen in *Nederland na 1945* in het algemeen worden besteed in 8,b (pp. 400-409). De behandeling van de Bezettingstijd (pp.

393-399) vormt grotendeels een doublure van hetgeen in deel 4 reeds aan de orde kwam; de sociaal-economische ontwikkelingen in deze tijd, d.w.z. onze verarming en uitplundering door de Duitsers zijn zeer summier beschreven (p. 376). In het vertoog over *'de roerige jaren zestig'* (pp. 403-407) mogen de leerlingen zich weer spiegelen in de actie van nozems, provo en S.V.B. (zoals reeds in thema 8 van deel 3), waarna enige inspiratie voor een visie op *'de zeventiger jaren'* (pp. 408-409) klaarblijkelijk niet meer kon worden opgebracht (de twee grafieken kunnen, met hun summere commentaar, tot misverstand aanleiding geven).

Niveau van de informatie

In deze bespreking moet over het algemeen de nadruk vallen op de didactische waarde van de verschillende bijdragen, al is het duidelijk dat bij deze beoordeling het 'inhoudelijke', dus ook het wetenschappelijke element niet buiten beschouwing kan blijven; waarmee niet is gezegd dat ik de pretentie koester over de wetenschappelijke waarde van alle teksten een gezaghebbend oordeel te kunnen vellen. Uiteraard zou het verwonderlijk zijn indien, waar zo vele knappe historici aan het schrijven zijn gezet, op deze honderden bladzijden tekst niet veel te vinden was, dat getuigt van een helder inzicht in de problematiek, van een gedegen kennis en vaak zelfs van een besef van de didactische desiderata – zonder dat deze componenten ook steeds tegelijkertijd of gelijkelijk aanwezig zijn. Inhoudelijk bieden deze boeken zeker een grote hoeveelheid informatie vergeleken met andere methoden; of deze overvloed ook in elk opzicht verantwoord is, is een andere zaak. In de verantwoording van 4/5 havo (en, met enige varianten, van 5/6 vwo) wordt gewezen op de 'keuzemogelijkheden' binnen deze boeken, en dat wil ik wel geloven. Bij de bijna 400 compact gedrukte bladzijden van 4/5 havo en de tezamen 650 bladzijden voor 4, 5 en 6 vwo moet er vanzelfsprekend wel worden gekozen; bij alle respect voor deze keuzevrijheid kan men echter wel door de twijfel worden bekropen, of en in hoeverre het verantwoord is zo veel te laten betalen voor wat toch niet wordt gebruikt, maar wat leerlingen wel moeten meezeulen (de boeken zijn loodzwaar).

Ofschoon ik niet de pretentie heb een soort definitief oordeel te kunnen vellen over de waarde of de mate van voortreffelijkheid van alle bijdragen, wil ik wel als mijn mening uitspreken dat b.v. de hoofdstukken 4 en 5 van het 4 vwo-deel zeker belangwekkend zijn en van een hoog niveau. De behandeling van fascisme en nationaal-socialisme in 4/5 havo lijkt me,

ondanks het voorbehoud dat ik eerder maakte, in wetenschappelijk en didactisch opzicht heel geslaagd, terwijl ik de confrontatie van de ideologieën in hoofdstuk 7 knap vind. In 5/6 vwo lijkt me het eerste thema over *'geschiedenis als wetenschap'* het meest oorspronkelijk, van de meeste andere hoofdstukken valt veeleer een zekere degelijkheid dan een oorspronkelijk karakter te waarderen.

Op zuiver inhoudelijke gronden vind ik eigenlijk maar één hoofdstuk volstrekt verwerpelijk, te weten het eerste van deel 4/5, de zgn. *'introductie op de twintigste eeuw'*, acht bladzijden tekst over de 1e Wereldoorlog en zijn voorgeschiedenis. Als enige persoonlijkheid figureert in de 'inleiding' over *'de politieke situatie rond 1900'* keizer Wilhelm II (drie keer, d.w.z. één maal per pagina); als enige bron wordt in dit hoofdstuk zes keer aangehaald Brinton's *Erfenis der eeuwen* (dl. 3), d.w.z. een vlot geschreven maar volstrekt onwetenschappelijke, driedelige wereldgeschiedenis van het Amerikaanse drielat Crane Brinton, John B. Christoffer en Robert Lee Wolff (Ned. uitgave door Elsevier, Amsterdam/Brussel 1957/58). Naar Brinton wordt o.a. geciteerd op p. 4, over *'de Engelse hoogmoed'*; het citaat, dat hier als symptomatisch moet gelden, is – zoals Brinton vermeldt (III, 138) – ontleend aan een artikel in de *Saturday Review of Politics, Literature, Science and Art* van 11 januari 1896, en wel als een reactie op het beruchte Kruger-telegram van de Duitse keizer. De kanttekeningen van de Keizer bij het telegram van de Duitse ambassadeur in Wenen aan de Rijkskanselier (dus niet aan de Keizer) van 30.6.1914 staan niet, zoals het boek suggereert, in Brinton, maar in mijn eigen tekstuitgave (opgenomen in de literatuur-opgave) over *'Het uitbreken van de eerste wereldoorlog'* ('s- Hertogenbosch 1968, p. 18/19; door mij ontleend aan de *'Duitse Dokumente zum Kriegsausbruch'*). De hieraan verbonden conclusie: *'De bedoeling van de Duitse keizer was duidelijk: het conflict moest gelokaliseerd worden, Rusland en Duitsland zouden zich van inmenging moeten onthouden...'* (p. 5), mist elke grond. Een andere mededeling: *'Na de oorlog was men tientallen jaren de overtuiging toegedaan dat niemand deze oorlog had gewild...'* (p. 5), blijft voor rekening van Sidney Fay uit 1928 in Brinton van 1958; er is, zoals bekend, tientallen jaren gestreden over een zekere *'Kriegsschuldfrage'*. Niettemin: *'De laatste jaren is men er minder van overtuigd dat niemand de oorlog wilde...'*; dit is waarschijnlijk een toespeling op het werk van Fritz Fischer, wiens *'Griff nach der Weltmacht'* in 1961 verscheen.

De cultuurgeschiedenis

Tot de fundamentele tekortkomingen van deze delen reken ik echter niet zo zeer een gebrek aan grondigheid (de methode als geheel toont in bepaalde opzichten veeleer een overmaat dan een tekort aan grondigheid) als wel het tekortschieten van een bepaalde dimensie van de moderne geschiedenis, die men misschien nog het beste kan samenvatten onder het ouderwetse begrip cultuurgeschiedenis. Het klinkt veelbelovend wanneer in de verantwoording bij deel 4/5 wordt gesproken van *'de integratie met andere menswetenschappen'* ('aspect' b van de *'essentiële kenmerken'*) en van *'een breed vlak van de cultuur'*, waaraan de hoofdstukken 13 t/m 17 zijn gewijd – maar als er één zaak in deze delen bij uitstek *niet* 'geïntegreerd' is, dan is het wel de cultuurgeschiedenis. Terecht wordt in de verantwoording bij deel 5/6 over deze cultuurgeschiedenis gezwegen, aangezien deze er hier nauwelijks aan te pas komt.

Met enig recht mag men, zo dacht ik, wel aannemen dat wetenschap en techniek tot de elementen behoren die onze eeuw in de allerhoogste mate zijn gaan beheersen. Van een wetenschapsgeschiedenis is in deze delen echter geen sprake, hetgeen zich b.v. weerspiegelt in de afwezigheid van een zekere Einstein in het register. Aan de *'technologische revolutie'* is een aparte appendix in deel 4/5 (hfst. 16, pp. 357-367) gewijd. Maar ten eerste is ook deze 'technologie' dus niet geïntegreerd in de overige tekst, en ten tweede is de behandeling van de techniek hier dermate abstract en 'filosofisch' (wat zich ook in de spaarzame illustraties weerspiegelt) dat er voor de leerlingen geen kraak of smaak aan is. Scholieren plegen zeer geïnteresseerd te zijn in de techniek en volstrekt gedesinteresseerd in diepzinnige betogen over de 'technologie'. Op zoek naar enige namen vond ik Edison terloops vermeld, zij het alleen als uitvinder van de gloeilamp (4/5, p. 360; in 5/6 absent), en gelukkig Henry Ford (4/5, pp. 153 en 360; in 5/6 absent). Marconi ontbreekt in beide delen (in thema 6,b,4 van deel 5/6 is bij *'de informatieoverdracht'* alleen sprake van pers en post, niet van radio en TV). De gebroeders Wright ontbreken, evenals de gehele geschiedenis van het vliegtuig (de naam Fokker vindt men op p. 252 van 4/5, in een opsomming van ondernemingen in Nederland tijdens het Interbellum). Enzovoorts. De filosofie? In hfst. 13 van 4/5 wordt de gehele geschiedenis van de wijsbegeerte in 10 bladzijden doorgenomen, van de Presocratici t/m Popper; hier ontbreken tot mijn spijt Hegel, Schopenhauer en Nietzsche (na Kant komen Comte en Kierkegaard; het pessimisme is ondergebracht bij Heidegger). Voor de

psychologie vindt men Freud in 5/6 nergens en in 4/5 terloops i.v.m. de kunstbeschouwing (over het *'Id'* van *'de Freudianen'* in een Picasso-citaat naar Read, p. 336). Met een dergelijke kunstgeschiedenis in vogelvucht, met een paar plaatjes en vele kreten (*'In deze periode schiep Käthe Kollwitz haar schrijnendste werk. Wreed en wraakzuchtig zijn veel schilderijen van Georg Grosz en Otto Dix'*, p. 335), valt, zoals iedere leraar weet, niets te beginnen. Overigens ontbreken o.a. de bouwkunst, in zo vele opzichten representatief voor het karakter van een tijdperk en ten nauwste betrokken bij alle sociaal-economische ontwikkelingen, en de filmkunst (geen Lumière, geen Chaplin, geen Lang, enz.). Ik zal geen lijst geven van de schrijversnamen die men node mist en op de afwezigheid van de literatuur in deze delen maar niet ingaan; ik ben al blij dat men b.v. bij de Sovjet-Unie in deel 5/6 de namen van Pasternak, Daniel, Sinjowski en Boekowski vermeld vindt (p. 95). Over integratie gesproken: de literatuur en haar geschiedenis speelt toch nog enige rol in het talenonderwijs?

Citaten en documenten

Ten aanzien van het gebruik van bronnen en teksten – of, in de termen van de 'verantwoording', van de *'citaten en documenten'* – heb ik reeds als mijn grote bezwaar uitgesproken, dat deze niet als uitgangspunt van een oriëntatie en begripsvorming door de leerlingen zijn gebruikt. Niettemin hadden de *'citaten en documenten'* in deze boeken een grotere rol kunnen spelen, wanneer zij beter geselecteerd en deskundiger gehanteerd waren dan hier is gebeurd. Als positief element wil ik wel vermelden, dat de citaten hier tenminste in de tekst zijn opgenomen in plaats van te zijn gedeporteerd naar het einde van boek of hoofdstuk, zoals dit in vele methoden nog het geval is. Voor het overige vind ik het gebruik van de citaten hier weinig inspirerend. Als een eerste bezwaar kan gelden dat ze typografisch moeilijk te onderscheiden zijn van de eigenlijke betoogtekst; er staat een streepje, en dan moet de leerling weten: hier begint weer een citaat, waarvan hij aan het einde van het hoofdstuk kan opzoeken, wat de herkomst ervan is (een bij leerlingen doorgaans afwezige bereidheid). Een nog groter bezwaar acht ik dat vele 'citaten' zich in karakter te weinig onderscheiden van de betoogtekst, omdat zij zelf een even abstract en 'academisch' stempel dragen als deze. Om een voorbeeld te geven: in hoofdstuk 2 van deel 4 vwo (*'Aspecten van de Nederlandse geschiedenis'*) worden de volgende Nederlandse historici aangehaald: Brugmans (I.J.), Van Tijn, Kossmann, Romein (-Verschoor), J. de

Jong, Verberne, Oud, Blonk, A.A. de Jonge, Scholten, L. de Jong. Het inzicht dat in een boek voor jonge mensen toch in de eerste plaats primaire bronnen en authentieke uitspraken en documenten, en bij voorkeur dan nog die met enige 'affectieve' lading, geciteerd zouden moeten worden, is hier blijkbaar niet doorgebroken. Als primaire bron zijn in dit hoofdstuk slechts aan te merken de citaten van Kuyper (in 1903, p. 64), van Oud (in 1938, p. 70) en een fragment van het Plan van de Arbeid (p. 75). Typerend lijkt mij dat b.v. voor het suggereren van de sfeer op een 1 Mei-betoging van 1934 gebruik wordt gemaakt van een citaat van P.H. Ritter uit Romeins 'Lage Landen' (p. 73); op deze 'betoging' wordt de Internationale gezongen – de tekst van deze zou nu werkelijk een voortreffelijke bron betekenen! Al even duf – om het woord maar te gebruiken – zijn de citaten m.b.t. de Bezettingstijd: twee fragmenten van L. de Jong uit de oude A.G.N., de tekst van het manifest van De Nederlandsche Unie (p. 81; deze tekst kan men nog eens lezen in de afbeelding van het manifest zelf!), een *'brief aan Seyss-Inquart'* van de Nederlandse kerken (p. 83) en een fragment uit een niet-gedateerde radio-rede van Koningin Wilhelmina (p. 86). Maar goed, wij willen aannemen dat het niet meevalt om authentiek materiaal uit de Bezettingstijd te vinden en reproduceren.

