

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

UIT DE INHOUD:

- **DRS. J. BROUWER, TOETSPERIKELN IN DE
BONDSREPUBLIEK**
- **TWEEMAAL GESCHIEDENIS DER NEDERLAN-
DEN**
- **MEDEDELINGEN**
- **BOEKBESPREKINGEN**

KLEIO

VERSCHIJNT MAANDELIJKS 19e JAARGANG - 7 - 1978

VERENIGING VAN LERAREN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING IN NEDERLAND (V.G.N.)

ALGEMEEN BESTUUR

DRS. J. BOUWSMA, *voorzitter*, Brokmui 40, 9101 EZ Dokkum, tel. 05190-3598.

MEVR. DRS. E.J. KARREMAN, *vice-voorzitster*, Van Limburg Stirumstraat 13, 3581 VB Utrecht, tel. 030-514052.

MEVR. M.I. RÖDER, *1e secretaresse*, Van Tuyl van Serooskerkenstraat 113, 2273 CD Voorburg, tel. 070-861890.

DRS. J. DREWES, *2e secretaris*, Bachlaan 58, 1817 GK Alkmaar, tel. 072-112015.

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

DRS. G.J. SLOOTWEG, *redactie Kleio*, Van Kinsbergenlaan 21, 3742 PH Baarn, tel. 02154-15047.

MEVR. D.H. VERHAGEN, *didaktiekcommissie*, Wortelhaven 16, 9101 NM Dokkum, tel. 05190-4560.

M.J. VAN VELZEN, *onderwijsadviescommissie*, Mgr. van Gilsstraat 6, 6461 VG Kerkrade, tel. 045-455941.

J.P.M. HENKES, *mavo-lbo-commissie*, Kerkendijk 96b, 5712 EW Someren-Heide, tel. 04937-3230.

J. ENGBERS, *pedagogische commissie*, Roest 2, 5491 XX Olland, tel. 04138-3138.

K. VAN DIJK, *programmacommissie bijscholing*, De Hoghe Weijdt 13, 1851 EB Heiloo, tel. 072-333570.

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte, wijzigingen en opzegging van het lidmaatschap meedelen aan: **Administratie V.G.N., J.W. Geldof, Veenendaalkade 256, 2547 AX Den Haag, tel. 070-674100.** Bij dit adres kan men ook terecht voor informatie over contributiebetaling en voor het aanvragen van een abonnement op *Kleio* (voor actieve leraren/leraresen alleen mogelijk met goedvinden van het bestuur van de V.G.N.) of van losse nummers van *Kleio*.

Nieuwe leden worden verzocht bij hun aangifte mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoonnummer en adres van de school waar men de hoofdbetrekking heeft.

CONTRIBUTIES

Contributies en andere betalingen het liefst zo spoedig mogelijk na ontvangst van de acceptgirokaart storten op gironummer 128701 t.n.v. penningmeester van de V.G.N., Vreeswijkstraat 329, Den Haag.

Contributies vanaf 1 januari 1978:

<i>Gewone leden</i>	a. docenten havo, vwo en hbo	f 72,-
	b. docenten mavo	f 48,-
	c. echtparen	f 72,-

Buitengewone leden (gepensioneerden en zij die wel geschiedenisbevoegdheid hebben maar geen les geven op scholen voor mavo, havo, vwo en hbo)

Aspirantleden (maximum 4 jaar)

Abonnement op Kleio voor niet-leden per kalenderjaar

REDAKTIE VAN KLEIO, het tijdschrift van de V.G.N.

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

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

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

DRS. G.J. SLOOTWEG, Van Kinsbergenlaan 21, 3742 PH Baarn, tel. 02154-15047.

J. HARDERWIJK, Dorpsstraat 54, 3611 AG Oud-Zuilen, tel. 030-432876.

DRS. P. VAN HEES, Utrecht.

DR. S.Y.A. VELLENGA, Utrecht.

DRS. F.G. VAN BAARDEWIJK, Utrecht.

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

De redactie

DIDAKTIEKCOMMISSIE

MEVR. D.H. VERHAGEN, *voorzitster*, Wortelhaven 16, 9101 NM Dokkum, tel. 05190-4560.

DRS. J. BROUWER, *vice-voorzitter*, Mozartstraat 33, 6661 BH Elst, tel. 08819-1831.

H. VAN DER VEEN, *secretaris*, Bocht Oosterdiep 24, 9641 JK Veendam, tel. 05987-14919.

DRS. J. BAALBERGEN, *1e penningmeester*, Sandbergstraat 8, 1391 EL Abcoude, tel. 02946-3207, postrekening 1561752 t.n.v. penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.

H. DE LANGE, *2e penningmeester*, Rhijnsburglaan 23, 8181 XW Heerde, tel. 05782-2516.

DRS. L.G. DALHUISEN, Postdam 5, 2361 BV Warmond, tel. 01711-2834.

P. DOVES, Praamstraat 32, 1503 KN Zaandam, tel. 075-161062.

B. MOLENKAMP, Meerhoek 627, 5403 AC Uden, tel. 04132-64753.

V. SCHIPPER, Croesinckplein 120, 2722 EE Zoetermeer.

1. *Inleiding.*

Evenals in ons land kent men in de B.R.D. eindexamenproblemen. Gaat het bij ons om de vraag of het mogelijk is te komen tot een c.s.e., voor de vakken of de vakkencombinatie geschiedenis en staatsinrichting, daar gaat het om de vraag op welke wijze een door sommigen niet alleen wenselijk maar zelfs noodzakelijk geacht c.s.e. voor alle examenvakken zó kan worden ingericht, dat men kan voldoen aan de opdracht te komen tot een zo groot mogelijke uniformiteit in de beoordeling van de eindexamenresultaten.

Ondanks dit duidelijke en kenmerkende verschil tussen de vraagstellingen lijkt het mij toch van belang kennis te nemen van de gang van zaken met betrekking tot de toetsing in Duitsland. Een dergelijke kennismaking kan namelijk interessant materiaal opleveren voor de discussie over de C.E.G.E.S.-experimenten.

Na een schets van de achtergrond en van de opzet van de eindexamens met de nadruk op de situatie bij geschiedenis, geef ik een overzicht van de reeds geuite kritiek. Een vergelijking tussen de ontwikkelingen in de B.R.D. en die in ons land sluit het geheel af.

2. *Achtergrond van de eindexamens.*

In het begin van de jaren zeventig is de structuur van de vroegere tweejarige gymnasiale "Oberstufe" ingrijpend gereorganiseerd. Als "Studienstufe" is deze terug te vinden in de "Sekundarstufe 11". (1, 95 - 98) De gewijzigde opzet van de eindexamens is nauw met deze reorganisatie verbonden. Men hoopt dat de nieuwe exameneisen een gunstige uitwerking zullen hebben op de leerplannen en de examenreglementen van de verschillende "Länder", op de samenhang tussen het aangeboden onderwijs en de keuzemogelijkheden van de leerlingen en op de houding van de docent ten aanzien van de lesvoorbereiding en de toetsing. Men is van mening dat de exameneisen niet alleen moeten passen in de na te streven onderwijsdoelen van de nieuwe "Studienstufe", maar dat ze het bereiken van deze doelen ook moeten bevorderen. Enige belangrijk geachte doelen van de "Studienstufe" zijn; verbetering van de studiehouding door oefening in wetenschappelijk werk, gebaseerd op zelfstandig leren en in overeenstemming met de vakwetenschappelijke en vakdidactische stand van zaken zoals die naar voren komt in de leerplannen en voorts het bieden van optimale ontplooiingskansen aan de leerling.

De "Kultusministerkonferenz" (in het vervolg aangeduid met KMK; het samenwerkingsverband van de elf ministers van onderwijs) moest zich daarnaast toch bezig gaan houden met het probleem van een uniforme en objectieve toetsing, omdat in 1973 het "Bundesverfassungsgesetz" een uitspraak gedaan had over plaatsingsmogelijkheden aan universiteiten en hogescholen. Bij deze plaatsing zou het gemiddelde cijfer van de eindexamenresultaten van beslissende betekenis zijn. Een dergelijke uitspraak moest wel consequenties hebben voor de opzet en de beoordeling van de eindexamens. Er moest gezocht worden naar een mogelijkheid om tot een zo groot mogelijke rechtsgelijkheid te komen en dat betekende dat de eindexamenresultaten uniform en objectief gewaardeerd zouden moeten kunnen worden.

Op basis van de resultaten van door de KMK ingestelde vakcommissies kon de KMK in 1975 een algemene doelomschrijving publiceren voor de nieuwe eindexamenregeling. Nadere toelichtingen en uitwerkingen volgden in hetzelfde jaar.

3. *Opzet van de eindexamens.*

De besluiten van de KMK kunnen we vinden in de "Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung", die voor de verschillende vakken uitgewerkt zijn in de zogenaamde "Normenbücher". (zie bijvoorbeeld: 2). Deze uniforme eindexameneisen moeten het middel vormen om de gewenste en noodzakelijk geachte doelen te bereiken: onderwijsverbetering en objectieve toetsing. De uniformiteit wil men bereiken door een beschrijving te geven van wat men van de leerlingen verwacht ten aanzien van kennis, bekwaam- en vaardigheden in een bepaald vak en door verklaringen over leerdoelniveau's, over de toetsing van de leerdoelen, over beoordelingscriteria, over het soort en het aantal vragen en over de gang van zaken bij de examens.