Ik vind ook bezwaarlijk dat, ook al worden er soms primaire bronnen aangehaald (b.v. in het 5e hfst. van 4 vwo), toch nog te veel uit de tweede hand wordt geciteerd (onder dankbaar gebruik van het 'Bronnenboek' van Geurts e.a.). Ook zijn er te veel citaten waarvan men zich afvraagt, wat de leerlingen hier eigenlijk mee moeten aanvangen, zoals b.v. de beginselverklaringen van de N.A.V.O. en het Warschau-pact op de pp. 10-11 van 4 vwo. Uit de gerucht makende redevoering van Chroesjtsjow op het Partijcongres van 1956 wordt op p. 13 van 4 vwo zeker niet de boeiendste passage geciteerd, terwijl in hoofdstuk 3,a van 5/6 vwo op p. 94 de redevoering uit 'Keesing' in de indirecte rede wordt aangehaald, alsof deze oratie inderdaad 'geheim' zou zijn gebleven (zoals ten onrechte wordt vermeld). Overigens kunnen bronnen nog een extra 'lading' krijgen door deze in de oorspronkelijke vorm, dus in een facsimile te reproduceren, zoals in enkele schoolboeken b.v. is gebeurd met de eerste 'verzetskrant' van Bernard IJzerdraat.

Illustraties

Over de illustraties wil ik niet al te uitvoerig zijn. Op het eerste gezicht lijkt het illustratiemateriaal weinig te wensen over

te laten, in zoverre als er een grote variëteit wordt geboden aan kaarten, schema's, grafieken, foto's, kunstreproducties, caricaturen, enz. Bij nader inzien wordt men echter toch wel in één en ander teleurgesteld. De functie van de illustraties en de betrokkenheid op de tekst is er in bepaalde gevallen, in andere gevallen krijgt men daarentegen de indruk van een zekere willekeur of gemakzucht, en soms maken de afbeeldingen een oudbakken indruk. Dit laatste geldt m.i. voor de afbeeldingen op p. 107, 109 en 119 van 4 vwo, enigszins willekeurig zijn naar mijn smaak de twee afbeeldingen op p. 97 van dit deel, functioneel lijken me de afbeeldingen op p. 197 en de grafieken op p. 198, enz. De kaarten zijn veelal of uiterst globaal en vaag, of weer – speciaal als reproductie – te gedetailleerd (voorbeeld van de eerste op p. 185, van de tweede op de pp. 166 en 191, de laatste overigens zonder specificatie). De kwaliteit van de kleurenreproducties laat vaak te wensen over, terwijl al te vaak de nodige gegevens bij de voorstelling ontbreken (b.v. op pp. 151, 158, 160, 192 in dl. 4 vwo).

De schaarste aan fotomateriaal vind ik persoonlijk niet gelukkig, aangezien juist de fotografie elementen van de – moderne – historische werkelijkheid op een bijzonder onmiddellijke en indringende wijze kan weergeven; bepaalde artistieke illustratievormen kunnen daarentegen wel eens de functie krijgen, meer van de werkelijkheid te verbloemen dan te onthullen. Teleurstellend vind ik b.v. de illustraties bij de 2e Wereldoorlog in deel 4/5, met – inclusief Nederland – welgeteld twee foto's (pp. 88 en 90, beide m.b.t. de Jodenvervolging in Amsterdam), 7 kaarten, één reproductie van een schilderij (p. 67, schilder onvermeld), enige reproducties van affiches en twee reproducties van een 'herdenkingsbord' (p. 66) en een 'dart-spel' (p. 82). In 5/6 vwo vindt men geen enkele foto m.b.t. deze tijd (pp. 177-192).

In deze boeken openbaart zich wel een ware hartstocht voor propaganda-materiaal in de vorm van affiches en caricaturen, waarbij de fascistische en communistische exempels opvallend meer ruimte toebedeeld hebben gekregen dan de anti-fascistische en anti-communistische. In 4/5 havo telde ik 8 voorbeelden van fascistische tegenover 5 van anti-fascistische propaganda en kunst; voor 5/6 vwo zijn de cijfers resp. 12 en 5. Aan communistische affiches en caricaturen biedt 4/5 5 voorbeelden tegenover één anti-communistisch exemplaar; in 5/6 zijn deze cijfers resp. 11 en 2. Draagt dit materiaal er inderdaad toe bij, de leerlingen bewust te maken van

de kloof tussen propaganda en werkelijkheid, of gaat het hier niet veeleer de bovengenoemde verhullende rol spelen? Hun werkelijk ontmaskerende functie zouden met name de anti-fascistische afbeeldingen m.i. veeleer vervullen, indien zij niet grotendeels anoniem en/of van Sovjet-herkomst waren, en indien hier de grootmeesters van de anti-fascistische kunst als Arntz, Grosz, Heartfield en Low vertegenwoordigd zouden zijn (slechts van Grosz is één afbeelding in kleuren opgenomen in 5/6, p. 103). Ik neem de vrijheid op te merken dat ik het illustratiemateriaal van b.v. deel 4/5 van Mensen en Machten (van dezelfde uitgeverij), met verschillende tekeningen van deze meesters (alleen al van Grosz een zestal), verre prefereer.

Twee voorbeelden van een slordig en disfunctioneel gebruik van affiche- en propaganda-materiaal in deze delen wil ik nog releveren. Op p. 126 van deel 4/5 ziet men op een *'Amerikaans reclame-affiche uit de jaren twintig'* een majestueuze, enigszins Tarzan-achtige arbeider uit mysterieuze overwegingen aan enige industriële touwen en strikken trekken, met op het eerste gezicht nogal destructieve bedoelingen; maar aangezien het hier gaat om een 'propaganda-affiche', moet er iets positiefs uit te lezen zijn. Op p. 217 zien we op een inderdaad onmiskenbaar propagandistische en blijmoedige prent *'Joodse emigranten aan land (komen) in New York'*, waarbij men kan opmerken, dat ten eerste het Joodse karakter van deze emigranten uit niets blijkt en ten tweede dat deze vrolijke voorstelling op gespannen voet staat met de omstandigheden waaronder de veelal doodarme Joden uit – vooral – Oosteuropese landen doorgaans in de V.S. arriveerden; omstandigheden die waarschijnlijk dichter stonden bij het beeld van barre armoede dat uit de foto op p. 134 van *'armoede tijdens de economische depressie'* spreekt. Aan de waarde van dit soort door een boek gestrooide foto's (weinig) en prenten (vele) als illustratie van historische toestanden wil ik mijn diepe twijfel uitspreken; ook dit aspect van de leerboekenproductie vereist een grondige bezinning.

Besluit

Ik mag deze bespreking, die langer is uitgevallen dan ik oorspronkelijk beoogde, maar die desondanks nog verre van uitputtend is, wel afsluiten met een vrij persoonlijke verklaring, o.a. over de motieven die mij hierbij hebben geleid. Als beweegreden geldt, voor zover ik zelf weet, niet een soort satanisch genoegen, om maar zo veel mogelijk slechte dingen over een leergang te vertellen, noch het speciale verlangen, mij de antipathie van

een schrijverscollectief op de hals te halen. Wat mij wel drijft, is de overtuiging dat het schoolboek – en bij uitstek dat voor ons vak – van de allergrootste betekenis is in velerlei opzicht, d.w.z. niet alleen voor de waarde en waardering van ons vak, maar bovendien – en meer nog – voor het beeld en het begrip van de geschiedenis dat het bij de leerlingen vormt of mogelijk maakt (inclusief, uiteraard, de rol van de docent). Om uit eigen ervaring te spreken: ik weet hoe het beeld van de Middeleeuwen voor mij, op grond van een duf leerboek en een verward (voortgezet) onderwijs, tot in mijn studententijd een groot gat vormde; voor anderen geldt misschien het tegendeel. Men kan, m.a.w., het belang van het schoolboek niet hoog genoeg aanslaan, men moet derhalve aan het schoolboek de allerhoogste eisen stellen.

Deze nieuwe methode schiet dus m.i. in een aantal opzichten, waarop ik mijn onderzoek richtte, tekort, ofschoon mijn beoordeling van de hier besproken delen, zoals men waarschijnlijk heeft bemerkt, over het algemeen minder negatief is dan die van de delen 2 en 3 (Kleio nr. 2, 1980); dit houdt o.a. daarmee verband dat het inhoudelijke en wetenschappelijke element in deze delen zwaarder weegt of beter tot zijn recht komt dan in de voorafgaande. Waardeloos zijn deze delen allerm minst en in verschillende opzichten zijn zij zelfs beter dan vele andere bestaande methoden. Het ging er mij echter niet om, deze andere boeken te testen, maar om juist deze nieuwe methode zo grondig als het bestek van dit tijdschrift dit toelaat te beoordelen.

Eén van mijn fundamentele bezwaren tegen deze methode is, zoals ik heb willen aantonen, dat zij op vele punten niet aan haar eigen criteria beantwoordt. Dit kan ten dele liggen aan de algemene organisatie, waarbij de redacteur onderdelen en onderwerpen (of thema's) a.h.w. uitbesteedt aan specialisten, ten dele ook aan een onvoldoende bezinning op de problemen van een zgn. thematische opbouw, en ten dele waarschijnlijk ook aan een onderschatting van de eisen die aan een modern schoolboek worden gesteld. Dat ik niet wil beweren dat andere fungerende methoden op al deze punten zo veel beter zouden scoren, spreekt vanzelf. Wel is hier misschien de vraag op zijn plaats, of het schoolboek voor de geschiedenis eigenlijk nog wel bestaansrecht heeft, en of leraar en leerling niet veel meer gebaat zouden zijn met b.v. variabele collecties van lesmateriaal. Dat de verwerkelijking hiervan enige consequenties van organisatorische en financiële aard met zich meebrengt, is duidelijk en – wat de financiën betreft – in deze magere jaren weinig hoopgevend.

Ik wil tot besluit nog eens uitdrukking geven aan mijn wens dat onze schoolboeken voor de geschiedenis over het algemeen intensiever ter discussie zullen worden gesteld. Nu is dit gemakkelijk gezegd, de praktijk voltrekt zich ook op dit punt

moeizamer. Toch zou het m.i. zeer wenselijk zijn dat leraren er eerder toe komen, schriftelijk verslag te doen van hun ervaringen met een methode, al was het maar in bepaalde opzichten of t.a.v. speciale onderwerpen. Ik zou het toejuichen wan-

neer docenten op grond van hun praktijk zouden aantonen, waar mijn kritiek op *'Geschiedenis in Onderwerpen'* huns inziens irrelevant is; in dat geval zou inderdaad zo iets als een werkelijke discussie over ons schoolboek ontstaan.

Bekroonde geschiedeniscripties

J. Harderwijk

Toen bij de invoering van de mammoetwet het eindexamen geschiedenis ook enige bestudeerde onderwerpen voorschreef, werd dit voor veel scholen al gauw in de vorm van een scriptie gegoten, met alle problemen vandien. Leerlingen zowel als docenten waren hierop slecht voorbereid. Handige boekjes over de meest uiteenlopende onderwerpen verschenen op de markt. Deze konden dienen als inleidende informatie over het gekozen onderwerp, maar bepaalden alras de keus van het onderwerp en werden niet zelden de basistekst van de scripties. Geschreven op A-4 formaat, verlucht met wat illustraties en kaartjes en de scriptie was kant en klaar. Het onderwerp luidde dan 'De ontdekkingsreizen' of 'Toetanchamon'. Aktieve geesten bogen zich allengs over het probleem en gaven adviezen, richtlijnen en tips voor het maken van scripties. (zie o.m. bijdragen van diverse auteurs in Kleio jrg. 1975 en 1976.). De enige instelling die ervaring had met het vervaardigen van scripties was de universiteit. De richtlijnen, daar tot stand gekomen, konden, vereenvoudigd, ook gelden voor het avo-onderwijs. Nemen we de standardeisen voor een scriptie in aanmerking: vraagstelling: wat ga ik doen, verwerking van literatuur, ev. bronnen en conclusie: wat heb ik geleerd? dan mogen we verwachten dat de Vwo-leerling het best aan deze voorwaarden zal voldoen. In zoverre kan het vervaardigen van een scriptie inderdaad voorbereidend wetenschappelijk onderwijs zijn. In de loop der jaren is echter ook voor havo en mavo een redelijk arsenaal aan kennis en vaardigheden opgebouwd om scripties verantwoord te kunnen maken resp. te begeleiden. Er zijn echter vele docenten die zich verzetten tegen het laten maken van scripties en dit laatste afdoen als overschrijverij met plak- en knipwerk. Sommigen gaan over op het vrij laten bestuderen van een willekeurige geschiedenisonderwerp uit een (oud)leerboek en toetsen dat. Ook het laten vergelijken van teksten en bronnen en daarvan een kort verslag produceren komt meer in zwang. De docent vermijdt

hiermee scripties als 'De Franse Revolutie', maar laat dit onderwerp bestuderen uit een schoolboek en spitst daarna de zaken toe op bijv. de dood van Lodewijk. Aan de hand van teksten pro- en contra koning produceert de leerling een kort verslag waarin vraagstelling, argumenten voor en tegen en een conclusie vermeld staan. De docent stuurt meer, laat echter dieper boren en vermijdt klakkeloos overgeschreven verhalen.

Om nu te beweren dat de scriptie op zijn retour is zou onjuist en spijtig zijn. Dat het maken van een scriptie nog steeds tot uitstekende resultaten kan leiden en een goede oefening in het historisch handwerk is, bewijzen de uitverkoren exemplaren in de geschiedeniscriptieprijsvraag, georganiseerd door Keesings Onderwijsbladen i.s.m. de V.G.N.. 226 inzendingen waren er dit jaar, verdeeld als volgt: 45 Mavo, 87 Havo en 94 Vwo. Het totaal aantal inzenders was t.o.v. 1979 bijna verdubbeld. Van de elf prijswinnaars hielden zich liefst vier bezig met een onderwerp uit de regionale geschiedenis. Naast de gestegen belangstelling voor deze tak van de geschiedenis in het algemeen kan hier wellicht ook als oorzaak van het succes gezien worden het zelfstandig verrichten van bronnenonderzoek, m.n. in de gemeentelijke archieven en het enthousiasme dat gestimuleerd wordt door telkens dingen uit de eigen omgeving te herkennen. Een fraai voorbeeld hiervan liet de scriptie van Pamela Neyndorff zien, over bouw- en bewoningsgeschiedenis van de Herderslaan te Den Haag. Vlot geschreven met persoonlijke tintjes. Uit het werk spreekt een enorme betrokkenheid met het onderwerp en het feit dat zij zich geoeftend heeft in werk als archiefonderzoek, transscripties, het lezen van oude kaarten en vergelijken van bronnen. Zij had er dan ook, met tussenpozen, ong. twee jaar aan gewerkt. Een originele scriptie kwam van de hand van Paul Ket over de geschiedenis van de schrijfmachine. Niet willen verzanden in louter technische ontwikkelingen vond hij de lastigste opgave, zeker als je bezeten bent van die techniek. Helaas, teveel scripties sloten af

zonder duidelijke conclusie, wellicht zou de jury er goed aan doen voortaan zo'n slot te eisen, waarin de leerling immers meedeelt wat hij allemaal geleerd heeft.

Ondanks het hoge peil van het werk en het voortdurend stijgende aantal deelnemers blijft het een spijtige zaak dat het Mavo vergelijkenderwijs zo ondervertegenwoordigd is, (het Lbo valt buiten de opzet). Omtrent de oorzaken valt slechts te gissen. Mochten de eisen, gesteld aan een originele scriptie, de Mavo-leerlingen doen terugschrikken om mee te doen, wellicht zou de prijsvraagcommissie dan meer variatie in haar prijsvraag kunnen brengen. Op Mavo en Lbo wordt vaak zeer zinnig en origineel met geschiedenis omgegaan, echter de schrijfvaardigheid, zo noodzakelijk voor het maken van een goede scriptie, is niet zo sterk ontwikkeld. Waarom geen waardering voor de Mavo- of Lbo-leerlingen die tesamen een Romeinse legerplaats reconstrueerden, daarvoor een werkplan maakten en aangaven hoe ze aan hun kennis kwamen?

Gastheer Joh. Wijne opende de feestelijke uitreiking van de prijzen op vrijdag 23 mei j.l. in het Sonesta Hotel te Amsterdam. De hoofdprijs in elke categorie bestond uit een complete Algemene Winkler Prins encyclopedie. Dhr. Wijne constateerde een verheugende groei in het aantal deelnemers en merkte voorts op dat men in den lande thans minder gereserveerd staat tegenover het behalen van prijzen dan zes jaar geleden, bij de eerste prijsuitreiking. Dhr. Berkhout, inspecteur voor het geschiedenisonderwijs, viel de eer te beurt dit jaar de prijzen te mogen uitreiken. Hoewel we ons zeer bewust met de doelstellingen van ons vak moeten bezighouden, aldus Dhr. Berkhout, dit alles is niet de moeite waard, wanneer de leerlingen geen plezier aan het vak beleven. Om dit te bereiken achtte hij het van eminent belang dat 'een goede docent een beetje gek is van geschiedenis.' Hierna waarschuwde hij voor het gevaar dat het geschiedenisonderwijs zijn doel voorbij schiet wanneer wij achter de economische

tabellen en grafieken de mens niet meer zien staan. Ook bestreed Dhr. Berkhout de opvatting als zou de staatsinrichting een saai vak moeten zijn. Integendeel, de maatschappelijke aktualiteit is er niet van los te denken, al refererend aan de gebeurtenissen van 30 april j.l. Hij pree tenslotte die onderwijsbladen die de staatsinrichting en deze aktualiteit op voortreffelijke wijze combineerden.

Tijdens het feestmaal dankte B. Ramakers namens alle prijswinnaars de organisatoren. Hij bewees hiermee zich niet alleen schriftelijk uitmuntend te kunnen uitdrukken.

De prijswinnaars:

Categorie MAVO:

Hoofdprijs: Yasmina Parodi, Zwijn-

drecht, leerlinge van chr. mavo De morgenster in Zwijndrecht, met: Emancipatie van de vrouw.

Eervolle vermelding: mevr. M. Cardal-van Keimpema, Lisserbroek; Dagschool voor volwassenen in Lisse; De ontwikkeling in Nederland van volkomen mondigheid der burgers tot algemeen kiesrecht.

Categorie HAVO:

Hoofdprijs: Pamela Neyndorff, Den Haag; 1ste VCL, Den Haag, 'De Herderslaan'

Eervolle vermeldingen: Menno Jan de Vries, Zuidhorn, Augustinuscollege Groningen 'Het St. Bernhardsklooster te Aduard'. Paul Ket, Utrecht; Coll. Blauca-pel, Utrecht; 'De schrijfmachine'. Petra Cuypers, Maarheeze Désirée Mikkers, Budel, beiden van Philips van Horne S.G.

Weert met resp. 'De internationale politiek van Nederland onder Kon. Wilhelmina' en 'Budel'.

Categorie VWO:

Hoofdprijs: Bart Ramakers, Heerlen: St. Janscollege, Hoensbroek; 'Het proces tegen Oldenbarnevelt als twistpunt in onze historiografie'.

Eervolle vermeldingen: John van Eijs, Sittard; Serviam S.G., Sittard; 'Autobiografie'. Paul Knevel, Egmond a.Zee; Rijks S.G., Alkmaar; 'De partijtwisten binnen de SDAP 1900-1909'. Anton Duijsters, Soerendonk; Philips van Horne S.G., Weert; 'Het dorp Cranendonck en Soerendonk'.

VGN nieuws

Mededeling van het bestuur

Kort voor de zomervakantie werd door het Ministerie aan de scholen een circulaire verzonden inzake 'Onderwerpen en stofomschrijving voor het centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting in het schooljaar 1981 - 1982' (C 800193 VO/AV 80-25, d.d. 18 juni 1980.):

Bij circulaire C 800106 VO/AV 80-16 is U mededeling gedaan van de beslissing om met ingang van het schooljaar 1981/1982 het centraal schriftelijk examen in het vak geschiedenis en staatsinrichting niet langer op te schorten.

Dit houdt in, dat met ingang van het schooljaar 1981/1982 ook het vak geschiedenis en staatsinrichting centraal schriftelijk geëxamineerd zal worden.

In aansluiting hierop deel ik U thans mede, dat de onderwerpen en de stofomschrijving van de onderwerpen voor het centraal schriftelijk examen geschiedenis en staatsinrichting 1982 gelijk zullen zijn aan de onderwerpen en de stofomschrijving van de onderwerpen voor het centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting voor het schooljaar 1980/1981, bekend gemaakt bij circulaire VO/AV 79-27 d.d. 17 juli 1979.

De onderwerpen, die bij de examens in het schooljaar 1981-1982 aan de orde komen, zijn dus nogmaals:

1. Koning-Kabinet-Kamers
2. China na de dood van Soen Jat-sen tot

de dood van Mao Tse-toeng 1925-1976.

Als bijlage bij circulaire C 800066 VO/AV 80-11 d.d. 12 maart 1980 werd U de door de CEGES opgestelde stofomschrijving, behorend bij de onderwerpen voor het centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting 1981 toegezonden.

Als bijlage bij deze circulaire zend ik U bovenbedoelde stofomschrijving wederom toe.

De rectoren/directeuren ontvangen 4 exemplaren van deze circulaire met de bijlagen.

Ik verzoek U een exemplaar van circulaire en bijlage aan de betrokken leraren ter hand te stellen.

Staatssecretaris drs. K. de Jong Ozn., namens deze, (L.P. Verhage)

Het bestuur wijst erop, dat nergens in de circulaire gesproken wordt over de mogelijkheid van het maken van eigen opgaven, maar dat daar door het noemen van circulaire C 800106 VO/AV 80-16 wel naar verwezen wordt. Zoals ook uit het verslag van de extra algemene ledenvergadering van 14 juni blijkt, zal over die mogelijkheid in de loop van het schooljaar 1980/1981 een circulaire de scholen bereiken.

Aan het kiezen van twee jaar achtereen dezelfde onderwerpen ligt de gedachte ten grondslag, dat de docenten die in 1982 voor het eerst met het c.s.e. te maken krij-

gen, zich aan de experimentele examens van 1981 al enigszins kunnen oriënteren.

De stofomschrijving, waarnaar in de derde regel van onderen verwezen wordt, is reeds afgedrukt in Kleio nr. 3 van deze jaargang, blz. 83-86.

Didactiek Commissie

Mededeling rond de kosten van seminarium en didactiek-conferentie.

Het zal de oplettende lezers niet ontgaan zijn dat er een forse verhoging van de eigen bijdrage voor de diverse verenigingsactiviteiten heeft plaatsgevonden. We menen er goed aan te doen daarop enige toelichting te geven.

- Jarenlang is hetzelfde tarief gehanteerd, inflatiecorrectie en aanpassingen hebben niet plaatsgevonden.
- De financiële basis voor de activiteiten is geringer geworden: Er is onzekerheid rond de financiering gekomen (vroeger betaalde het ministerie alles).
- Kosten van reis en verblijf zijn sterk gestegen en drukken zwaarder op het totale budget.

Wegen die voor enige verlichting van de lasten kunnen zorgen:

- vaak is de school bereid (een deel van) de lasten op zich te nemen.
- de door U te maken kosten zijn aftrekbaar op de inkomstenbelasting.

Sectie Pedak/Basisonderwijs

Geschiedenis in een schoolwerkplan van de basisschool (3)

Een basisschoolteam, dat vooruitlopend op 1983 besluit vast aan het schoolwerkplan te gaan werken, kan beschikken over een aantal rapporten, handleidingen en visies. In 'Kleio'-4 beschreven we de voorlopige ideeën van de projectgroep Leerplanontwikkeling Basisschool van de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO). In 'Kleio'-7 stelden we U voor het project 'geleide vernieuwing' – ten minste het wereldverkenningdeel van het project – van één der landelijke pedagogische centra, het C.P.S. Ditmaal vragen we Uw aandacht voor de ideeën van de Innovatie Commissie Basisonderwijs, de I.C.B.

I.C.B.-advies nr. 10: 'School en scholing'

De Innovatiecommissie Basisonderwijs dient de minister te adviseren bij de ombouwoperatie van kleuterschool en lagere school naar basisonderwijs. In 1974 bracht de I.C.B. het eerste advies uit. Voor ons doel is van belang het tiende advies van de commissie, 'School en scholing', opgesteld in maart 1979 en van een beleidsnotitie voorzien door de minister in februari 1980.

Dit tiende advies geeft een soort profiel-schets van de basisschool, met een sterke nadruk op het pedagogisch klimaat. Maar het advies handelt ook over 'inhoud en organisatie van het onderwijs' en de consequenties daarvan voor de scholing en de nascholing.

Centraal staat in dit advies het eigen karakter van iedere basisschool. Iedere basisschool zal zelf de uitgangspunten en de concretisering daarvan via onderwijsorganisatie en onderwijsinhoud moeten bepalen via het onder gezamenlijke verantwoordelijkheid van de teamleden opgestelde schoolwerkplan. 'Er zullen straks duizenden verschillende basisscholen ontstaan', stelt de commissie en – even verder – 'zo zal er ook niet sprake kunnen zijn van één basisschool'.

Nauw hiermee samenhangend is de schets van het pedagogisch klimaat, ook behorend tot de verantwoordelijkheid van het gehele team. De commissie geeft een sterk ideaaltypische beschrijving met als hoofdkenmerk de zorg voor de individuele leerling. 'De basisschool richt zich op het stimuleren van de individuele ontwikkeling van het kind en tracht het kind vanuit zijn persoonlijk verwerkelijktte mogelijkheden, vaardigheden en kennis voor te bereiden op en toe te rusten voor zijn dagelijkse en toekomstige taken'.

Samenhangend onderwijs

Wat betekent dit alles voor de inhoud van

het onderwijs? In bijgaand schema heeft de commissie alles wat met de basisschool te maken heeft in een onderling samenhangend geheel geplaatst. Samenhang is ook voor de onderwijsinhoud het uitgangspunt van de I.C.B. Stelt artikel 10 van het ontwerp van de wet op het basisonderwijs nog, dat '– waar mogelijk – de verschillende activiteiten in onderlinge samenhang kunnen verlopen', bij de I.C.B. is het meer een 'moeten' volgens de hier geciteerde redenering:

'In het naar vakken gesplitste onderwijs wordt wat de inhoudelijke component betreft het accent op één bepaald vak gelegd. Indien echter het principe van de samenhang centraal gesteld wordt, zal elk onderwerp veelzijdig en vanuit een groot aantal invalshoeken beschouwd dienen te worden. Kinderen ordenen hun dagelijkse belevingswereld niet aan de hand van de afzonderlijke schoolvakken. In de beleving van de kinderen is er nog sprake van een totale verwevenheid van de verschillende aspecten van het geheel. Worden de aspecten van een totaalsituatie afzonderlijk (als vak) aan de orde gesteld, dan verliest het kind al gauw het inzicht in de samenhang. Daarom dient er vanuit de confrontatie met het totale onderwerp te worden gewerkt aan een verdieping van de kijk van het kind op het geheel: door het onderwerp van verschillende kanten te benaderen. Wanneer kinderen in de eigen werkelijkheid met bepaalde gebeurtenissen of situaties worden geconfronteerd zien ze die vanuit hun eigen persoonlijk beleven en onder hun vaak nog weinig gedifferentieerde persoonlijke referentiekaders. De belevingswijze van een kind is niet: aardrijkskundig, geschiedkundig, natuurkundig, taalkundig, rekenkundig enz. De werkelijkheid van kinderen in de basisschoolleeftijd is voor hen een totaalgebeuren'.

Verderop in de tekst wordt extra onderstreept, dat in de leersituaties wel gestreefd dient te worden naar een veelzijdige benadering van de onderwerpen. En tevens, dat het de taak van de onderwijsgevende is bij de leerlingen het inzicht te bevorderen, dat er in de samenhang van een onderwerp diverse aspecten te onderscheiden zijn.