De KMK moet echter wel meedelen, dat bij het opstellen van de exameneisen rekening is gehouden met de leerplanontwikkeling in de "Länder" en met de aanwezige praktische ervaringen. De KMK is van mening dat vakspecifieke verschillen mogelijk zijn, mits de toepassing van de leerdoelniveau's en van de beoordelingscriteria in de vakken op overtuigende wijze kan geschieden.

Een definitieve beslissing wil de KMK (in 1977) nemen, nadat in een experimentele fase de uniforme eindexameneisen op hun bruikbaarheid onderzocht zullen zijn. Tijdens en na het experiment hoopt de KMK op een openbare discussie over haar voorstellen, waarbij niet alleen theoretische aspecten, maar ook in de praktijk opgedane ervaringen centraal zullen staan. In het experiment moet eveneens een accent gelegd worden op de gezichtspunten ten aanzien van de vakkenoverschrijdende uniformering en de geschiktheid van de beoordelingscriteria.

De KMK geeft nog meer richtlijnen voor het experiment. In het kader van de vakkenoverschrijdende uniformering wijst de KMK op een aantal gezichtspunten dat dringend behandeld moet worden:

1. Samenhang tussen de exameneisen en de opvattingen over vakinhoudelijke zaken.

Omdat de opzet van de leerplannen voorbehouden blijft aan de "Länder" kunnen, in overeenstemming met de didactische stand van zaken en de structuur van de vakken, verschillen optreden. Bij sommige vakken zal het mogelijk zijn overeenstemming te verkrijgen over een gemeenschappelijke inhoud, terwijl bij andere vakken hoofdzakelijk instrumentele leerdoelen beschreven worden. In het experiment moet vastgesteld worden in hoeverre in de aparte vakken vakinhoudelijke opgaven vermeerderd, vermindert of veranderd moeten worden en in hoeverre de beschrijving van de instrumentele leerdoelen en de structurering in vakspecifieke leerdoelen objectief geschied is, vermeerderd of veranderd moet worden.

2. Vakspecifieke leerdoelomschrijvingen en taxonomieën.

De leerdoelniveau's worden in drie classificaties ingedeeld: "Wissen", "Anwenden" en "Urteilen". In overeenstemming met de didactische stand van zaken en de structuur van de vakken is het daarnaast mogelijk de leerdoelen van de exameneisen in leerdoelgebieden samen te vatten die op een bepaald moment vakspecifiek als een onderdeel van de exameneisen en met een opgave van de verhoudingen en de zwaarte als basis voor de beoordeling kunnen dienen. In het experiment moet vastgesteld worden in hoeverre het gelukt is de leerdoelniveau's exact te beschrijven en van elkaar te onderscheiden en welke veranderingen c.q. aanvullingen vereist zijn. Eveneens moet vastgesteld worden in hoeverre de leerdoelgebieden als onderdelen van examenopgaven sluitend en objectief en welke veranderingen c.q. aanvullingen vereist zijn.

3. Gewichts- en waarde bepaling.

In het experiment moet vastgesteld worden of de algemene normen objectief zijn en in hoeverre de gewichtsbepalingen objectief is geschied en/of welke veranderingen vereist zijn. Eveneens moet vastgesteld worden of de toegevoegde vakspecifieke voorwaarden vermeerderd, verminderd of veranderd moeten worden.

De vakspecifieke uitwerking van de algemene uniforme exameneisen in de reeds genoemde "Normenbücher" geschiedde op verschillende wijzen. De boeken werden naar vakken gescheiden gepubliceerd. Geschiedenis komt als apart vak en als onderdeel van "Gemeinschaftskunde" voor. De diverse deelstaten hebben bovendien deze "Normenbücher" slechts gedeeltelijk overgenomen. De deelstaat Nordrhein - Westfalen heeft bijvoorbeeld het "Normenbuch" voor "Gemeinschaftskunde" niet geaccepteerd. Men stelde daar een eigen vakcommissie in, die "Empfehlungen" voor de eindexamens formuleerde.(3).

4. *Uitwerking van de exameneisen.*

De gemeenschappelijke basis van de "Normenbücher" wordt gevormd door een overzicht van beoordelingscriteria en door bepalingen met betrekking tot de procedure bij de examens.

4.1 *Algemene beoordelingscriteria.*

De beoordeling is gebaseerd op twee pijlers: Toetsing van de in de leerdoelen aangebrachte niveau's (moeilijkheidsgraad) en de intensiteitsgraad van het geleverde werk.

4.1.1. *Toetsing van de leerdoelniveau's.*

De te controleren niveau's van de leerdoelen "Wissen", "Anwenden" en "Urteilen" worden in twee kolommen ingedeeld: betrokken op inhoud en op methode.

A. *Inhaltsbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten*

I *Wiedergabe des Gelernten*

1. Kenntnis von einfachen Sachverhalten

- a) Grundtatsachen
- b) fachwissenschaftliche Begriffe
- c) Ereignisse

2. Kenntnis komplexer Sachverhalte

- a) Prozesse
- b) Strukturen und Ordnungen
- c) Normen und Konventionen
- d) Kategorien
- e) Theorien, Klassifikationen, Modelle

II *Selbständiges Erklären und Anwenden des Gelernten und Verstandenen*

1. Eigenes Verarbeiten und Ordnen des Gelernten unter bestimmten Fragestellungen

- a) Gliedern, ordnen, abstrahieren, extrapolieren, generalisieren, interpretieren
- b) Adäquates Darstellen verstandener Sachverhalte

2. Anwenden des Gelernten und Verstandenen in neuen Zusammenhängen und auf neue Sachverhalte.

- a) Bekannte Sachverhalte mit Hilfe neuer Fragestellungen untersuchen
- b) Erworbene Kenntnisse und gewonnene Einsichten mit neuen Sachverhalten verknüpfen und in neuen Zusammenhängen verarbeiten.
- c) Neue Sachverhalte analysieren

III *Urteilen, Hypothesen bilden, Alternativen entwickeln*

1. Erworbene Kenntnisse und erlangte Einsichten bei der Begründung eines selbständigen Urteils einbeziehen.

2. Informationslücken erkennen, Bedeutung und Grenzen des Aussagewertes von Informationen erfragen.

3. Normen, Konventionen, Zielsetzungen und Theorien reflektieren und auf Prämissen befragen.

4. Gegevene Sachverhalte door zelfstandig ontwikkelde Aspecte en Vraagstellingen problematiseren.
5. Hypothesen opstellen, Alternatieven ontwikkelen en op ihre Realiseerbaarheid in het betreffende Bedingingsveld overpröfen.

B. Methodenbezogene Kennnisse und Fähigkeiten

I Kennen von

1. Darstellungsformen: Bericht (Zusammenfassung, Kommentar), Diagramm, Schaubild, Übersicht, Skizze, Statistik, Mathematisierende Formen u.a.
2. Arbeitstechniken
3. Methodischen Schriften bei bestimmten Arbeitsvorhaben (z. B. Interpretation von Texten, Karten, Statistiken, Diagrammen usw.)

II Handhaben und Auswenden von Methoden und Arbeitstechniken

1. Verstandene Sachverhalte mit fach- und sachadäquanten Methoden darstellen und in andere Darstellungsformen übertragen.
2. Anwenden von Arbeitstechniken und Darstellungsformen und fach- und sachadäquanten Methoden bei der Erschließung von neuem Untersuchungsmaterial und bei der selbständigen Auseinandersetzung mit neuen Problemstellungen.

III Methodenreflexion

1. Überprüfen angewandter Methoden
 - a) auf ihre Leistungen für die Aufschlüsselung von Sachverhalten
 - b) im Hinblick auf immanent enthaltene Wertungen
2. Überprüfen angewandter Darstellungsformen auf ihre Aussagekraft.
3. Vorschlagen von Verfahren zur Überprüfung von Hypothesen und Maßnahmen

(Uit: 2, pag. 10 - 12)

4.1.2. Intensiteitsgraden.

De intensiteitsgraden zijn niet in niveau's ondergebracht. Het is de bedoeling dat deze op ieder leerdoelniveau bij de beoordeling betrokken worden. Criteria zijn: kwaliteit kwantiteit en vormgeving. Ik neem de nadere uitwerking over.

Genauwkeurigheid der Kennnisse und Einsichten, Stimmigheid und Differenzierung der Aussage, Erfassung des Wesentlichen, Anspruchsniveau der Problemerkfassung, Sicherheit in der Beherrschung von Methoden und der Fachsprache;

Umfang der Kennnisse und Einsichten, Breite der Argumentationsbasis, Vielfalt der Aspecte und Bezüge;

Klarheit und Eindeutigkeit der Aussage, Angemessenheit der Darstellung, Übersichtlichkeit der Stoffanordnung.

(Uit: 2, pag. 12)

4.2. Differentiatie.

De leerlingen kunnen bij "Gemeinschaftskunde" twee cursussen kiezen; de "Grundkurs" en de "Leistungskurs". (1,96) We willen nagaan of de KMK rekening houdt met niveauverschillen tussen deze twee cursussen.

4.2.1. Ten aanzien van de leerdoelclassificatie.

In beide cursussen worden de drie leerdoelniveau's getoetst. Het onderscheid is gezocht in de mate van zelfstandigheid, waarin de opgaven beantwoord zijn. Een leerling behaalt een onvoldoende als hij niet verder komt dan het eerste niveau "Wissen". Heeft de leerling ongeveer een derde van het totaal goed beantwoord dan is de beoordeling "twijfelachtig". Komt een leerling tot en met het derde niveau, waarin de oordeelvorming centraal staat, dan krijgt hij in de "Grundkurs" de beoordeling "zeer goed" en in de "Leistungskurs" de beoordeling "goed".