Terecht – het is immers een voorwaarde! – gaat de commissie uitgebreid in op de noodzaak om zorgvuldig aandacht te besteden aan het leren hanteren en doorzien van de instrumentele begrippen en vaardigheden.

De I.C.B. zet zich af tegen het geprogrammeerd onderwijsgeven via methodes en pleit voor zelfprogrammeren en zelfproduceren. Bij die programmering dient '... de leerling in de gelegenheid (gesteld te worden) actief zijn kennis van de wereld

vorm te geven en te verwerken'. Daarbij dient 'de scheiding tussen leefwereld binnen en buiten de school voor de leerling (te worden) overbrugd. 'De sociale wereld van de leerling wordt mede "het bronnenboek" van de school'. In het schema dat hierbij afgedrukt is, heeft de commissie dit genoemd het realiteits- en het actualiteitsprincipe.

De minister en dit tiende advies

Minister Pais is in zijn beleidsnotitie zeer te spreken over het toekomstbeeld dat de I.C.B. opbouwt. 'Ik waardeer dit advies van de I.C.B. in hoge mate' stelt hij en verderop spreekt hij van een 'gedurfd initiatief'. Ook over de aanbevelingen van de ICB spreekt hij zich – voor zover budgettair mogelijk! – positief uit.

De sectie Pedak/Basisonderwijs en dit advies

Het ligt niet in eerste instantie op de weg van onze sectie om zich uit te spreken over het door de ICB geschetste profiel. Wel dringt de vraag zich op of het wel zo wenselijk is, dat er staks 'duizenden verschillende basisscholen' ontstaan. In die zin namelijk, dat al die teams hun onderwijsuitgangspunten en de concretisering ervan moeten gaan 'bedenken'. Initiatief aan en vrijheid voor de basis is voortreffelijk, maar gaat de ICB niet wat ver als de commissie stelt: 'Het formuleren van elementaire, instrumentele vaardigheden en begrippen, die als noodzakelijke gereedschappen voor de ontwikkeling van de leerling gelden, is één van de belangrijkste taken voor schoolwerkplanontwikkeling'. Zijn we hiermee wel op de goede weg? Zal zo niet t.z.t. de wal het schip keren?

Dezelfde vraag kan gesteld worden ten aanzien van de individualisering. Niemand zal de noodzaak van meer zorg voor de individuele leerling ontkennen, maar wie is die duizendpootleerkracht, die de totale onderwijsinhoud zo weet te individualiseren, dat iedere leerling zelf de programmering kan beïnvloeden?

Zijn het schema voor de basisschool en de opmerkingen over de onderwijsinhoud voldoende als uitgangspunt voor een schoolteam om aan het werk te gaan? De ICB stelt zelf: 'Het team van onderwijsgevers in de basisschool zal zich moeten bezinnen op de inhoud van de begrippen noodzakelijke kennis en vaardigheden'. Zelf heeft de ICB niet gezorgd voor een verdergaande invulling van het totaal-schema. Wel wordt voor de teams, die daar behoefte aan hebben, een verwijzing gemaakt naar materiaal, dat ontwikkeld zal gaan worden door de projectgroep Leerplanontwikkeling Basisschool van de S.L.O. Het onderwijsleerplan als reddingsboei?

En – tot slot – waar ontleent de commissie de optimistische visie op samenhangend onderwijs aan? Zou na de pogingen om in Nederland totaliteitsonderwijs van de grond te krijgen (zie Van Gelder en Deen) een iets voorzichtiger benadering niet wenselijker zijn?

Naast bovenstaande bedenkingen ten aanzien van de filosofie achter het ICB-toekomstbeeld van de basisschool, zijn er ook parallellen tussen Pedak-publicaties en dit ICB-advies. Zo bijvoorbeeld het pleidooi om zelf te gaan produceren ten behoeve van het onderwijs, in plaats van onderwijs, dat voor 100% bepaald wordt door methodes. En ook het herhaaldelijk in dit advies voorkomende pleidooi om aan te sluiten bij de ervaringswereld van kinderen: de sociale wereld van de kinderen als bronnenboek voor het onderwijs.

Voor onze nota 'Wat mag... verwacht worden?' biedt dit ICB-advies geen nieuwe gezichtspunten. Hoogstens een pleidooi, dat zelfs de inhoud van 'Wat mag...' niet van iedere leerling verwacht mag worden aan het eind van de basisschool. In de optiek van de ICB-leden volgen er na de basisschool nog vier jaar funderend onderwijs!

Wel heeft dit advies ons opnieuw gesterkt in onze opvatting, dat een nota als 'Wat mag...' een belangrijke handreiking kan zijn voor de schoolteams, die met hun eigen schoolwerkplan aan het worstelen zijn.

Zulke handreikingen hebben we in de tot op heden besproken rapporten nauwelijks aangetroffen en we vermoeden dat de vraag ernaar met het naderen van 1983 steeds groter zal worden.

Cees van der Kooij

Afdeling Arnhem

Afdelingsvergadering op donderdag 2 oktober a.s., aanvang 20.00 uur in restaurant 'De Karseboom', Van Broeckhuysenstraat 12, Nijmegen (gelegen in het centrum van Nijmegen, nabij de Oranjesingel).

Agenda.

1. Opening
2. Agenda
3. Notulen vorige vergadering
4. Bestuursverkiezing
Aftredend is het gehele bestuur.
Kandidaat voorzitterschap: J. Schopman
Kandidaat sekretariaat: J. Sillekens
Kandidaat penningmeesterschap: –
Tegenkandidaten kunnen zich tot een week voor de vergadering schriftelijk aanmelden bij de sekretaris van de afdeling.

5. W.v.t.t.k.
6. Sluiting

Toelichting bij punt 4 en 5: Naar een Renaissance van de afdeling?

Al geruime tijd lijden vele afdelingen van de VGN een noodlijdend bestaan. Bij vergaderingen wordt het quorum maar zelden gehaald. Is het nog wel zinvol om de afdelingen te laten voortbestaan of kunnen we ze maar beter meteen op de afvalhoop van de geschiedenis deponeren?

Met deze vraag heeft een aantal VGN-leden uit de zuidelijke helft van de afdeling Arnhem zich de afgelopen tijd bezig gehouden. Op 12 juni jl. kwamen ze bijeen in een rokerig achterzaaltje van café 'Trianon' in Nijmegen. En ze konkludeerden, dat de afdelingen nog wel degelijk een toekomst kunnen hebben. Nostalgie naar de goede oude tijd met zijn 'Post Academiale' moet dan wel vermeden worden. Men zal moeten inspelen op de aktue-

le behoeften van de tegenwoordige geschiedenisleraar.

Zo'n herboren afdeling zou kunnen rusten op drie poten:

1. Mobilisatie van de leden bij belangrijke verwickelingen. Een duidelijk voorbeeld is de kwestie van het CSE.

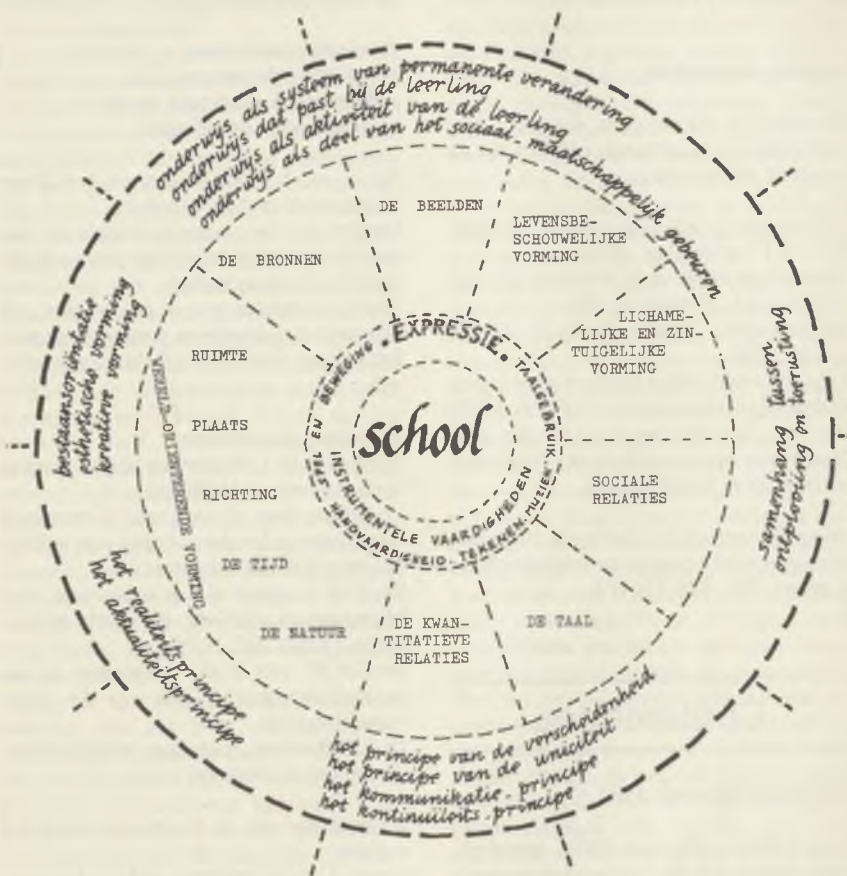
2. Her- en bijscholing van docenten. Dit zou kunnen gebeuren door middel van regionale didactiekgroepen, eventueel in samenwerking met de lerarenopleidingen (de NLO's, de afdelingen Vakdidaktiek van de universiteiten).

Te denken valt aan een jaarlijkse didactiekconferentie van de afdeling, waarbij onderwerpen aan bod kunnen komen zoals: Hoe bereid ik mijn leerlingen voor op het eindexamen? Hoe kunnen we in onze lessen het beste inspelen op de methoden die in het basisonderwijs gebruikt worden? Enzovoorts.

3. Onderling contact en onderlinge hulp: uitwisseling van lesmateriaal, contact over ervaringen met schoolboeken, e.d.

Basisonderwijs

samenhang van de kenmerken van basisonderwijs met de uitgangspunten voor de inhoud en de vormgeving.



Door dit alles zou een afdeling voldoende te bieden hebben om haar bestaansrecht te verzekeren. Voorwaarde is wel, dat actieve leden zich inzetten om het nodige werk te verzetten. Het lijkt de moeite van het proberen waard.

Jan Schopman/Jan Sillekens

Afdeling Amsterdam

De afdeling Amsterdam verzorgt voor haar leden in het cursusjaar 1980-1981 de volgende werbezoeken:

Amsterdam Gemeente-archief, Amsteldijk 67, 17 september 1980;
Amsterdam Historisch Museum, St. Luciensteeg 27, 29 oktober 1980;
Rijksmuseum, Stadhouderskade 42, 14 januari 1981.

Alle bezoeken zullen plaats vinden op de woensdagmiddag tussen 15.00 en 17.00 uur n.m.. Verzamelen een kwartier voor de aanvang bij de hoofdingang (Rijksmuseum, rechtse hoofdingang).

Dringend verzoek bij deelname zich minstens een week tevoren telefonisch op te geven. Tel.: 020-450472.

Conferenties

Didaktiekconferentie 1980

De didaktiekconferentie 1980 – georganiseerd door de NLO's in nauwe samenwerking met de VGN – zal plaatsvinden op 14/15 NOVEMBER in de Pietersberg te Oosterbeek.

Het programma voor de conferentie ziet er als volgt uit:

Er zullen 2 of 3 groepen geformeerd worden die zich gaan bezig houden met dramatische werkvormen die een kort tijdbestek vergen – zoals mime, tableaux, kleine rollenspel en een wat meer tijdvergend simulatiespel.

Zowel het werken met drama in de onderbouw als in de bovenbouw is studieobject van deze conferenties.

Er zal voorts een videoprogramma getoond worden waarop het werken met drama in de klas in beeld is gebracht.

Aanmelding kan geschieden door overmaking van f 75,— op gironummer 1561752 t.n.v. penningmeester didaktiekcommissie van de VGN te Den Haag.

Reiskosten 2e klas van het openbaar vervoer worden – afhankelijk van de goed-

keuring van het ministerie van onderwijs en wetenschappen – vergoed. (Voor de verhoogde kosten, zie ook mededeling Didaktiekcommissie, in rubriek VGN-Nieuws.

Lidmaatschap van VGN of vakorganisatie is niet nodig.

Werkconferentie voor geschiedenisdocenten van de pedagogische akademies en de kleuterleidstersopleidingen.

Op 1 en 2 oktober a.s. in het Evert Kuperusoor te Amersfoort.

Onderwerp: De plaats en functie van het geschiedenisonderwijs in de nieuwe basisschool en haar opleiding.

Doel: Het denken over en het oefenen met een meer structurele en grensverleggende benadering van het geschiedenisonderwijs.

Voorlopig programma

Aankomst op 1 oktober om 10 uur, vertrek op 2 oktober om 15.00 uur.

Er zullen door de volgende 3 personen inleidingen gehouden worden met telkens een mogelijkheid tot discussie:

drs. H.S.J. Jansen van de universiteit van Nijmegen en schrijver van 'Kleio in conflict' (Kleio 20,2,1979).

prof. dr. H. van Dijk, hoogleraar in de maatschappijgeschiedenis aan de Erasmusuniversiteit.

dr. S.C. Derksen, irenoloog, schrijver van 'Leren om te overleven'.

Daarna zal er in 6 groepen gewerkt worden:

Groep 1, 2 en 3 richten zich op het 4-8-jarige kind.

Groep 4, 5 en 6 richten zich op het 8-12-jarige kind.

Groep 1 en 4 analyseren de methode 'Geschiedenis in onderwerp en opdracht'.

Groep 2 en 5 analyseren de methode 'Hoe het is, hoe het was'.