4.2.2. ten aanzien van de intensiteitsgraden.

De KMK is van oordeel dat een differentiatie naar intensiteitsgraden niet algemeen voor te schrijven is. Zo hoopt dat deze differentiatie wel te bereiken is bij bepaalde opgaven.

4.3. De procedure bij de examens.

Het examen gaat over één of twee thema's. De leerling ontvangt materiaal (textueel-, statistisch-, kaart-, en beeldmateriaal), dat hem uit het onderwijs niet bekend mag zijn. Ook niet materiaal-gebonden opgaven zijn mogelijk: bijvoorbeeld bij het maken van een vergelijking. De opgaven moeten doelgericht zijn, en bij het opstellen van de opgaven moet rekening gehouden worden met verschillende visies. Bij geschiedenis mag gebruik gemaakt worden van het kaartgedeelte van een historische atlas.

4.4. uitwerking voor het vak geschiedenis.

In deze uitwerking is de algemene opzet zo veel mogelijk aangehouden.

GESCHICHTE

A. Inhaltsbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten

I Wiedergabe des Gelernten

1. Kenntnis von einfachen Sachverhalten

- a) historische Grundtatsachen und Ereignisse (z. B. Ende der Monarchie in Deutschland 1918)
- b) geschichtliche und historiographische Begriffe (z. B. deutsche Flottenpolitik vor dem I. Weltkrieg; Militarismus)

2. Kenntnis komplexer Sachverhalte

- a) Prozesse (z.B. Entstehung der Weimarer Republik)
- b) Strukturen und Ordnungen (z. B. Das System der Herrschaft im Wilhelminischen Reich; die Verfassung konstitutionellen Monarchie im Wilhelminischen Reich)
- c) Normen und Konventionen (z.B. Menschenrechte; die Bedeutung des Militärs im Wilhelminischen Reich)
- d) Kategorien (z. B. Determination und Freiheit; Kontinuität und Wandel)
- e) Theorien
 - Geschichtsauffassungen (z. B. Historismus, Struktur-ideengeschichtl. Betrachtung)
 - politische Ordnungsvorstellungen (z. B. Absolutismus, Liberalismus, Demokratie)
 - geschichtliche Erklärungsmodelle (z. B. Imperialismustheorie)
- f) Klassifikationen (z. B. Epocheneinteilung, Staats- und Verfassungsformen)

II Selbständiges Erklären und Anwenden des Gelernten und Verstandenen

1. Eigenes Verarbeiten und Ordnen des Gelernten unter bestimmten Fragestellungen

1.1. Gliedern, ordnen

- 1.2. Adäquates Darstellen verstandener Sachverhalte (z. B. —Fachbegriffe im Kontext gebrauchen und erklären;
 - Hauptaussagen, Begründungen, Folgerungen kennzeichnen;
 - Zusammenhänge, Wechselbeziehungen nachweisen;
 - verschiedene Arten geschichtlicher Betrachtung charakterisieren;
 - mit Kategorien umgehen)

2. Anwenden des Gelernten und Verstandenen in neuen Zusammenhängen und auf neue Sachverhalte

- 2.1 Bekannte Sachverhalte mit Hilfe neuer Fragestellungen untersuchen (z. B. bekannte Strukturen der Zeit des Imperialismus im Zusammenhang mit einer neuen Deutung dieser Zeit untersuchen)
- 2.2.3. Erworbene Kenntnisse und gewonnene Einsichten mit neuen Sachverhalten verknüpfen und in neuen Zusammenhängen verarbeiten (z. B. neues Material zur Industrialisierung in Deutschland im 19. Jahrhundert mit Hilfe von Kenntnissen über die Industrialisierung in England untersuchen)
- 2.4. Neue Sachverhalte analysieren (z. B. "Röhmputsch" anhand unbekannten Materials auf die jeweiligen Interessen der beteiligten Gruppen befragen)

III *Urteilen, Hypothesen bilden, Alternativen entwickeln*

- a) Erworbene Kenntnisse und erlangte Einsichten bei der Begründung eines selbständigen Urteils einbeziehen (z. B. Eine Rede (S. Just "Die Gleichgültigen müssen vernichtet werden") aus ihrer Zeitbedingtheit heraus und unter Zugrundelegung allgemeiner nachbezogener Kriterien Beurteilen).
- b) Informationslücken erkennen, Bedeutung und Grenzen des Aussagewertes von Informationen erfragen (z. B. im Zusammenhang mit der Bienenkorbrede Harkorts die interessenbedingte Auswahl von Informationen über das Proletariat und die Standortgebundenheit des Verfassers nachweisen)
- c) Normen, Konventionen, Zielsetzungen und Theorien reflektieren, auf Prämissen befragen und beurteilen (z. B. überlegen und beurteilen, warum Locke das Privateigentum dem Naturzustand zurechnet).
- d) Gegebene Sachverhalte durch selbständig entwickelte Aspekte und Fragestellungen problematisieren und dazu Stellung beziehen (z. B. unterschiedliche Konzepte zur Lösung der sozialen Frage daraufhin befragen, welche Vorstellungen von Gleichheit ihnen zugrunde liegen).
- e) Hypothesen aufstellen, Alternativen entwickeln und auf ihre Realisierbarkeit im jeweiligen Bedingungsfeld überprüfen (z. B. überlegen, ob die sowjetischen Vorschläge von 1952 zur Wiedervereinigung Deutschlands realisierbar waren).

B. *Methodenbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten*

I *Kennen von*

1.1 *Darstellungsformen*

- Akten
- Formen der Publizistik
- Brief, Tagebuch, Memoiren
- Quelle, Geschichtsschreibung

1.2. *Sachadäquaten Methoden*

- Bericht
- Schaubild
- Synopse
- Skizze
- Statistik

(z. B. Kriterien herausstellen, mit deren Hilfe der Ablauf einer Revolution dargestellt werden kann)

2. *Arbeitstechniken*

(Benutzung einer Karte, Statistik, Diagramm; korrekt zitieren)

3. *methodischen Schritten bei bestimmten Arbeitsvorhaben*

3.1. *Interpretation von Materialien*

- Bezug zur Quelle
- Äußere Merkmale
- Textkritik
- Ergebnissicherung und Bewertung

3.2. *Analyse von historischen Prozessen*

- Ausgangslage
- Zielsetzung
- Maßnahmen
- Auswirkungen
- Bedingungen - Wirkungen
- Voraussetzung - Folgen

3.3. *Analyse historischer Strukturen und Ordnungen, Normen und Konventionen (z. B. Funktion, Begründung, Rechtfertigung von Herrschafts-Institutionen; soziale, wirtschaftliche, politische, kulturelle, religiöse Aspekte berücksichtigen)*

II *Handhaben und Anwenden von Methoden und Arbeitstechniken*

1. (z. B. statistische Angaben über Wahlergebnisse in eine Graphik übertragen)

2. (z. B. einen unbekannten Text von Locke mit Hilfe bekannter Kategorien, wie Funktionen, Begründung, Rechtfertigung von Herrschaft untersuchen)

III Methodenreflexion

1. (z. B. überprüfen, inwieweit die marxistische Geschichtsbetrachtung historischen Sachverhalten gerecht wird)
 2. (z. B. Kurve zur Darstellung eines Revolutionsablaufes auf die Grenzen ihrer Aussagemöglichkeit hin befragen)
 3. (z. B. Hypothese: "Die Gründung des Wilhelminischen Reiches war allein das Werk Bismarcks") Begründete Vorstellungen aufstellen, die zur Untersuchung dieser Hypothese dienlich sind.)
- (Uit 2, pag. 18 - 21)

4.5. Een voorbeeld van opgaven voor geschiedenis.

De KMK wil dat aan de hand van voorbeelden van vraagstellingen geprobeerd wordt de verschillende soorten van vragen te ontwikkelen en de mogelijkheden van toetsing van naar niveau's verdeelde leerdoelen te onderzoeken. Ze is van oordeel dat eerst na een grondige analyse van het aangeboden materiaal onderzocht kan worden of beide soorten vragen (open en gesloten leerdoelgerichte vragen) als gelijkwaardig beschouwd kunnen worden. De voorbeelden die de KMK in het "Normenbuch" voor "Gemeinschaftkunde" geeft hebben betrekking op de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer, economie en recht en "Gemeinschaftkunde". Het onderdeel geschiedenis komt er bekaaid af. Aan de hand van dit voorbeeld is het niet mogelijk bovenbedoeld onderzoek naar de wijze van vraagstelling op te zetten. Om er een indruk van te krijgen geef ik het integraal weer:

2. Geschichte

2.1. Grundkurs Geschichte

Setzen Sie sich anhand der folgenden Arbeitsanweisungen mit den beiden Texten auseinander!

a) "An Stelle der gewaltigen Begeisterung des Jahres 1870, die das deutsche Volk zu heldenmütigen Taten entflammte, zeigt sich eine gewisse Erschlaffung Obgleich die Interessen des Deutschtums alljährlich . . . auf das rücksichtsloseste verletzt werden, bleibt die grosse Masse des deutschen Volkes gleichgültig und teilnahmslos. Während andere Völker aufs tatkräftigste für heiligsten Güter ihres Volkstums eintreten und überall Erfolge erzielen, verheeren wir uns im Hader der Parteimeinungen. . . Die nationalen Aufgaben dürfen über den sozialen und wirtschaftlichen nicht vergessen werden. Wir müssen unser Nationalgefühl vertiefen und den Massen unseres Volkes die Überzeugung beibringen, dass die deutsche Entwicklung mit dem Jahre 1870/71 noch lange nicht zum Abschluss gelangt sei. Wir dürfen nicht vergessen dass das deutsche Volk nicht minder als andere Kulturvölker berechtigt und verpflichtet ist, als ein Herrenvolk an der Leitung der Geschicke der ganzen Welt teilzunehmen und dass wir auf dem Wege zur Weltmachtstellung mit der Gründung des Reichs nur den ersten grossen Schritt getan haben . . .

Im deutschen Reichstage sind es fast allein Vertreter des Alldeutschen Verbandes, welche ab und zu Fragen der auswärtigen Politik berühren, die die Regierung auf die Verletzung deutscher Interessen im Auslande aufmerksam machen, für die Misshandlung deutscher Reichsangehöriger in der Fremde Genugtuung fordern und endlich offen für die Ausbreitung des deutschen Einflusses und des deutschen Handels in überseeischen Gebieten, wie für die Vermehrung unseres Kolonialbesitzes eintreten. Einen mächtigen Bundesgenossen hat in dieser Hinsicht der Verband in unserem Kaiser gefunden" (H. Grell, Der Alldeutsche Verband, 1897; zit. nach: Zeiten und Menschen G2 — Blumenburg —, S.269)

b) "Was wird mit der sogenannten Kolonialpolitik denn eigentlich bezweckt? Wenn wir auf den Grund gehen, so wird als der Zweck hingestellt: der Überproduktion und der Übervölkerung zu steuern. Aber was ist denn Überproduktion, und was ist Übervölkerung? Das sind doch sehr relative Begriffe. Ist Deutschland etwa übervölkert? Gerade die dichtestbevölkerten Gegenden in Deutschland liefern für die Auswanderung das geringste Kontingent Die Übervölkerung liegt eben darin, dass wir mangelhafte soziale und wirtschaftliche Einrichtungen haben.

Und geradeso ist es mit der Überproduktion. Da klagen unsere Fabrikanten, dass ihre Produkte keinen Absatz finden. Ja, meine Herren, warum haben sie keinen Absatz? Weil das Volk nicht kaufen kann — abermals eine Folge unserer mangelhaften sozialen Verhältnisse Das Beispiel Englands sollte Ihnen zur Lehre dienen, dass durch Kolonialpolitik die soziale Frage nicht gelöst, der Überproduktion . . . nicht abgeholfen werden kann. Einzelne Individuen werden durch die Kolonialpolitik bereichert aber auf Kosten des Volkes".

(Der SPD-Abgeordnete W. Liebknecht am 4. 3. 1885 im Reichstag; zit. nach: F. Pietzcker, Wirtschaft im 19. Jhdt., Diesterweg Nr. 3336, S. 48)

Aufgabenstellung im Grundkurs Geschichte

		Erfaszte Lernziel- kontrollebenen
1.	Fassen Sie die Aussagen der Texte in Thesen zusammen!	A B II 1
2.	Vergleichen Sie Interessen und Zielsetzungen, die in den Texten zum Ausdruck kommen, und ordnen Sie die Verfasser politischen Richtungen der Zeit zu (Belege, Begründungen)!	A B II 2
	Kennzeichnen Sie diese politischen Richtungen!	A 1 2
3.	Erklären und begründen Sie, welche Imperialismustheorien sich zur Interpretation der beiden Quellentexte heranziehen lassen und definieren Sie diese Imperialismustheorien!	A B II 2
		A 1 2
4.	Untersuchen Sie die explizit oder implizit in den Texten enthaltenen Wertmaßstäbe und Denkansätze und beurteilen Sie diesel!	A III 3
	Geben Sie dabei ihre Kriterien an!	A III 1 u. 4

Vorschlag für eine Bewertungsanalyse:

Setzungen: 60 Bewertungseinheiten sind erreichbar, Bezugnehmend auf den Zwischenbericht, S. 10, wird vorweg eine Verteilung der Bewertungseinheiten auf Lernzielkontrollebenen vorgenommen.

LZKE I 30% sind 18 Bewertungseinheiten

II 35% sind 20 Bewertungseinheiten

III 25% sind 15 Bewertungseinheiten

10% sind 6 zur Verfügung stehende Bewertungseinheiten

In einem 2. Schritt werden die Bewertungseinheiten pro LZKE auf die jeweilige zielgerichtete Frage verteilt. Für die Aufgabenstellung im Grundkurs würde dies bedeuten.

Aufgabe	I	Lernzielkontrollebenen II	III	
1	—	AB II 1	—	5 Bewertungseinheiten
2	—	AB II 2	—	10 Bewertungseinheiten
	A 12			10 Bewertungseinheiten
3	—	AB II 2	—	6 Bewertungseinheiten
	A 12	—	—	8 Bewertungseinheiten
4	—	—	A III 3	6 Bewertungseinheiten
			A III 1 u. 4	9 Bewertungseinheiten

54

Eckwert: Grenze zwischen ausreichend und mangelhaft liegt bei 33% = 20 Punkten

Ab 20 Bewertungseinheiten = 4 Zensurenpunkte = 4

ab 30 Bewertungseinheiten = 7 Zensurenpunkte = 3

ab 40 Bewertungseinheiten = 10 Zensurenpunkte = 2

ab 50 Bewertungseinheiten = 13 Zensurenpunkte = 1

ab 10 Bewertungseinheiten = 1 Zensurenpunkt = 5

unter 10 Bewertungseinheiten = 0 Zensurenpunkte = 6

2.2. Leistungskurs Geschichte

Möglichkeit A

Fragen 1 - 4 wie oben, jedoch Berücksichtigung der erwarteten Intensitätsgrade

Mögliche Verteilung von Bewertungseinheiten

LZKE I 25% sind 15 Bewertungseinheiten

II 35% sind 21 Bewertungseinheiten

III 30% sind 18 Bewertungseinheiten

10% sind 6 zur Verfügung stehende Bewertungseinheiten

Bezogen auf die einzelnen Fragestellungen verteilen sich die Bewertungseinheiten wie folgt:

Aufgabe	1	5 Bewertungseinheiten
	2	10 Bewertungseinheiten
		9 Bewertungseinheiten
	3	6 Bewertungseinheiten
		6 Bewertungseinheiten
	4	7 Bewertungseinheiten
		11 Bewertungseinheiten

Möglichkeit B

Fragen 1 - 4 wie oben, ausserdem Zusatzfrage:

5. Welche einzelnen Arbeitsschritte müssten Sie unternehmen, um die Gültigkeit der in Quelle b (Liebknecht) enthaltenen Aussagen zu überprüfen?
Geben Sie an, welche Materialien Sie dazu benötigen! Erfasste Lernzielkontrollebene: B III 3

Möglichkeit C

Interpretieren Sie die beiden Quellen unter den Gesichtspunkten, die Sie zum Verständnis dieser Texte für nötig erachten!

Eventueller Zusatz: Dabei sind u.a. die Texte politischen Richtungen und Theorien zuzuordnen, die Positionen zu beurteilen und der eigene Beurteilungsstandpunkt zu reflektieren!

Erfasste Lernzielkontrollebenen: A B II 2

A III 1.3

(Voraussetzung für die Möglichkeit C:

1. Allen Schülern müsste ein allgemein verbindlicher Erwartungshorizont für mögliche Lösungsfälle bekannt sein.
2. Die Aufgabesteller müssten bei der vorgesetzten Schulbehörde einen Erwartungshorizont nach vorher genanntem Muster einreichen und nach diesem die Bewertung vornehmen.
3. Es müsste geregelt sein, dass diese Alternative bei nichtzentralem Abitur als gleichwertige Alternative zu A und B gelten kann.)

(Uit: 2, pag. 33 - 36)

5. Discussie.

De door de KMK gewenste discussie liet niet lang op zich wachten. Reeds in 1976 vormde op de "Historikertag" in Mannheim de eindexamenproblematiek in de twaalfde sectie een belangrijk onderdeel van het programma. Lang van te voren was duidelijk geworden dat het onderwerp van deze sectie "Die Diskussion um die "Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiterprüfung Gemeinschaftskunde" (het Normenbuch)" het maximum aan publiek zou trekken. (zie voor verslagen van deze bijeenkomst: 4)

Voor- en tegenstanders van de voorgestelde uniforme eindexameneisen waren aanwezig, ook onder de inleiders. Atzerod (München), voorzitter van de commissie voor het "Normenbuch Gemeinschaftskunde" bepleitte een objectieve toetsing van uniforme eindexameneisen en Leuthold steunde hem door te wijzen op gunstige ervaringen die hij had opgedaan met centrale eindexamens in Baden-Württemberg. De bezwaren tegen de nieuwe eindexameneisen bleken van didactische (Bodensieck uit Hagen) en van leer- en testtheoretische (Bodo von Borries, Hamburg) aard te zijn. De scherpste kritiek werd door de laatste uitgebracht.

De bezwaren tegen de " Normenbücher" zijn als volgt samen te vatten.