Groep 3 en 6 analyseren de methode 'Sleutel tot het heden' voor hun leeftijdsgroep

Eerst gaat iedere groep een thema uit zijn methode analyseren met behulp van enkele door de inleiders en de werkgroep aangegeven componenten.

Daarna gaat iedere groep – uitgaande van de gevonden conclusies bij de vorige opdracht – een lesmodel maken met een meer structurele en grensverleggende benadering van het bewuste thema.

Deelname is mogelijk volgens binnenkomst van aanmelding. U kunt zich opgeven bij mevr. M. Sleumer-Eskes, afdeling Opleidingen L.P.C., Postbus 30, 3870 CA Hoevelaken, onder opgave van het groeps-

nummer, waaraan U wenst deel te nemen (2e keus óók vermelden). Aan de conferentie zelf zijn geen kosten verbonden. Reiskosten zijn wel voor eigen rekening.

Namens de werkgroep geschiedenis afd. Opleidingen L.P.C., Christine W.M. Schunck.

Kroniek

Filmcatalogus Rijksvoorlichtingsdienst

In juni 1980 verscheen de nieuwste editie van de Rijksvoorlichtingsdienst – Filmotheek – catalogus. Zo'n tweehonderd nieuwe films in vergelijking met 1979, maar ook een sanering van het filmbestand met maar liefst 450 films.

De prijs – inclusief de volgende supplementen – is f 15,00 over te maken onder vermelding van filmcatalogus op giro 18774 van de Rijksvoorlichtingsdienst – 's-Gravenhage.

C.G. v.d. K.

Onderwijs televisie

De Nederlandse Onderwijs Televisie (postbus 80500 – 2508 GM 's-Gravenhage – tel. 070-609815) zendt op 22 en 29 september – beide keren om 10.30 uur – een documentaire uit over de tweede wereldoorlog in twee delen: 'Oorlog in de verte: september 1939 – mei 1940'. Lengte van de programma's 20 minuten.

Het gaat om een aflevering uit de in 1974 en 1975 door de KRO uitgezonden Engelse TV-serie 'World at war'. Het programma is bestemd voor de hoogste klassen van het voortgezet onderwijs. Voor f 5,50 is bij de N.O.T. een leraren/leerlingenboek te bestellen, getiteld 'Wereld in oorlog'.

C.G. v.d. K.

Geschiedenis in de nieuwe lerarenopleiding voor de basisschool

Onder deze titel schreef C.G. van der Kooy in 'Onderwijs en opvoeding', juni 1980, jrg. 31, nr. 10, een bezorgd artikel over aard en kwaliteit, mogelijkheden en – vooral – problemen bij de vernieuwing van het geschiedenisonderwijs voor de basisschool. Het gevaar van besluitvorming over de hoofden van de betrokkenen heen houdt hij niet voor denkbeeldig. C.B.

Utrechtse Historische Cahiers

Het Instituut voor Geschiedenis van de Rijksuniversiteit van Utrecht is dit jaar begonnen met het uitgeven van de zogenaamde Utrechtse Historische Cahiers. Deel I bevat een bijdrage van F.W.N. Hugenholtz, getiteld 'Bella Diplomatica

Brandtiana und kein Ende' of C.D.J. Brandt en de mediaevistiek.

Het tweede omvangrijke artikel is een interessant verslag van een werkcollege over de veertiende eeuwse Flagellanten.

Het tweede nummer is een studie van Maarten Brinkman over de S.D.A.P. en Sovjet-Rusland en behandelt de reacties in de sociaal-democratische pers op het bolsjewisme aan de macht in de periode 1917-1921.

De abonnementsprijs 1980 bedraagt voor studenten f 17,50, voor anderen f 22,50. Het verschuldigde bedrag dient overgemaakt te worden op postgiro 75651 t.n.v. Crediet- en Effectenbank Utrecht, rekeningnummer 69.91.10.017 onder vermelding UHC.

Losse afleveringen zijn à raison van f 5 verkrijgbaar bij het Instituut. Padualaan 14, Uithof, Utrecht.

Recensies

Boeken

A.C.J. de Vrankrijker, *De motiveering van onzen Opstand. De theorieën van het verzet der Nederlandsche opstandelingen tegen Spanje in de jaren 1565-1581*.

HES Publishers, Utrecht 1979; 2e druk. Prijs f 39,50.

Het is een bekend gegeven dat het aantal geschiedenisstudenten de laatste jaren is verveelvoudigd. Een van de aantrekkelijke kanten van deze ontwikkeling is de sterk toegenomen vraag naar belangrijke historische studies die reeds lang zijn uitverkocht en praktisch niet meer zijn te bekomen. De groeiende vraag maakt het immers economisch rendabel fotomechanische herdrukken daarvan op de markt te brengen. Een van de actiefsten op dit terrein is de uitgeverij HES te Utrecht, die gestart is met een serie 'Historische Herdrukken'. Na het standaardwerk van Slicher van Bath, de dissertaties van Schöffer, Geurts en De Vrankrijker en de bibliografie van De Buck zullen in de komende maanden ook de studies van Van Slee over de Rijnsburger Collegianten, van Meinsma over Spinoza en zijn kring, van Swart over de ambtenverkoop in de 17e eeuw en van Kampinga over de Hollandse geschiedschrijving in de 16e en 17e eeuw herdrukt worden. Het is te hopen dat de serie wordt voortgezet, al zijn de prijzen bepaald niet aan de lage kant.

Als deel 4 in deze serie is de fotomechanische herdruk van De Vrankrijker's dissertatie over de verzetstheorieën tijdens de

Nederlandse Opstand verschenen. De tekst is ongewijzigd gebleven; de auteur heeft er alleen een tweede voorwoord aan toegevoegd. Dit is zeker de moeite van het lezen waard, aangezien het niet dikwijls voorkomt dat een auteur zichzelf in enkele schijnbaar nietszeggende zinnestelsels zo weet te kenschetsen.

De auteur huldigt hierin onder meer de opinie dat de tekst geen ingrijpende verandering behoeft, daar er sinds 1933 nauwelijks iets van belang is verschenen. Het eerste deel van deze bewering getuigt toch wel van een gebrek aan relativiseringsvermogen en zelfkritiek. Het hele boek ademt een sfeer die niet meer van deze tijd is. Zinnen als: 'Tegenover het strenge Katholicisme en het absolutisme van Spanje stond hier het streven naar godsdienstvrijheid en naar een nationale regeering' (blz. 7/8) gaan uit van een anachronistische religieuze en nationalistische benadering, die weinig verhelderend is voor de 16e eeuw; er werd trouwens niet gestreefd naar godsdienstvrijheid en de regering bevond zich niet in handen van vreemdelingen. Het boek is verder op allerlei feitelijke punten op zijn minst zeer eenzijdig te noemen; zo is bijvoorbeeld het oordeel over Alva, de oproer in Holland en Zeeland in 1572 en de oorzaken van de scheiding tussen noord en zuid veel genuanceerder geworden.

Maar ook ten aanzien van het centrale gedeelte van het boek, de verzetstheorieën, lijkt het eerste deel van de bewering van de auteur mij niet vol te houden. De grote verdienste van het werk is de heldere wijze waarop de zeer geleidelijke ontwikkeling van de absolute gehoorzaamheid aan het door God aangestelde gezag naar de natuurrechtelijke legitimatie van het verzet met behulp van contracttheorieën en volkssoevereiniteit wordt geschetst; de juistheid van deze ontwikkeling is niet aan twijfel onderhevig. Maar in dit vlot geschreven (ofschoon grammaticaal vaak wat wonderlijke) werk wordt toch wel lichtvoetig over teveel problemen heengewandeld. Het verzet om politieke en religieuze redenen met alle nuanceringen daartussen en alle schakeringen daarbinnen, lopend van zeer gematigd tot uiterst radicaal, wordt in feite onbekommerd op één hoop gegooid. Doorgaans komt daarbij de mening van Oranje en zijn naaste omgeving als grootste gemene deler uit de bus. Mede als gevolg hiervan wordt aan de religieuze factor te weinig aandacht geschonken, die niet veel meer dan een bijwagen van de politieke factor lijkt te zijn. Doch ook het oordeel over Oranje zelf in godsdienstig opzicht komt op mij nogal ongenueanceerd over. Wellicht speelt bij dit gebrek aan affiniteit met religieuze zaken het feit dat

de auteur zich (althans voor zover mij bekend) juist in deze jaren had losgemaakt van zijn rooms-katholieke achtergrond een belangrijke rol. Een heet hangijzer vormt tenslotte de relatie tussen de Franse en de Nederlandse verzetstheorieën. De auteur wees in 1933 als een van zijn belangrijkste conclusies elke invloed uit Frankrijk rigoureuus van de hand en heeft zijn standpunt blijkens het voorwoord inmiddels niet gewijzigd. Gezien het feit dat zijn visie nooit enige bijval heeft gekregen en de meningsverschillen zich louter toespitsen op de *mate* waarin de Franse verzetstheorieën invloed op de Nederlandse hebben uitgeoefend, mag dat wel opmerkelijk heten.

De auteur legt echter met zijn tweede opmerking dat na 1933 nauwelijks iets van belang is verschenen, de vinger op de wonde. Het historisch onderzoek met betrekking tot de Opstand staat praktisch stil en er is na 1933 over de Nederlandse verzetstheorieën noch een algemeen overzicht, noch een belangwekkende deelstudie verschenen; hoogstens kunnen de weinig nieuwe gezichtspunten biedende dissertaties van Smit en Geurts even in herinnering worden geroepen. Het onderwerp is echter met het boek van De Vrankrijker zeker niet uitgeput en er liggen nog verschillende vruchtbare terreinen braak voor doctoraalstudenten en promovendi. Met het unieke pamflettenmateriaal als uitgangspunt, dat binnen enkele jaren zeer gemakkelijk op microfiche te raadplegen zal zijn, en met het recente meesterwerk van Quentin Skinner als achtergrondinformatie lijkt mij hier voor verschillende onderzoekers een zowel aantrekkelijk als overzichtelijk onderwerp gegeven. Totdat dit nader onderzoek resultaten afwerpt, blijft het werk van De Vrankrijker ondanks alle feilen ervan een onmisbaar overzicht, dat allen die in de Opstand en in de geschiedenis van het politieke denken zijn geïnteresseerd in hun bezit dienen te hebben.

G. de Bruin

Alexander Schapiro en Albert de Jong, *Waarom verloren wij de revolutie?*

De nederlaag van het Spaanse anarcho-syndicalisme in 1936-1937.

Archief/3, Het Wereldvenster, Baarn 1979.

Dat de Spaanse burgeroorlog zo veel belangstelling geniet hangt o.a. samen met het feit dat hier in wezen twee monsterverbonden tegen elkaar streden. De 'nationalisten', de traditionele krachten van de rechterzijde, ondernamen een 'kruistocht voor de christelijke beschaving', maar werden daarbij gesteund door Hitler en Mussolini. Tegenover hen stond

het 'volksfront', waarin burgerlijke republikeinen, katholieke separatisten, socialisten, communisten en, last but not least, de anarchisten min of meer vereend waren. Doordat de regering de rebellie van Franco c.s. beantwoordde met de bewapening van het volk, ontstond juist de revolutie die de generaals hadden willen voorkomen. En gezien de grote kracht van de in het C.N.T. (Confederación Nacional del Trabajo = Nationaal Arbeids Verbond) georganiseerde anarchisten, vertoende Spande een tijd lang een staalkaart van anarchistische collectivisaties. Voor velen tekende het beeld zich af van een *werkelijk* socialistische revolutie, in tegenstelling tot de op een dictatuur uitgelopen bolsjewistische.

Vanaf het begin echter stond men voor de problematiek van de relatie revolutie-burgeroorlog. Moesten de anarchisten (ten koste van de revolutie) samenwerken met alle andere volksfrontgroeperingen om een eenheidsfront tegen Franco te vormen, of moesten ze de revolutie voorrang geven en dus op eigen kracht op twee fronten vechten? De communisten, aanvankelijk zeer onbeduidend, maar snel groeiend o.a. doordat de Sovjet-Unie de enige grote mogendheid was die het volksfront steunde, kozen duidelijk voor 'oorlog ter verdediging van de democratie, geen revolutie' (vooralsnog?) en verweten de anarchisten dit niet duidelijk genoeg te doen.

In de hier besproken uitgave vinden we daarentegen critiek van buitenlandse anarchisten op het CNT omdat dat de revolutie op de tweede plaats stelde en niet alleen samenwerkte met de bourgeoisie en communisten, maar zelfs deelnam aan de regering. (Inderdaad leidde de anarchistische tactiek er toe dat al vanaf 1937 de revolutie teruggedraaid werd). Het boekje bevat een aantal artikelen uit de jaren 1937-39 van anarchistische voormannen (de Russische balling Alexander Schapiro en Albert de Jong, redacteur van één der Nederlandse anarchistische bladen 'De Syndicalist') en de discussies tijdens het Internationale Anarchistische Congres in 1937. De critiek komt hierop neer: 1) Zowel de militarisatie van het volksleger als de regeringsdeelname hebben contrarevolutionair gewerkt. 2) Samenwerking met de bolsjewisten is misdadig. 3) Doorzetten van de sociaal-economische revolutie is (resp. was) de enige mogelijkheid om het volk echt te motiveren en Franco te overwinnen.

Het verweer van de CNT (dat slechts beknopt wordt weergegeven) is als volgt samen te vatten: 1) 19 juli 1936 was primair geen sociale revolutie maar de confrontatie met een fascistische staatsgreep. 2) Via deelname aan de regering

moest geprobeerd worden vat te krijgen op de gebeurtenissen o.a. in Madrid (waar de socialisten domineerden). 3) Zonder compromissen zou er ook tegen andere antifascisten gevochten moeten worden. 4) De echte revolutie komt eventueel na de overwinning; ook nú al is veel bereikt.