5.1 Bezwaren tegen uniforme eindexameneisen.

Deze bezwaren richtten zich vooral tegen het uniforme in de exameneisen. Het for-

muleren en dwingend voorschrijven van dergelijke exameneisen kan gezien worden als een ingreep in het geschiedenisonderwijs en wel om buiten het vak liggende redenen. Een dergelijke ingreep zou de vrijheid van de docent sterk kunnen beperken. Legt men het accent op de docent die in eerste instantie de didactische beslissing moet nemen: doelen bepalen, leerstof kiezen en ordenen enz., dan wijst men een dergelijke ingreep af.

Daarnaast vreesde men dat eenheidsnormen nivellering in de hand zouden werken. Uniform geschiedenisonderwijs werd afgewezen. Daarbij moet men bedenken dat de verschillen die bestaan binnen de geschieddidactiek: stof- en leerdoelgericht onderwijs en diverse richtingen, als de maatschappijkritische, de leertheoretische en de vormingstheoretische, invoering van centrale eindexamens in de weg zouden kunnen staan.

Een ander bezwaar is, dat een duidelijke tegenstelling te constateren valt tussen het gegeven onderwijs en de uniforme eindexameneisen. Als hoofdzakelijk onderwerpen gekozen worden die objectief te toetsen zijn dan kan het vóórkomen dat deze onderwerpen voor het geschiedenisonderwijs niet of nauwelijks relevant zijn. Daar staat tegenover dat als het geschiedenisonderwijs de toetscriteria bepaalt, de eindexamens niet uniform kunnen zijn.

5.2. *Bezwaren tegen de leerdoelclassificatie.*

Deze bezwaren richten zich niet tegen de doelgerichte opzet van de eindexamenregeling, maar wel tegen de uitwerking daarvan.

Volgens Von Borries was de leerdoelclassificatie niet op een theoretische grondslag gefundeerd en hij was zeer teleurgesteld over het ontbreken van een motivering van en een toelichting bij deze classificatie. Hij vroeg zich af waarom niet uitgegaan was van een bestaande leerdoelclassificatie. Met deze opmerking zal hij wel bedoeld hebben op de taxonomie van Bloom of op zijn eigen classificatie, die een wijziging betekent van die van Bloom. (zie bijlage)

In de gekozen classificatie "Wissen, "Anwenden" en "Urteilen" is duidelijk de beïnvloeding van Bloom te herkennen. De commissie voor het "Normenbuch" heeft diens taxonomie echter sterk vereenvoudigd. Deze vereenvoudiging leverde drie categorieën op. Daar zal Von Borries wel op bedoeld hebben, toen hij deze classificatie een te smalle basis noemde. Door deze beperkte keuze van leerdoelen voor het geschiedenisonderwijs dreigen andere doelen als bijvoorbeeld "motivationale Ziele, soziale Kompetenz, emotionale Anteile und übertragbare historische Einsichten" weg te vallen. Een dergelijke ontwikkeling zou kunnen leiden tot de in 5.1. signaleerde tegenstelling tussen het gegeven onderwijs en de exameneisen.

De classificatie acht Von Borries niet vakspecifiek. Deze mag volgens hem voor alle (sociale) wetenschappen gelden, voor het geschiedenisonderwijs vindt hij de classificatie ongeschikt. Het geschiedenisonderwijs kan namelijk niet beschouwd worden als een replica van de geschiedwetenschap. Het probleem van de vakspecificiteit is niet op te lossen door het gebruik van het adjectief "historische" of door het geven van voorbeelden uit de geschiedenis.

Het in het "Normenbuch" aangebrachte onderscheid tussen "Inhaltsbezogene" en "methodenbezogene" kennis en vaardigheden vindt Von Borries onduidelijk en onuitvoerbaar omdat inhoud en methode bij het leren niet scherp te onderscheiden zijn.

In dit verband komen de bezwaren naar voren die zich richten tegen de neutrale opstelling van de commissie met betrekking tot het vakinhoudelijke aspect. Er dient een duidelijke relatie te zijn tussen de leerdoelen en de inhoud. Het opstellen van inhoudsvrije exameneisen acht men daarom ongewenst. Een dergelijke opstelling leidt bijvoorbeeld tot

onderwaardering van het onderste leerdoelniveau. De weergave van gecompliceerde theorieën (inhoud) geldt ten opzichte van een adequate "Darstellung" van de eenvoudigste feiten als eenvoudiger. (2, pag. 10) Een classificatie van de inhoud is in dit verband wenselijk en noodzakelijk.

5.3. *Bezwaren tegen de beoordelingscriteria.*

Twee dimensies — moeilijkheids — en intensiteitsgraad — acht met name Von Borries te weinig.

De moeilijkheidsgraad, het hoofdcriterium bij de indeling van de leerdoelen in niveau's, wordt niet gemeten aan de complexiteit van inhoud en van methode, maar uitsluitend aan de mate van zelfstandigheid van een bepaalde prestatie. De leerlingen moeten namelijk met hen onbekend materiaal en onbekende vraagstellingen c.q. problemen werken.

In dit verband is de differentiatie tussen "Grundkurs" en "Leistungskurs" te beschouwen. In de "Grundkurs" speelt de docent een nog sterk begeleidende rol en ligt het accent bij de examens op de eerste twee niveau's. In de "Leistungskurs" wordt meer aan de zelfstandigheid van de leerling overgelaten. Daar ligt het zwaartepunt bij het examen op het tweede en derde niveau. (zie normering bij 4.5.)

In wezen is er geen sprake van een duidelijk onderscheid tussen "Grundkurs" en "Leistungskurs". Het aangebrachte onderscheid bij de examens is hoofdzakelijk van organisatorische aard.

Wat de commissie verwaarloosd heeft, is het zoeken naar en het rekening houden met de relatie tussen de moeilijkheidsgraad en het gegeven onderwijs.

Het tweede criterium, de zogenaamde "Intensitätsgrad", de mate van perfectie in het geleverde werk, kent geen eenduidige normering.

6. *Objectieve toetsing?*

Met de laatste opmerking zijn we bij de problematiek van de objectieve toetsing, een van de doeleinden die men met de uniforme eindexameneisen in het "Normenbuch" wilde bereiken, aangekomen. Het middel blijkt echter niet doelgericht te zijn: de leerdoelen zijn niet operationeel en exact omschreven; de diverse "Länder" geven een eigen interpretatie aan het "Normenbuch"; het "Normenbuch" is afgeweken van de KMK-besluiten door een aansluiting te zoeken bij de verschillen in de "Länder", zoals het vóórkomen van "Gemeinschaftskunde" en geschiedenis als apart vak, aan de intensiteitsgraad is geen bepaald gewicht toegekend; er is geen eenduidig schema met betrekking tot de normering tussen de leerdoelen onderling (de moeilijkheidsgraad) en tussen deze en de intensiteitsgraad.

Op basis van deze tekortkomingen is er geen enkele mogelijkheid te komen tot uniformering van de beoordeling, waardoor het doel — de objectieve toetsing — niet bereikt kan worden.

7. *Onderwijsverbetering?*

Over het "Normenbuch" als middel tot het tweede doel — onderwijsverbetering — lopen de meningen uiteen. Hoewel het "Normenbuch" niet beschouwd kan en mag worden als een leerplan, kan het toch wel als zodanig — zij het onbedoeld — gaan fungeren. De één ziet daarin een gunstige werking, omdat docenten doelgerichter zullen gaan werken en meer gebruik zullen gaan maken van teksten en bronnenmateriaal, terwijl de ander vreest dat de invloed van het "Normenbuch" op het geschiedenisonderwijs een negatieve werking zal hebben. Volgens Von Borries zal dan het geschiedenisonderwijs "weit zurück-

geworfen" worden. Volgens hem is geschiedenisonderwijs onderwijs in denken, in historisch denken. Dit historisch denken kan de leerling leren met behulp van bewust gekozen leerinhouden. Daarnaast kan het geschiedenisonderwijs door de leerling te confronteren met andere denk- en zienswijzen en historische waarde-oordelen een bijdrage leveren aan de karaktervorming van de leerlingen. Dergelijk geschiedenisonderwijs wordt naar de mening van Von Borries door uniforme eindexameneisen en door het gestelde in het "Normenbuch" in gevaar gebracht. Historische kennis, historisch denken en karaktervorming is (nog) niet of nauwelijks centraal te toetsen.

Met nadruk wijst Von Borries op het (nog) ontbreken van een instrumentarium dat een uniforme beoordeling garandeert en dat tegelijkertijd de eigen aard van het geschiedenisonderwijs onaangetast laat.

Met deze opmerking zijn we aangeland bij de eindexamenproblematiek in ons land. Heeft de C.E.G.E.S. niet de opdracht na te gaan of een centraal schriftelijke toetsing voor geschiedenis- en staatsinrichtingonderwijs mogelijk is? Anders geformuleerd: moet de C.E.G.E.S. niet nagaan of leerlingen uniform te beoordelen zijn zonder de eigen aard van geschiedenis- en staatsinrichtingonderwijs in gevaar te brengen? Wellicht kan het C.E.G.E.S.-experiment aanwijzingen geven voor het ontbrekende instrumentarium.

8. "Normenbuch" en C.E.G.E.S.

Vergelijken we de ontwikkelingen rond de eindexamens in de B.R.D. met die in ons land en beperken we ons daarbij tot geschiedenis, dan blijkt uit het voorgaande dat er zowel overeenkomsten als verschillen te constateren zijn.

Het eerste verschil is reeds in de inleiding aangegeven. Is de opdracht voor de C.E.G.E.S. nagaan of een c.s.e.g.s. mogelijk is, of door middel van vrijwillige experimenten met proeven van een c.s.e.g.s. begonnen kan worden, om tenslotte de minister/staatssecretaris te adviseren over eventuele invoering en de procedure die daarbij gevolgd zou kunnen worden; in de B.R.D. proberen de samenstellers van een "Normenbuch" te voldoen aan de opdracht een c.s.e. te ontwerpen dat het onderwijs op het gymnasium kan verbeteren en dat kan leiden tot objectieve toetsing van de uniforme eindexameneisen. Het gaat in de B.R.D. dus om de vraag in welke vorm een reeds van te voren vastgesteld c.s.e. zou kunnen worden ingevoerd.

In tegenstelling tot bij de C.E.G.E.S.-experimenten zijn in de B.R.D. de redenen bekend voor invoering van een c.s.e. Mede daarom kan men de experimenten in een bepaalde richting sturen: de doelstellingen moeten omschreven worden en de normering moet van te voren worden vastgelegd. De C.E.G.E.S. koos een andere weg: leerstofgerichte eindexamens.

Uiteraard is door het inslaan van verschillende wegen een verschil in didactische evaluatie waar te nemen. In de B.R.D. gaat de discussie over de gekozen doelen; over de leerdoelclassificatie; over de al of niet exacte formulering van deze doelen; over de beoordelingscriteria en over het ontbreken van de inhoudelijke component, waardoor er geen sprake kan zijn van een duidelijke relatie tussen de doelen en de inhoud. In ons land wordt de discussie gevoerd over de inhoud; over de visie op het gekozen onderwerp; over het toetstechnische aspect en over het ontbreken van doelstellingen, waardoor er eveneens geen sprake kan zijn van een relatie tussen de doelen en de inhoud.

Een overeenkomst is aan te treffen in de kritiek die zich richt op het centraal toetsen van uniforme eindexameneisen. De vrijheid van de docent en de eigen aard van het geschiedenisonderwijs zou daardoor in gevaar kunnen worden gebracht.

Andere verschillen tussen de gang van zaken bij de eindexamens in de B.R.D. en die

in ons land zijn te vinden in de tijdsduur van de experimenten (resp. 2 en circa 8 jaar); in de criteria voor de moeilijkheidsgraad (resp. mate van zelfstandigheid en mate van kennis); in de uitgangspunten en in het al of niet wenselijk achten van een discussie tijdens het experiment.

In beide landen zijn verschillende wegen ingeslagen om de problematiek rond een c.s.e.(g.s.) op te lossen. Nog niet duidelijk is of er een weg naar het gestelde doel leidt en welke weg dan de juiste zal blijken te zijn.

Wel lijkt het mij verstandig, dat beide partijen bij elkaar "de weg vragen", informatie inwinnen, waardoor misschien (nog) andere wegen gevonden kunnen worden die zouden kunnen leiden tot een oplossing van de vragen:

1. is een c.s.e.g.s. mogelijk?
2. zo ja, in welke vorm zou invoering kunnen geschieden?

Mij dunkt dat in dit verband "samen op weg gaan" dringend geboden is.

Gebruikte literatuur:

1. P.F.M. Fontaine, Geschiedenisonderwijs in het buitenland. Enkele voorbeelden. in: *Kleio* 18 (1977) 95 - 101, met name pag. 95 - 98.
2. *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Teil: Gemeinschaftskunde.* H. Luchterhand Verlag, Neuwied. 1976.
3. *Geschichte in der Abiturprüfung.* Herausgegeben vom Landesverband Nordrhein - Westfälischer Geschichtslehrer, durch Franz-Hermann Huberti und Paul Leidiger. Warendorf 1976.
4. Verslagen van de 31e Duitse "Historikertag" in Mannheim:
 - a. J.G. Toebes, De 31e Duitse "Historikertag" in Mannheim. (22 - 26 september 1976) in: *Kleio* 18 (1977) 89 - 94, met name pag. 93 - 94.
 - b. K. Bergmann u.a., Ende einer Krise? Anmerkungen zum Deutschen Historikertag 1976 in Mannheim, in: *Geschichtsdidaktik* 2 (1977) Heft 1, 75 - 84.
 - c. K.D. Erdmann, Der Deutsche Historikertag in Mannheim, in: *G.W.U.* 28 (1977) 129 - 148.
 - d. "Die Diskussion um die "Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Gemeinschaftskunde" (Normenbuch) in: Bericht über die 31. Versammlung deutscher Historiker in Mannheim, *Beiheft zur Zeitschrift Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 28 (1977) 125 - 130.
5. Bodo von Borries, Lernziele und Testaufgaben für den Geschichtsunterricht, Stuttgart 1973. (*Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung*, 8).
6. D. Feiks, V. Laubert, G. Rothermel, Objektivierte Leistungsmessung, Leistungsbeurteilung und Lerndiagnose. Testmodelle am Beispiel des Geschichtsunterrichts. Stuttgart 1975. (*Kontakt, Materialien zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung*, 5.)

BIJLAGE.

Bodo von Borries (literatuurlijst, nummer 5) gaat voor zijn leerdoelclassificatie uit van de taxonomie van Bloom, al heeft hij daar een aantal bezwaren tegen. Hij vindt dat Bloom te veel gestreefd heeft naar een taxonomie met een zuiver formeel karakter, waarin waarde-oordelen ontbreken en iedere afhankelijkheid van de een of andere leerstof vermeden is. Een ander bezwaar geldt de opbouw van Bloom's taxonomie. Von Borries acht het onjuist dat Bloom daarvoor bijna uitsluitend gebruik heeft gemaakt van één dimensie: denkoperaties. Problematisch vindt hij de verhouding tussen de eerste categorie (kennis) en de vijf volgende categorieën (de denkoperaties). Hij vraagt zich af of begrip bijvoorbeeld alle vormen en inhouden van kennis insluit.

Volgens Von Borries worden op cognitief gebied de leerdoelen niet uitsluiten bepaald door de mate van complexiteit van de denkoperaties (de vaardigheden), maar ook door de mate van inhoudelijke complexiteit (van concreet naar abstract en van eenvoudig naar complex).

In zijn leerdoelclassificatie vinden we zowel het inhoudelijke als het vaardigheidsaspect terug. Beide aspecten zijn wel onderscheiden, niet gescheiden. Het kennis- of het inhoudelijke aspect is nauw verbonden met het vaardigheidsaspect.

In elk van deze aspecten van zijn leerdoelclassificatie onderscheidt Von Borries vier niveau's. De categorie kennis van Bloom vinden we bij Von Borries als het vakinhoudelijke aspect uiteengelegd in vier niveau's. De eerste twee niveau's binnen het vaardigheidsaspect zijn de plaatsen bij Bloom's tweede categorie (begrip).

Anders dan bij Bloom zijn de doelen bij Von Borries naast in plaats van na elkaar geplaatst, waardoor een parallelle opbouw verkregen wordt die duidelijk de relatie tussen inhoud en vaardigheden laat zien.

De hogere niveau's binnen elk van de aspecten en binnen het geheel van de leerdoelclassificatie sluiten de lagere in. In het algemeen bieden de vaardigheden de leerlingen de mogelijkheid om met de inhoud van hetzelfde niveau te werken en om vervolgens het volgende kennisniveau te bereiken. Duidelijk is eveneens dat de keuze van bepaalde vaardigheden een keuze betekent voor een bepaalde inhoud en andersom.

Om zijn leerdoelclassificatie te completeren heeft Von Borries het cognitieve gebied verbonden met het affectieve en het psycho-motorische. De beide laatste gebieden heeft hij eveneens in vier niveau's onderscheiden.

Overzicht van de leerdoelclassificatie van Bodo von Borries:
COGNITIEF

INHOUD		VAARDIGHEDEN		AFFECTIEF/ PSYCHO - MOTORISCH BEREIDHEID/ACTIVITEIT
kennen		kunnen		willen
Kennis van		Vaardigheid om te kunnen		Bereid zijn om
1. concrete feiten, begrippen en gebeurtenissen	— — — — —	1. identificeren omzetten Voorbeeld: verbaal materiaal omzetten in een kaart of een schema; een afbeelding beschrijven;	— — — — —	1. intensief mee te doen
2. methodische werkwijzen	— — — — —	2. interpreteren extrapoleren	— — — — —	2. materiaal te verkrijgen informatie te verwerken
3. complexe samenhangen	— — — — —	3. analyseren beoordelen	— — — — —	3. vragen te stellen proble- men op te lossen
4. overdraagbare of toepasbare inzichten Voorbeeld: inzien dat in historische samenlevingen macht uitgeoefend wordt (Rome over de bondgenoten, adel over volk, Augustus over het Rijk), dat om macht gestreden wordt (expansie- oorlogen, opstanden, burger- oorlogen) dat macht vastgesteld moet worden (Caesar) enz. en weten, dat deze inzichten toepasbaar zijn (bijvoorbeeld op de vervolging van Stalin, Mao of Tito)	— — — — —	4. toepassen synthetiseren	— — — — —	4. consequenties te trekken voor het handelen buiten het onderwijs
— — — — — : op elkaar betrokken : voorwaarde voor				

(samenvatting van de tekst, in: 5,S. 45 - 51)

In zijn boek werkt Von Borries aan de hand van een behandeling van de Romeinse Republiek (in de zevende klas) deze leerdoelen verder uit, door voor elk niveau een aantal doelstellingen zo concreet mogelijk te formuleren (in totaal: 128 doelstellingen). (5, S. 73 - 97)

Een overzicht van doelgerichte toetsopgaven is eveneens opgenomen. (5, S. 150-220).