Het is natuurlijk heel moeilijk om de argumenten van de critici op het CNT, die theoretisch heel mooi klinken, op de weegschaal van de praktijk te leggen. Het komt mij voor dat zij enerzijds de krachten van het anarchisme overschatten (doordat zij te veel letten op Barcelona, te weinig op Madrid), anderzijds te weinig spreken over de steun van Hitler en Mussolini aan Franco. Deze was beslissend in de Spaanse burgeroorlog en zou dat m.i. ook geweest zijn bij een andere strategie van de anarchisten, waarbij de steun van de Sovjet-Unie zou zijn verspeeld. (Een vergelijking met Vietnam zou evenwel interessant zijn). Maar de lezer oordele zelf. Indien hij niet ingewijd is in de geschiedenis van de Spaanse burgeroorlog moet hij zich echter terdege op de hoogte stellen van andere literatuur dan deze documenten, die kennis van zaken vóóronderstellen en vrijwel zonder toelichting zijn uitgegeven. Voor wat betreft de nederlandstalige literatuur verwijs ik hiervoor naar: Rudolf de Jong, *De Spaanse burgeroorlog*, Ooievaarpocket 1964; *De Spaanse Tragedie* in 'Bericht van de tweede wereldoorlog' 1970; J.J. Giele, *Arbeiderszelfbestuur in Catalonië*, A'dam 1975 en Cajo Brendel, *Revolutie en Contrarevolutie in Spanje*, Baarn 1977.

In de serie Archief zijn tot nu toe ook documenten uitgegeven over de Franse Commune (Bakoenin), de Russische Revolutie (Rosa Luxemburg, A. Schapiro e.a.) en het parlementarisme (Anselme Bellegarrigue 1848-50).
drs. J.G. Hegeman

Errico Malatesta. Leven en ideeën van een Italiaanse anarchist.

Samengesteld door Vernon Richards, Wereldvenster, Baarn 1980. Prijs f 35.

De samensteller van dit boek, de anarchistische historicus Vernon Richards, is tot de conclusie gekomen dat de literatuur over het anarchisme, verschenen in Engeland na de Tweede Wereldoorlog, weliswaar een steeds indrukwekkender omvang heeft aangenomen maar toch een opmerkelijke leemte vertoont door het ontbreken van een biografie over de Italiaanse anarchist Malatesta.

Als eerste aanzet tot een biografie van zijn hand heeft hij de ideeën van Malatesta over verschillende onderwerpen gesystematiseerd.

Voor de verontachtzaming van Malatesta

geeft hij als verklaring dat men hem meer gezien heeft als agitator dan als anarchistisch denker.

Ook voert hij het Italiaans aan als obstakel voor Engelse historici.

In hoeverre dit laatste argument steekhoudend is, weet ik niet maar wél is het zo dat Malatesta er ook in Nederland tamelijk bekaaid afkomt.

In de Manteau-infopocket van F. Boenders e.a., getiteld 'De volle vrijheid', schittert Malatesta door afwezigheid. Quack noemt hem in zijn grote epos 'De socialisten' slechts terloops een paar maal. Ook Arthur Lehning is in zijn 'Ithaka, essays en commentaren 2' zeer summier in zijn beschrijving van deze anarcho-communist (blz. 199 en 200).

Toch is deze praktische en integere anarchist die de visie van Bakoenin op de politieke economie en diens interpretatie van de geschiedenis als té marxistisch zag en die het optimisme van Kropotkin en diens wetenschappelijke uitleg van het anarchisme afwees, in zijn ideeën de moeite waard.

Het boek is door Vernon Richards in drie delen gesplitst. Het eerste deel bestaat uit een keuze uit Malatesta's geschriften, gerangschikt op onderwerpen (anarchisme en vrijheid; anarchisme en geweld; organisatie; eigendom; de bezetting van fabrieken enz.). Het tweede deel draagt de bescheiden titel 'Aantekeningen voor een biografie' en is een poging van Richards om Malatesta te ontmythologiseren en hem te plaatsen in het kader van zijn tijd.

Deel drie is een proeve van evaluatie. De ideeën van Malatesta worden getoetst op hun bruikbaarheid voor de politieke realiteit van vandaag.

Hier zullen velen dienen af te haken want het richt zich niet 'tot de "outsiders"' die dit boek toevallig in handen krijgen, maar tot alle revolutionairen, en vooral tot de anarchistische kameraden en vrienden, waar ook ter wereld.' (blz. 12).

Al met al, een interessant boek waaruit de docent beslist kernideeën van het anarchisme kan halen om deze in de vorm van teksten aan de leerlingen voor te leggen.
F.R. Kat

Reina van Dithuyzen. *Het Huis van Oranje; Prinsen, Stadhouders, Koningen en Koninginnen.*

Foto-documentatie: Ellen H.L. Kastelein. Unieboek, Bussum 1979. 196 blz.

Richard Kaan. *Oranje Knipselboek. Foto's en knipsels van toen en nu. 1909-30 april 1979.*

La Rivière en Voorhoeve, Zwolle 1979. 146 blz.

C. Rijnsdorp. *Veranderend Nederland onder Juliana*.

Boekencentrum, Den Haag 1979. 90 blz.

Het Oranjesonnetje schijnt ook in de etalage van onze boekwinkels weer als vanouds. Alle drie de boeken zijn daarvan een voorbeeld. 'Het Huis van Oranje' is met veel zorg uitgegeven en bevat werkelijk schitterende illustraties. Naar aard en herkomst vertonen deze bovendien veel variatie. Afbeeldingen van schilderijen, prenten, snuifdozen, munten, penningen, sierglazen, borden, herdenkingslepels, kaarten, documenten, tegeltableaux, kettingen, meubels, wapens, zegels geven zinvolle informatie. Bovendien zijn ze over het algemeen voortreffelijk in de tekst geïntegreerd. Voor wie zelf dia's maakt een fraaie kans om een afwisselende serie over het Oranjehuis samen te stellen. In dit opzicht kan dit boek de docent zeker nuttige diensten bewijzen.

Het kan verder worden gekarakteriseerd als een up-to-date overzicht van de geschiedenis van Oranje en Nederland. De auteur toont zich overtuigd van de grote betekenis, die het Huis van Oranje voor onze nationale geschiedenis heeft gehad. Zij is niet zonder kritiek op stadhouders en koningen, maar toont zich in het algemeen mild in haar oordeel. Soms is haar visie opvallend vriendelijk. De beschrijving van stadhouder-koning Willem III, een der boeiendste van het boek trouwens, is daarvan een voorbeeld. Zijn nogal dubieuze houding naar aanleiding van het lynchen van de gebroeders De Witt en zijn optreden in Ierland ontlokken haar geen woord van afwijzing. In schrille tegenstelling daarmee staan haar opvattingen over zijn negentiende eeuwse naamgenoot. Willem III is als 'Majesteit in Onmatigheid' in haar ogen zeker niet de meest illustere vertegenwoordiger van het doorluchte Huis.

Dat dit boek toch een onbevredigend gevoel achterlaat, is te verklaren uit het feit, dat het vrijwel nergens uitkomt boven een registratie van dynastiek-politieke en militaire gebeurtenissen. Daardoor komen problemen als de voor de stadhouders moeilijk te overbruggen tegenstelling tussen de belangen van hun Huis en de Republiek, goed uit de verf, evenals de worsteling van de negentiende eeuwse Oranjes met het groeiend democratisch besef in steeds bredere kring. Maar het 'volk achter de Oranjes' blijft wel erg in de schaduw.

Voor kinderen lijkt mij het 'Huis van Oranje', ondanks de fraaie vormgeving, taai kost. De hoofdrolspelers blijven te veel standbeelden uit het verleden, die los staan van het dagelijks leven in hun tijd. Bovendien wordt in kort bestek zo'n vloed

aan informatie verstrekt, dat er voor leerlingen, die er voor een werkstuk of sprekebeurt zelfstandig mee aan de slag moeten, sprake is van te veel van het goede. Zo'n snelle aaneenschakeling van feiten en ontwikkelingen werkt weinig verhelderend. Van alle schetsen beviel me die over Juliana het minst. Deze is erg aan de oppervlakte gebleven en is ook zeker niet vrij van hagiografische smetten. Niet alleen wordt de Greet Hofmans affaire beheerst omzeild, maar ook in ander opzicht weet zij in het meest contemporaine gedeelte van de prins geen kwaad...

Van Richard Kaan is het Oranjeknipseboek. Op de binnflap juicht de uitgever ons toe, dat de auteur het 'Koninklijk Huisarchief heeft mogen uitkammen'. 'Een schat van materiaal!' zo wordt ons voorspeld. Welk een Sisyphusarbeid Kaan bij het samenstellen van dit boek wachte, moge blijken uit het boeiende detail, dat 'alleen al over de inhuldiging van koningin Juliana er een kist stond met een inhoud van één kubieke meter (!) boordevol knipsels uit binnen- en buitenlandse kranten en weekbladen.'

Is het wonder dat de lezer het boek van deze eigentijdse Groen van Prinsterer vol verwachting openslaat?

Het resultaat zal wellicht de ware royalty-insider in vervoering brengen, op mij maakte het de indruk van een haastig bij elkaar gegrabbelde en ook nog slordig gepresenteerde knip- en plakcollage. Vergeleken met Kaans selectie lijken de boeken van Leonard de Vries doorwrochte wetenschappelijke studies.

De inhoud vormt overigens één uitbundig volgehouden juichkreet op ons vorstenhuis. Huwelijk en geboorte, banket en noenmaal vormen wezenlijke ingrediënten van dit knipselboek. Ook aan poëten als Clinge Doorenbos wordt allerminst voorbij gegaan. Enkele korte tussenteksten vormen rustpunten temidden van een vloed van verheven gebeurtenissen. Een werk vol klatergoud, dat in mijn ogen toch meer op zijn plaats is in de bibliotheek van de echte Oranje-collectionair dan in die van de geschiedenisdocent. Tenzij deze geïnteresseerd is in die vormen van byzantinisme, waaraan zoveel Nederlanders zich in voorbije jaren hebben overgegeven. Daarmee is ook in zijn lessen best wat te doen en toegegeven moet worden, dat Kaan hem dan niet telcurestelt. Andere didaktische suggesties kan ik er echter niet aan ontfen. Rest nog te vermelden, dat een der weinig afgebeelde gewone Nederlanders de auteur zelf is. Trots blijkt hij ons als 'De ontdekker' aan boven de wereldstad New York. Zijn ontdekking slaat op de liefde, die prinses Christina opvatte voor de heer Guillermo. Het

zoveelste bewijs, dat geen wolkenkrabber hem te hoog gaat, waar het zijn bewondering voor Oranje betreft.

Eveneens in vlamvend Oranje kijkt koningin Juliana ons, met haar inmiddels door Van Mierlo beroemd geworden hondje, aan vanaf de titelpagina van 'Veranderend Nederland onder Juliana'. Het boekje bevat de tekst van vier uitzendingen, die de auteur voor de N.C.R.V. radio heeft verzorgd ter gelegenheid van de zeventigste verjaardag van onze koningin. De hoofdstukken behandelen achtereenvolgens de periodes 1948-1958, 1958-1968 en 1968-1978. Het wordt besloten met een soort samenvattende nabeschouwing. Methodisch lijkt het wat op het bekende 'Ach ja, de jaren vijftig...', dat destijds als vervolg op een groot aantal uitzendingen onder diezelfde naam, voor de Vara microfoon is verschenen. Het vormt een bescheiden poging om op een impressionistische wijze enige cultuurhistorische kanttekeningen te plaatsen bij de recente Nederlandse geschiedenis. Er staan aardige teksten in, die de geschiedenisdocent zeker kan gebruiken. Maar of onze leerlingen, ook die uit de hoogste klassen, over een referentiekader beschikken, dat het hun mogelijk maakt, voldoende inzicht te krijgen in de veelheid van aspecten, die de auteur aan de orde stelt, is de vraag. Daartoe behoren onderwerpen als kerk, gezag, kunst, radio en televisie, huisvesting, milieu, terrorisme, vrouwenbeweging, tegencultuur en conformisme. De benadering van de auteur is genuanceerd en zijn taalgebruik eenvoudig. Merkwaardig is, dat aan het eind van zijn slotbeschouwing, zijn voorzichtige, naar objectiviteit strevende beschrijving, plaats maakt voor een patriarchaal aandoend moralisme. De secularisatie acht hij ontspoord in vulgarisatie. Als bewijs voert hij de Brakke Grond-happening over 'De Grote Matheid' aan. Daaruit destilleert hij een pleidooi voor discipline en zelftucht en roept hij op tot dankbaarheid voor de nog overgebleven resten aan goede elitecultuur.

Het heeft zeker zin in de klas aandacht te besteden aan de betekenis van het Oranjesonnetje. Deze drie boeken helpen de docent daarin slechts in bescheiden mate, met een nadrukkelijke uitzondering over de goed gedocumenteerde visuele bronnen uit het boek van Reina van Ditzhuyzen.

Voor meer verantwoorde achtergrondinformatie kan de docent beter te rade gaan bij het voortreffelijke 'Nassau en Oranje in de Nederlandse geschiedenis', dat onder redactie van C.A. Tamse bij Sijthoff is verschenen.

Voor de leerlingen voorziet dit Oranjesonnetje niet in deze behoefte.

H. van der Veen.

Willem Wilmink. *Moord in het moeras*. Illustraties: Fiel van der Veen. Amsterdam – Antwerpen – 1979 – (Kosmos) – 80 pag. – f 13,50

Voor zijn eerste historische kinderboek koos Willem Wilmink als onderwerp de strijd van de inwoners van Drenthe onder leiding van Rudolf van Coevorden met hun geestelijke en wereldlijke heren, de bisschoppen van Utrecht, in de eerste helft van de dertiende eeuw. We beleven de machtsstrijd tussen Rudolf en Otto II van Lippe. Deze bisschop is sterk verstoord over de manier waarop Rudolf optreedt, bijvoorbeeld bij de tolheffing op de Vecht en bij zijn steunverlening aan de Gelkingers in de stad Groningen tegen de bisschoppelijke vertegenwoordiger, de prefect.