TWEEMAAL GESCHIEDENIS DER NEDERLANDEN

DE NIEUWE AGN:

Een bespreking van de Algemene Geschiedenis der Nederlanden, deel 12 Nieuwste Tijd. Nederland en België 1840-1914, eerste helft, Fibula- Van Dishoeck Haarlem 1977 (453 pg, f 115,—, per deel. Bij in-tekening op de complete serie van 15 delen f 95,— per deel).

Redactie voor deel 12: Prof. dr. J.C. Boogman, Prof. dr. E. Scholliers, Prof. dr. Th. van Thijn, Prof. dr. L. Wils.

De Algemene Geschiedenis der Nederlanden (AGN) is verschenen, althans deel 12 (eerste helft), dat gaat over Nederland en België 1840—ca. 1870/75 hoewel enkele Belgische bijdragen de periode tot 1914 behandelen. Deel 12 zal met het nog te verschijnen deel 13 een eenheid vormen. Zij bestrijken dan de tijd ca. 1844-1914. De beide banden kennen dan drie subperiodes, nl. 1844-1873, 1873-1895 en 1895-1914. Het criterium dat voor deze indeling wordt gehanteerd is economisch, nl. de Kondratieffgolf: expansie gedurende de jaren 1844-1873 en 1895-1914, contractie van 1873 tot 1895.

Deel 12 is een kloek deel geworden en het is bibliografisch prachtig uitgevoerd. Het voortreffelijke illustratiemateriaal en de typografische verzorging maken het boek prettig leesbaar. Een notenapparaat, lijst van geciteerde bronnen en literatuur, een beredeneerde bibliografie en een index op personen besluiten dit volumineuze boekwerk. Geen leraar geschiedenis- en voor hem is primair deze bespreking bedoeld kan aan dit deel voorbijgaan. Hij zal zijn geweten niet kunnen sussen met het argument dat hij het corresponderende deel van de oude AGN¹⁾ bezit. Hij moet dit boek 'doorploegen' en hij zal dan inzien dat menige passage in school- en tekstboek correctie behoeft.

Merkwaardigerwijze opent de nieuwe AGN met deel 12; de redenen zijn mij niet bekend, al zullen er wel hoofdzakelijk redactionele motieven aan ten grondslag liggen. De redactie zelf spoort de lezer aan dit deel te vergelijken met het overeenkomstig boekwerk van de oude AGN en inderdaad: het laatste is nu verouderd. De openstelling van tal van nieuwe archieven, de bewerking daarvan en de technisch-wetenschappelijke ontwikkeling in de geschiedwetenschap hebben in vele aspecten geleid tot verandering in het geschiedbeeld van deze periode. Daar zal nog uitvoerig op worden teruggekomen.

De aansporing van de redactie het oude AGN-deel ter hand te nemen leidt overigens ook tot de vaststelling van overeenkomsten. Zo is in het voor ons liggende boek de geschiedenis van België en Nederland separaat behandeld en zelfs zodanig dat nergens een vergelijking is getrokken.²⁾ Nu is kritiek op het ontbreken van een comparatieve behandeling vlugger gemaakt dan de realisering van zo'n vergelijkend onderzoek, maar de lezer moet nu toch wel voortdurend beroep doen op het, vaak nietszeggend, traditionele erfgoed wil hij een dergelijke bundeling van de Belgische en Nederlandse geschiedenis in één band zinvol vinden. Blijkens de redactionele inleiding zal de gebruiker pas in het volgend deel een bondig vergelijkend overzicht aangereikt krijgen. Wij kijken daar reikhalzend naar uit! Vanzelfsprekend: deel 12 en 13 moeten als een eenheid worden gezien, maar deel 12 is apart verschenen, het zal afzonderlijk worden bestudeerd en het is (niet alleen) op zijn gewicht beschouwd zwaar genoeg om zelfstandig in het historisch onderzoek te gaan fungeren. Het valt derhalve te betreuren dat niet reeds in dit deel over deze subperiode een vergelijkend overzicht is opgenomen.

Een overeenkomst met de oude AGN is ook een aantal overlappingsen die ik hier niet zal opsommen. Didactisch gezien til ik daar niet zo zwaar aan al zijn ze soms hinderlijk. Het zetduiveltje heeft nauwelijks toegeslagen. Ik struikelde o.a. op pagina 60 over J.J. Brugmans (moet zijn: I.J. Brugmans) en over het jaartal van de publikatie van C.B.

Wels(ed.). Dit moet 1962 zijn en niet 1926. Er zijn nog wat van deze kleinigheden. Maar zand erover!

Zou het opnemen van een vergelijkend overzicht reeds in dit deel wenselijk zijn geweest, wel degelijk was vereist het voeren van een consequente annotatie. Wetenschappelijk onverantwoord lijkt mij het gemis van een notenapparaat bij het gehele hoofdstuk over het economische leven in België (p. 11 - 52) en bij de politieke ontwikkeling in België (p. 267 - 304). De hoofdstukken die handelen over het sociale en socioculturele leven in België bevatten alleen annotaties voor de onderdelen adel en burgerij (p. 78 - 98), arbeiders en arbeidersleven (p. 106 - 122), kerk en religie (p. 168 - 178) en literatuur en kunst (p. 191 - 208). Bij de Nederlandse geschiedenis ontbreekt het notenapparaat in het stuk over het onderwijs waar L. Dasberg de inhoudelijke aspecten van het onderwijs behandelt (p. 216 - 231). In de niet geannoteerde bijdragen staan echter vele citaten die niet verwijzen naar de vindplaats. Dat is ook daarom zo jammer omdat daardoor enige studies niet zijn opgenomen in de lijst van geciteerde bronnen en literatuur (p. 440 - 445). De lezer vindt de aangehaalde bron van grafiek 1 en 2 in de bijdrage van J.K. Veraghtert op pagina 14 niet terug in de bibliografie. Dat is evenmin het geval met de grafieken die Craeybeckx gebruikt op pagina 21 en 22. Waar G. Kurgan— Van Hentenrijk statistisch en grafisch materiaal aanvoert ter staving van haar betoog is zelfs ter plaatse geen bronvermelding opgenomen. Deze manco's en de volstrekt gescheiden behandeling van de Belgische en Nederlandse geschiedenis maken de wel geïntegreerde bibliografische lijst onoverzichtelijk. Men zou bij deze presentatie een gescheiden bibliografie best hebben kunnen gebruiken. Ook kan de vraag worden gesteld of opnemng van een lijst van afkortingen niet beter was geweest of is iedereen vertrouwd met afkortingen als TVSG, NVSG, TKNAG, EHJ, enz? Er zou hiermee bibliografische winst zijn geboekt evenals met een opmerking van ondertitels der geplaatste monografieën vóór deel 12. Helaas is de paginering van artikels uit tijdschriften en verzamelbundels weggelaten. Deel 12 heeft een uitgesproken Utrechtse signatuur, dat blijkt alleen al uit de bibliografische lijst waarin o.a. onuitgegeven Utrechtse doctoraalscripties zijn opgevoerd. Het zal in de praktijk de lezer veel moeite kosten deze te raadplegen. Er dient nog een opmerking gemaakt te worden ten aanzien van de beredeneerde bibliografie (p. 446 - 449). Voor België is deze slechts gemaakt over adel en burgerij en kerk en religie, voor Nederland over de politieke ontwikkeling. De beredeneerde bibliografie over dit laatste onderdeel is een zeer fraai stuk geworden en onmisbaar voor verdere studie. De redactie laat echter onverwoord om welke redenen een beredeneerde bibliografie voor de andere onderdelen is weggelaten. De lezer zit er ondertussen mee en hij hoopt maar dat deze ommissie in de volgende delen niet meer voorkomt.

Laten wij nu een overzicht geven van de inhoud van het boek. In het hierna volgende is de aandacht vooral gevestigd op de Nederlandse geschiedenis. Het overzicht dient de leraar om hem te informeren over het gebodene, hem te wijzen op de wetenschappelijke waarde ervan en hem aan te sporen, zoveel als doenlijk, de materie didactisch te transformeren.³⁾

De economische ontwikkeling van België liep geheel anders dan die van Nederland. K. Veraghtert behandelt de Belgische conjunctuurbeweging, 1830 - 1914. Het karakter daarvan was afgeleid en werd bepaald door de mate waarin de Engelse industriële activiteit zich manifesteerde. Het industriële trekpaard in België zelf was de metaalnijverheid. De jaren 1831 - 1848, 1848 - 1871, 1871 - 1898 en 1898 - 1913 waren industriële groeifasen: economische contractie viel duidelijk te signaleren gedurende 1874 - 1876, 1884 -

1885 en 1889 - 1891. Politieke conflicten zoals de burgeroorlog in de Verenigde Staten en de Frans-Duitse oorlog hadden een verlamdend effect op de economische groei. België kenmerkte zich echter gedurende de gehele 19de-eeuw als een "gerespecteerde industriële grootmacht"⁴). Toch moet de landbouw niet worden onderschat. Tot ca. 1860 was de agrarische sector een bepalende factor voor de algemene economische ontwikkeling. Dat blijkt uit de bijdrage van J. Craeybeckx die het agrarisch bedrijf beschrijft. In 1846 nam van de totale nationale produktie het agrarisch deel nog de helft in beslag. Wel liep dat in de volgende jaren sterk terug, maar in 1866 en 1880 bedroegen de percentages nog resp. 39 en 29. Een indicator van het lage welvaartsniveau tot het einde van de jaren zestig was de geringe vraag naar vlees- en zuivelprodukten. Craeybeckx geeft een boeiende uiteenzetting van het landbouwbedrijf. Hij bespreekt areaal, bedrijfsgrootte, bemesting, ontwikkeling van de gewassen, veestapel, financiën, rendement en welvaart met inachtneming van de regionale verscheidenheid.