In Wilmink's taal: 'De man (= Otto II) had zich in de elf jaren dat hij aan het bewind was al bijna een ongeluk geërgerd aan die rotboeren in het noorden. Nooit had hij begrepen waarom God de rivier de Vecht nu juist langs Coevorden had moeten voeren' (p. 26).

Hoogtepunt in het boek is de beschrijving van de slag bij Ane, een vroege versie van de Guldensporenslag, op de pagina's 34-37, ook overgenomen in het Boek van de Maand van maart 1980 'Leesgoed' (p. 247-250).

Zo'n vierhonderd ridders waaronder de bisschop en andere bekende kruisvaarders werden door Rudolfs Drentse boeren in het moeras bij Ane gelokt en gedood. Wilmink laat één van de gevangenen hierover zeggen: 'Geen eerlijke oorlog. Want het is tegen de Goddelijke orde, dat boeren tegen ridders vechten. Zoiets heeft God niet gewild. Alleen ridders vechten ridders. En dan verslaan ze elkaar wel, maar ze slachten elkaar niet af' (p. 37).

Dit hoogtepunt zit midden in het boek; de rest van het boek gaat over het verdere verloop van de strijd na 1227, de dood van Rudolf en het huwelijk van zijn dochter Eufemia (in het boek Euffemia) met Hendrik van Borculo, die ook nog het één en ander uitvecht met een Utrechtse bisschop.

Wilmink is er niet in geslaagd om een spannende verhaallijn te construeren met centraal een echt levende identificatiepersoon. Het lijkt er sterk op, dat hij op basis van de overgeleverde kroniek 'Quedam narracio de Groninghe, de Thrente, de Covordia...' een aantal bouwstenen genomen heeft, daaraan wat eigen bedenksels toegevoegd heeft om het verhaal van nog enigszins acceptabele omvang te maken en vervolgens alles aan elkaar geschreven heeft door de invoering van een

identificatiepersoon Folker, een vondeling, die opgroeit op de burcht van Coevorden.

Onduidelijk blijft wat Wilmink nu eigenlijk met zijn verhaal wil, al zitten er vanzelfsprekend enkele informatieve gedachten in, vooral over ridderleven en ridderopvattingen. Die onduidelijkheid wrekt zich in de figuurtekening van Folker, een jongen, die niet echt gaat leven en daardoor niet echt als identificatiefiguur werkt. Kortom Wilmink wekt de indruk het genre historisch kinderboek onderschat te hebben.

Aanschaf voor het documentatiecentrum of de schoolbibliotheek lijkt dan ook alleen aanbevelenswaardig voor scholen in de streek, waar het boekje zich afspeelt.

Cees van der Kooij

J. van der Woude. *Het boze oog, een heksenproces*.

Leopold, Den Haag 1978, f 19,90, 174 pag.

De schrijver van een historische roman loopt een dubbel risico. Enerzijds is er de valkuil van het historische element: als hij niet erg goed oppast, schrijft hij een anachronistische roman. Voor men kan gaan schrijven, moet er een uitgebreid historisch onderzoek plaatsvinden, niet alleen naar de feiten die men in het boek wil verwerken, maar vooral ook naar de achtergronden, de structuren in de samenleving en de talloze kleine details waarin men zich zo makkelijk kan vergissen. Daarnaast moet een dergelijk boek ook op zich zelf gelezen kunnen worden als een goede roman. Weinig schrijvers kunnen aan beide eisen voldoen.

'Het boze oog' is duidelijk op historische gegevens gebaseerd. Het boek behandelt het proces tegen Mechteld ten Ham dat in 1605 in 's Heerenberg werd gevoerd. Niet alleen kan men merken dat er serieus onderzoek is gedaan, de stukken op het huis Bergh worden zelfs als bronnen genoemd. Achterin het boek vindt men een lijst van personen, deels historisch en deels verzonnen, vergezeld van een verantwoording.

'Een proces is een weerspiegeling van de samenleving waartoe het behoorde' lezen we in het voorwoord en dat is een uitspraak die me zeer aanspreekt. Uit procesvoering, vonnissen en straffen kunnen we inderdaad veel leren over de gedachten ten aanzien van goed en kwaad, gepast en ongepast, over de normen en waarden in een samenleving. Ook in 'Het boze oog' proeft men elementen van de onderliggende maatschappij. Heksen zijn er oude vrouwen, verenigd in een geestelijk labiel. Ze hebben wel een maatschappelijke functie, ze weten bijvoorbeeld van

kruiden. In overeenstemming met de werkelijkheid is ook het geringe enthousiasme bij de rechters om een vrouw ter dood te veroordelen. Op de achtergrond ziet men het panorama van de godsdiensttwisten en de tijd van aarzeling, waarin de bevolking niet heeft uitgemaakt of zij de protestantse dan wel de rooms-katholieke godsdienst wil kiezen. Misogonisten dragen bij tot een klimaat van ontevredenheid, waarin enkelen de schuld bij de heks zoeken. Alleen de mededeling dat het beroep van beul bij ieder in aanzien was (pagina 138) is pertinent onjuist.

De historische basis maakt het boek echter nog niet tot een goede historische roman. In het verhaal komen erg veel figuren voor, die ieder op hun beurt een hoofdstuk lang of een deel van een hoofdstuk de hoofdpersoon zijn. Dat maakt identificatie met één persoon voor de lezer onmogelijk, dat verhindert ook dat de schrijver iemands karakter enigszins kan uitdiepen. Daardoor is de totaalindruk nogal verwarrend. Ook de eenvoudige taal die in het boek wordt gehanteerd, kan niet verhinderen dat het brokkelige verhaal moeilijk te volgen is. Voor het onderwijs is het boek daarom minder geschikt.

'Het boze oog' is wel historisch, maar te weinig een roman.

D.A. Berents

Dr. Richter Roegholt. *Amsterdam in de 20e eeuw. Deel 2 (1945-1970)*

Utrecht/Antwerpen 1979 (Spectrum)

'Als een psychiatrische patiënt op zoek naar een nieuw beeld van zichzelf drijft de grote stad stuurlaas en onaanspreekbaar naar de raadsverkiezingen van 31 mei 1978' (p. 243).

Met deze persoonlijke ontboezeming sluit de inleidende passage af over de veranderingen die gaan plaatsvinden vanaf de jaren zestig.

Het tweede deel van dit verhaal over Amsterdam is de consequente voortzetting van het eerste deel. Weer dezelfde interesse voor bouwen en wonen in Amsterdam, de stadsontwikkelingen en de rol van Publieke Werken, totale afwezigheid van economisch-sociale ontwikkelingen van de bewoners. Van de professionele geschiedschrijvers zal de schrijver de wind van voren krijgen. Van mij mag hij.

De lezer moet weten wat hem te wachten staat. Besloot ik de bespreking van het eerste deel met de uitsmijter: een kroniek in Amsterdamse stijl; in het tweede deel krijgt de litteraire vorm van de kroniek meer het karakter van een memoire.

Niet alleen vernemen wij de persoonlijke reactie van de schrijver bij de plotselinge dood van zijn vriend de stadsarchitect Ben

Merkelbach, maar ook in welk dranklokaal hij beroemde Amsterdammers heeft ontmoet. De bittere kou, die hij geleden heeft bij het eerste experimenteel theater, blijft evenmin onvermeld. Als klap op de vuurpijl van (overbodige) persoonlijke betrokkenheid is een passage, waarin de schrijver in discussie gaat met de recensent van deel 1 in Kleio.

Natuurlijk heeft de persoonlijke toon zijn voordelen, de stijl wordt direct, de opvattingen zijn uitgesproken, de schrijver kent zijn amsterdamse wereld. Men moet alleen niet verwachten dat men enig inzicht krijgt in het maatschappelijk proces van een grote stad na de tweede wereldoorlog. In zoverre slaat de laatste zin van het boek terug op de schrijver 'De synthese in de beeldvorming... was... onbereikbaar'. Hans Peters

Apologie of Verantwoording van de prins van Oranje 1581 gevolgd door het Plakkaat van Verlatinge 1581 met enige begeleidende correspondentie.

Historische inleidingen en aantekeningen, Dr. A. Alberts.

Modern Nederlandse bewerking Drs. J.E. Verlaan.

Heureka, Nieuwkoop 1980, 159 blz. Prijs f 25,—

In het kader van de herdenkingen van de gebeurtenissen uit de beginjaren van de Tachtigjarige Oorlog, waarvan die van de Unie van Utrecht nog vers in het geheugen ligt, heeft de uitgeverij Heureka een moderne uitgave verzorgd van de bekende Apologie van Willem van Oranje en het daarop volgende Plakkaat van Verlatinge. Beide stukken zijn bewerkt en 'vertaald' in hedendaags Nederlands en van een historische inleiding voorzien. Voor de 'vertaling' tekende Drs. J.E. Verlaan, voor de inleiding Dr. A. Alberts. Hebben zij de geschiedbeoefening in Nederland daarmee een dienst bewezen?

Het toegankelijk maken van belangrijke documenten uit het verleden is een waardevolle historische bezigheid, dat is de vraag natuurlijk niet. Maar mag je daarbij de oorspronkelijke tekst zo ingrijpend wijzigen en aanpassen als hier is geschied? Ik behoor niet tot degenen die zeggen dat elke modernisering van moeilijk toegankelijke teksten uit den boze is, maar ik vind het wel een ongelooflijk moeilijke opdracht. Zoals Verlaan correct aangeeft, moet je enerzijds zorgen dat de hedendaagse lezer de eeuwenoude tekst min of meer probleemloos kan lezen en begrijpen, anderzijds de inhoud van de tekst getrouw weer geven. Dat zijn vaak zulke tegenstrijdige eisen, dat bijna altijd een integrale weergave van de tekst, voorzien van uitvoerige annotatie, het wint van de

'vertaling'. Wat is er van deze moeilijke opdracht terechtgekomen bij de bewerking van de Apologie en het Plakkaat van Verlatinge?

Zonder meer kan worden vastgesteld dat Verlaan erin is geslaagd een modernisering te leveren die zich probleemloos laat lezen. Dat hij daarvoor coupures heeft aangebracht in de Apologie is begrijpelijk en te accepteren. Waar ik meer moeite mee heb is, dat die probleemloosheid ook betekent dat de hedendaagse lezer vaak ook inhoudelijk iets anders gaat lezen dan de oorspronkelijke tekst. Zo begint de tekst van het Plakkaat van Verlatinge bijvoorbeeld met de woorden: 'De Staten Generael der Geunieerde Nederlanden...' Dat wordt bij Verlaan: 'De leden van de Staten-Generaal van de Verenigde Nederlanden...' Dat leest inderdaad probleemloos, omdat ons de zinsnede 'leden van de Staten-Generaal' bekend in de oren klinkt. Maar het verschil tussen de standenvertegenwoordiging van toen en de volgens het 'one man, one vote'-systeem gekozen volksvertegenwoordiging van nu, verdwijnt met zo'n modernisering natuurlijk ook geruisloos. Een ander voorbeeld. In de bewerking van Verlaan lezen we: 'De vorst regeert bij de gratie van zijn onderdanen'. Ja, ja, dat is de tegenwoordige stand van zaken, maar zo staat het beslist nog niet in het Plakkaat van 1581. De bewerker moderniseert zo niet alleen de tekst, maar ook de inhoud. De 'vertaling' is bovendien hier en daar mijns inziens aanvechtbaar. Twee voorbeelden daarvan op bladzijde 154. 'Ende dat hy van meyninghe was te straffen de Hoofden daer af...' is natuurlijk niet: 'dat hij zou straffen met de dood', maar: 'dat hij de aanvoerders ervan zou straffen...'. En als in de oorspronkelijke tekst staat dan Don Juan door Filips gestuurd werd '...als wesende van zijnen bloede', dan mag je niet schrijven: 'als ware hij van zijn bloede'.

De inleiding van Alberts legt op een duidelijke manier veel uit, maar schiet als geheel toch tekort. Zo houdt zijn negatieve oordeel over de zielzorgers van vóór de Reformatie onvoldoende rekening met de resultaten van de gedegen studie van R.R. Post, *Kerkelijke verhoudingen in Nederland vóór de Reformatie van ± 1500 tot ± 1580* (Utrecht/Antwerpen, 1954). De voorstelling van de Reformatie in Nederland als een Lutherse aangelegenheid (blz. 25) is een ander voorbeeld van duidelijk te kort schieten. De door Alberts vermelde geraadpleegde literatuur, waarin herdrukken van oudere monografieën niet als zodanig worden aangegeven, verklaart veel van de tekortkomingen. Tal van belangrijke recente publicaties ontbreken. Als je dan in de aantekeningen bij

de Apologie struikelt over een aanduiding als 'de moord op de priesters te Gorcum', als bedoeld wordt: 'de moord op de "Gorcumse martelaren" in Den Briel', dan begin je je af te vragen of de inleider wel voldoende vertrouwd is met zijn stof.

Mijn eindindruk is, dat er weinig reden tot juichen is over deze bronnenuitgave. Wie met de Apologie of het Plakkaat van Verlatinge wil werken, kan beter een bestaande tekstuitgave gebruiken.

G. Groenhuis

Varia

G. van Donselaar, G. Post, H. v.d. Scheer, J. Vos

Leesboek -1-, Leesboek -1- Docentenhandleiding en Leesdagboek -1- Meppel - z.j. (Ten Brink) - resp. f 23,25, f 35,75 en f 8,80.

'Je zult het misschien wel een beetje vreemd vinden om in een leesboek voor Nederlands dit onderwerp te vinden. "Dat hoort in een geschiedenisboek thuis", vinden sommigen. Een beetje gelijk hebben ze wel. Maar dat hebben wij ook. Het gaat er ons niet om, dat je, als je dit thema hebt doorgewerkt, veel uit je hoofd weet over de Vikingen. (Als het wel zo is, is dat natuurlijk mooi meegenomen). Veel belangrijker vinden wij het, dat je iets leert. (waarvan acte! - vdK.) Namelijk hoe je je al lezend over een bepaald onderwerp (en dat onderwerp is hier dan "toevallig" Vikingen) een beeld vormt'. Zo begint de tekst van thema 5 'De Vikingen' in het werkboek van de methode 'Leesboek', bestemd voor het onderwijs in Nederlands in de brugklas.

'Leesboek' is een methode volgens een boeiende formule. Wat men de leerlingen wil leren - zoals hierboven bijvoorbeeld het proces van beeldvorming - wordt opgehangen aan fragmenten uit zowel informatieve als verhalende jeugdliteratuur (inclusief strips). De opzet is thematisch: 'bang zijn', lezen maakt je wereld groter/kleiner, 'ik zal er goed voor zorgen' en als thema 5 'de vikingen'.

De methode bestaat uit een docentenhandleiding met didactische aanwijzingen, een leerlingenboek en een werkboek, getiteld 'Leesdagboek'.

De beeldvorming van de Vikingen vindt in vier fasen plaats: eerst een algemene introductie met nadruk op de Vikingschepen, dan het beeld van Vikingen in strips, vervolgens de Vikingen in Nederland en ten slotte een afsluitende beeldvormingsfase met o.a. Vikingen in de reclame.

De onderwerpkeuze Vikingen wordt in de docentenhandleiding als volgt verant-

woord: 'Dat wij het onderwerp Vikingen hebben gekozen heeft te maken met het feit, dat op veel scholen in het eerste leerjaar Vikingen ter sprake komen. Daarnaast zijn er de laatste jaren nogal veel (jeugd-)boeken over Vikingen verschenen. Zij zijn kennelijk "in". Zo eenvoudig ligt dat kennelijk.'

In het 'leesdagboek' staan goede en leuke opdrachten om stap voor stap de leerlingen zich bewust te laten worden wat voor ontwikkeling hun beeld van de Noormannen doormaakt. De kinderen krijgen zo een goede scholing in tekstanalyse en in tekstvergelijking.

Hoewel in de docentenhandleiding ingegaan wordt op doelstellingen van het geschiedenisonderwijs en daarbij onder meer het ontwikkelen van de zin voor chronologie genoemd wordt, is het spijtig – maar daarvoor is het dan kennelijk een methode Nederlands – dat niet ingegaan wordt op het anachronistische karakter van Noormannen in de strips bij 'Asterix' en bij 'Suske en Wiske', maar ook in de vormgeving van 'Erik de Noorman'. Jammer is ook, dat bij de literatuuropgave voor leerlingen niet naar volledigheid gestreefd is bij het vermelden van historische kinderboeken over de Vikingentijd.

Zowel voor de basisschool als voor het voortgezet onderwijs is het aanbevelenswaardig om kennis te nemen van de opzet en de inhoud van dit thema. Voor de brugklas is wel te hopen, dat er overleg plaats zal vinden tussen de docenten Nederlands en geschiedenis voordat besloten wordt tot uitwerking van het thema.

Cees van der Kooij

Lesbrief 'Molens moeten malen'

Ten behoeve van de bovenbouw van de basisschool stelde de Vereniging Vrienden van de Groninger Molens een lesbrief samen onder de titel 'Molens moeten malen'.

Deze keurig verzorgde lesbrief heeft ten doel – zoals het voorwoord aangeeft – om de leerlingen globale kennis bij te brengen omtrent onze molens. 'Ze (= de leerlingen) kunnen in staat worden geacht de molens naar hun uiterlijke verschijningsvorm te herkennen evenals de uiterlijke onderdelen en hun functies' (p. 1).

Na een kort historisch overzicht komen de verschillende molentypen aan de orde, het kruien, het zeilopleggen of het zelfzwichten, het functioneren van een poldermolen en van een korenmolen, de molentaal en de uitdrukkingen die in het Nederlands aan het molenbedrijf herinneren.

Dat het een uitgave van een Groningse vereniging is, blijkt slechts uit drie van de zestien pagina's: er zijn kaartjes van het

Groninger molenbestand in 1850 en in 1980 en er is een lijst van molens in Groningen, die te bezichtigen zijn.

'Molens moeten draaien' kost f 1,35 per stuk, maar aanschaf is alleen maar mogelijk in aantallen van 25. Het adres: B. Dijk – Aduarderdiep 3 – Aduard – tel. 05909 – 1722.

Cees van der Kooij

Adressen V.G.N.

Algemeen bestuur

Drs. J. Drewes, *voorzitter*, Bachlaan 58, 1817 GK Alkmaar, tel. 072-112015
Drs. N. Bakker, *vice-voorzitter*, Mr. Troelstralaan 9, 1381 CR Weesp, tel. 02940-10700
G.J. van der Tweel, *1e secretaris*, Van Deventerweg 6, 6861 EW Oosterbeek, tel. 085-337018
Drs. E. Boerhout, *2e secretaris*, Androsdreef 14, 3562 XA Utrecht, tel. 030-617769
Mevr. H. Mulkens-Harmeyer, *penningmeester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.), tel. 05923-424
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
Drs. H.J.P.M. Ketelaars, *sectie (3) Havo/Vwo*, Fluitersdreef 27, Renkum, tel. 08373-5958
Mevr. Drs. C.W.M. Schunk, *sectie (4) Tertiair Onderwijs*, Talingsingel 64, 6883 CX Velp, tel. 085-649605
J. Harderwijk, *redactie Kleio*, Dorpsstraat 54, 3611 AG Oud-Zuilen.
Mevr. D.H. Verhagen, *Didactiekcommissie*, Tiboel Siegenbeekstraat 28, 2313 HB Leiden.

Bestuur sectie (1) Pedak/Basisonderwijs

Drs. C.G. van der Kooy, *voorzitter-secretaris*, Winschoterweg 10, 9723CG Roodendaan (Gr.), tel. 05904-1556
Drs. R. Kingma, *penningmeester*, Hoge Weer 3, Broek in Waterland, tel. 02903-1517
Drs. F.W.P. Dijkstra, Hofstraat 17 A, 9712 JA Groningen, tel. 050-181653
J. Engbers, Roest 2, 5491 XX Olland, tel. 04138-3138
Dr. F.G.G. Govers, Elzenstraat 12, 5402 LR Uden, tel. 04132-64117
Mevr. M. Kingmans, Rubensstraat 57, Groningen, tel. 050-132787

Bestuur sectie (2) Mavo/Lbo

P.L. Hendriks, *voorzitter*, Europaweg 25, 6381 Ubach over Worms, tel. 045-317162
Mevr. E. Confurius, Reviusrondel 185, 2902 EE Capelle a.d. IJssel, tel. 010-503046
P. Doves, Praamstraat 32, 1503 KN Zaandam, tel. 075-161062
S. Erich, Rysloane 15, 9283 XS Surhuizum, tel. 05123-1607
H. Zwarteveen, Prinses Irenelaan 51, 3822 CB Leusden, tel. 033-40879

Bestuur sectie (3) Havo/Vwo

Drs. H.J.P.M. Ketelaars, *voorzitter*, Fluitersdreef 27, Renkum, tel. 08373-5958
Mevr. Drs. P.C.D. Greven-Den Ouden, Colenso 39, 3761 GG Soest, tel. 02155-14088
Drs. L. Mulder, Trumanlaan 3, 3844 DE Harderwijk, tel. 03410-16676
Mevr. Drs. E. Karreman, Van Limburg Stirumstr. 13, Utrecht, tel. 030-514052
R. Velema, Leyenweg 8, 7957 NG De Wijk (Dr.), tel. 05224-2317
J. v.d. Werf, Julianastraat 28, 6369 BR Simpelveld, tel. 045-441239

Bestuur sectie (4) Tertiair Onderwijs

Mevr. Drs. C.W.M. Schunk, *voorzitter*, Talingsingel 64, 6883 CX Velp, tel. 085-649605
Mevr. M. Kingmans, *Pedaksectie*, Rubensstraat 57, Groningen, tel. 050-132787
J. Beetsma, *Universiteiten*, Zonstraat 112, 3581 MX Utrecht, tel. 030-522303
Dr. N.J. Maarsen, *NLO's*, Hazelaarstraat 38, 4131 AC Vianen, tel. 03473-2749
Drs. L.M.P.G. Smeets, *MO-opleidingen*, Beatrixlaan 24, 9341 EE Doorn, tel. 03430-4171

Didactiekcommissie

Mevr. D.H. Verhagen, *voorzitter*, Tiboel Siegenbeekstraat 28, 2313 HB Leiden
H. van Duysen, *secretaris*, Van Baerlestr. 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*, Rhijnburglaan 28, 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

Drs. H. Th. Lambooy, *voorzitter*, Nes 2 A, 1741 JZ Schagen, tel. 02240-4347
Drs. H. Nolles, *secretaris*, Stevensweg 22, 2141 VL Vijfhuizen, tel. 02508-1934
K.G. van Manen, Beukenlaan 34, 3927 AK Renswoude, tel. 08387-1661
Drs. E.A.J. Oudenhoven, Ockenburg 29, 4901 CV Oosterhout, tel. 01620-26665
Mevr. Drs. M.I. Röder, Peuleyen 21, 2742 ED Waddinxveen, tel. 01828-6077

Afdelingssecretariaten

1440-1939 Alkmaar, G. Roos, Gerberahof 5, 1689 HW Zwaag, tel. 02292-3377
1000-1439 Amsterdam, Y. Heringa, Plantage Muidergracht 35 I, 1018 TL Amsterdam, tel. 020-252301
6500-7099 Arnhem, J. Sillekens, Patrijsstr. 42, 6542 TM Nijmegen, tel. 080-778680
5140-5499 Den Bosch, Mevr. W. v. Mulken, Brede Haven 37, 5211 TL Den Bosch, tel. 073-135121
4700-5139 Breda, Vacant
5500-5799 Eindhoven Drs. A. v.d. Broek, Barrierweg 196, 5622 CP Eindhoven, tel. 040-436415
4300-4699 Goes J. Kostermans, Rembrandtlaan 61, 4462 AH Goes, tel. 01100-12844
9300-9999 Groningen, Mevr. Drs. C. Aenaea-Venema, Verl. Frederikstr. 9 A, 9724 NC Groningen, tel. 050-180821
2200-2739 Den Haag, Mevr. J. v. Roosmalen, v. Galenstraat 68, 2518 ER Den Haag, tel. 070-468661
1940-2199 Haarlem, Vacant
6300-6499 Heerlen, J. A. Klomp, Pannesheiderstr. 80, 6462 EE Kerkrade, tel. 045-456199
7440-7739 Hengelo, Drs. S.H. Quee, Tolensstraat 1, 7471 ZD Goor, tel. 05470-4462
8400-9299 Leeuwarden, H.G. Wolthoff, Nynke v. Hichtumwei 66, 8915 JJ Leeuwarden, tel. 05100-21982
6100-6299 Maastricht, Drs. E. Koers, Veldspaatstr. 23, 6216 BM Maastricht, tel. 043-30036
2740-3399 Rotterdam, P. Baardse, v.d. Helmstraat 27, 3067 HA Rotterdam, tel. 010-204915
3400-4299 Utrecht, G. Derriks, v. Bijkershoeklaan 351, 3527 XJ Utrecht, tel. 030-936035
5800-6099 Venlo, Vacant
7100-7439 Zutphen, Mevr. Drs. A. Goudriaan, Gerstekamp 12, 7231 BK Warnsveld, tel. 05750-23272
7740-8399 Zwolle, J. Vrielink, H. Stevinstraat 11, 3841 KB Harderwijk, tel. 03410-15288



Geschiedeniswerkplaats

J. Beetsma, P.A. Das en B. Pijlman

In de serie 'Geschiedeniswerkplaats' verschijnt binnenkort één van de twee nieuwe onderwerpen voor het centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting in 1981:

China in de 20ste eeuw

(China van Soen Yat-sen tot en met de periode Mao Tse-tung)
deel 11, ISBN 90 01 06435 3, 88 pag.,
ca. f 9,00



In de vier *basisteksten* (waarvan de eerste de geschiedenis van China van ca. 1700 tot 1911 behandelt) wordt het historisch verloop in grote lijnen aangegeven. In de *verwerkingsfasen* wordt vervolgens dieper ingegaan op een aantal belangrijke aspecten uit de diverse basisteksten. Aan het eind zijn een *chronologie* en een *begrip-lijst* opgenomen.

De *docentenhandleiding* geeft verschillende mogelijkheden om het materiaal te bewerken. Verder bevat de handleiding commentaar op de vragen en opdrachten en een literatuurlijst.

De uitgever heeft afgezien van de ontwikkeling van een katern: 'Koning, kabinet en kamers'. Dit besluit is gebaseerd op de gedachte dat de officiële omschrijving van dit examenonderwerp een vrij traditionele stofbehandeling afdwingt. Voor de behandeling van dit examenonderwerp staatsinrichting kunnen we u wijzen op de volgende handzame en beknopte uitgaven:

Beknopt overzicht van de staatsinrichting van Nederland

A. Algra en P.J. van Ginkel
ISBN 90 01 03040 8, 64 pag., f 7,00

Staatsinrichting voor het MAVO

G. Braam
ISBN 90 01 15750 5, 32 pag., f 4,00

Ons staatsbestel in kort bestek

Mr. W.R.H. Koops en drs. H.M. Franssen
ISBN 90 01 48901 X, 64 pag., f 8,30

Wie deelt de lakens uit, werkschrift staatsinrichting

B. van Wakeren
ISBN 90 01 93390 4, 70 pag., f 8,30

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

242-53



Wolters-Noordhoff