G. Kurgan— Van Henterijk analyseert de industriële ontwikkeling en het geld- en bankwezen. In het bijzonder tussen 1845 en 1875 was er een krachtige ontplooiing van de Belgische zware industrie. Daarmee liep in de pas de modernisering van andere bedrijfstakken. De industriële basis van België bevond zich voornamelijk in drie gebieden: 1) Henegouwen (steenkolindustrie, ijzer en staal) w.o. de Borinage, Charleroi en het Centrumbekken, 2) de streek Verviers-Luik (wol, metaal) en 3) Gent (katoen). De expansie van het spoorwegnet (1843: 559 km, 1870: 3348 km) en de toepassing van stoomkracht (tussen 1844 en 1875 nam het aantal geïnstalleerde stoommachines zevenvoudig toe) waren opvallend. Het belang van bovengenoemde industriegebieden bleek zonneklaar uit het feit dat in 1850 2/3 van de 2000 geplaatste stoommachines in geheel België werd gebruikt in Henegouwen (40%), Luik (26%) en ca. 14% in Oost-Vlaanderen; het resterende gedeelte was verspreid over de overige provincies. De Belgische economie was in grote mate afhankelijk van het buitenland voor wat betreft de export van kolen, textiel en metaal(rails) en voor de aanvoer van grondstoffen.

De industriële ontwikkeling had een nauwe relatie met het bankwezen. De Société Générale (vanaf 1822) en de Banque de Belgique (vanaf 1835) voerden een dynamisch financieringsbeleid ten aanzien van industrie- en handelskrediet. Ook vele particuliere banken speelden een actieve rol.

De ontplooiing van de buitenlandse handel (K. Veraghtert, p. 49 - 52) gedurende deze periode was mede te danken aan de realisering van de internationale vrijhandelsbeweging, de economische opties van de liberale regering en aan de inzettende industrialisatie van het Europese vasteland, met name van Duitsland. De Belgische invoer was voor 2/3 in handen van Frankrijk, Duitsland (Zollverein), Engeland en Nederland terwijl 80% van de Belgische uitvoer naar deze landen ging. Na de Amerikaanse burgeroorlog wist België ook haar handelsbetrekkingen te intensiveren met Noord-, Midden- en Zuid-Amerika. De omvang van de handel met Azië en Afrika was praktisch te verwaarlozen.

In het hoofdstuk over het sociale leven in België geeft J. de Belder een uiteenzetting over adel en burgerij, J. Craeybeckx over de boeren en D. de Weerdt over arbeiders en arbeidersbeweging. Men zou een meer geïntegreerde behandeling wensen van de hier gegeven sociale stratificatie al biedt het gebodene veel. De Belder kwantificeert ook de evolutie van adel en burgerij in hun gelaagdheid; hij bespreekt tevens de beroepsstructuur. Ondanks de snelle economische ontwikkeling is in België de overgang van de agrarische naar de industriële samenleving zeer geleidelijk geweest. Op lokaal niveau bezat de adel veel macht. In het leger, aan het hof en in administratieve functies bleef de adel gedurende de gehele 19de-eeuw grote invloed uitoefenen.

Craeybeckx geeft inzicht in het dagelijks leven van de boer, in het bijzonder van de kleine boer en van de landarbeider. Treffend was de mening van vele tijdgenoten die het niet gemechaniseerde boerenbedrijf rendabeler achtten dan het grootbedrijf. De kleine boer leefde evenals de landarbeider in benarde sociale omstandigheden. Tussen 1874 en 1895 stabiliseerde het loon van de landarbeider zich op hetzelfde lage peil, terwijl dat van de industriearbeider in dezelfde tijd meer dan verdubbelde.

Uit de studie van D. de Weerdt over lonen, voeding, huisvesting, vrouwen- en kinderarbeid, werkomstandigheden, alcoholisme, analfabetisme, de positie van de thuiswerker, enz. blijkt het navrante bestaan van de arbeider. Hij werd als een onmondige beschouwd: "alleen zij die bezit hadden, hetzij in goederen, hetzij in geld, kregen iets te vertellen in het politieke bestel".⁵⁾ De arbeidersbeweging begon bij de geschoolde ambachtslieden. De organisatie van de ongeschoolden kwam moeizamer van de grond, immers "zij waren veel talrijker, ongeschoold, ongeletterd meestal, en totaal afhankelijk van de patroon, die hen bij de minste onregelmatigheid, waarbij hij op zijn woord geloofd werd, kon wegsturen".⁶⁾ De Weerdt wijst op de betekenis van de in vrijdenkersverenigingen ontwikkelde democratische gedachten en de invloed daarvan op het ontstaan van de arbeidersbeweging c.q. organisatie.

In het onderdeel over het socioculturele leven in België behandelt J. Art kerk en religie, E. Witte aard en doelstellingen van de vrijdenkersbeweging, R. van Eenoo de pers en H. Gaus literatuur en kunst. De studies van Gaus en Art werken verfrissend. Interessant zijn met name Gaus' kwantitatieve gegevens en de sociale benadering van zijn thema. Art tekent scherp de contouren van België als katholiek bastion. Bij het gewone volk bezat de kerk grote autoriteit, die door middel van de parochiestructuur het gehele politieke en socioculturele leven trachtte te beheersen: "voor letterlijk alles bestond een 'katholieke' voorziening".⁷⁾ Alles moest zijn plaats hebben binnen het kerkelijk instituut. Het grote gevaar voor de kerk en haar sociale identificatie met "een statische, rurale, gesloten en bestaanonzekere maatschappij"⁸⁾ was dat tengevolge van de industrialisatie zich talrijke veranderingen voltrokken buiten de kerk om. Juist in de geïndustrialiseerde gebieden Hengouwen, Luik en Gent was de onkerkelijkheid groot.

L. Wils gaat breedvoerig in op de politieke ontwikkeling van België gedurende de jaren 1847 - 1870. Terwijl in 1847 de politieke signatuur kon worden getypeerd als een regering van koning en notabelen, van unionisme en gematigdheid leidde de schok van 1848 tot de overwinning van de liberalen, het einde van het unionisme en de beklijving van het parlementair systeem. Ofschoon conservatieve tendenties zich krachtig deden voelen waren structurele veranderingen evident. De liberale hegemonie leek onbedreigd. De heroriëntatie van de katholieken en de democratische doelstellingen van de radicale beweging dreef de liberale regering naar vrijhandel, laïcisering, verbetering van onderwijs en huisvesting en andere sociale maatregelen. In de politieke ontwikkeling van België vormden de jaren 1863/4 een cesuur door de vorming van de katholieke partij, tussen radicalen en conservatief-liberalen in, tot centrumpartij met als voornaamste kenmerken decentralisatie en Vlaamsgezindheid. Ook de sociale beweging brak nu sterk door al werd deze in doel en middelen verlamd door ideologische en organisatorische verscheidendheid. Ten aanzien van de Vlaamse beweging stelt Wils dat deze "al zozeer vergroeid (was) met de katholieke kerk en partij en de antigodsdienstigheid was zo fundamenteel in het beginnende socialisme, dat het de Vlaamse beweging absoluut afwees".⁹⁾

De hoofdstukken van J.A. de Jonge (Het economisch leven in Nederland 1844 - 1873) en van Th. van Thijn (Het sociale leven in Nederland 1844 - 1875) corrigeren het beeld dat

in het vergelijkbare AGN-deel van de economische en sociale ontwikkeling wordt opgeroepen. Brugmans' visie dat omstreeks 1850 - 1870 in Nederland de industriële revolutie heeft plaats gevonden en dat de Nederlandse samenleving in de eerste helft van de 19de eeuw in twee standen was verdeeld heeft geen stand kunnen houden.¹⁰⁾ Sindsdien verricht historisch onderzoek heeft het tijdstip van en de wijze waarop de industrialisatie plaatsvond in een ander perspectief geplaatst. Het proefschrift van J.A. de Jonge¹¹⁾ is hiervoor baanbrekend geweest en het heeft voorlopig de discussie in de historiografie over periodisering en verloop van de industrialisatie beëindigd. De industriële aanloopfase begon tussen 1850 - 1870. Daarna ontwikkelde zich de industrie geleidelijk, afgeremd echter door de malaise van de jaren tachtig. In het industrialisatieproces zelf trad na 1895 een versnelling op dank zij de internationale hoogconjunctuur.

Zo ver gaat het onderhavige stuk van De Jonge niet. De Jonge — in 1975 overleden — heeft nog slechts in ruwe vorm zijn tekst kunnen inleveren. Zijn bijdrage werd door Prof. Th. van Tijn en Prof. W.J. Wieringa bewerkt. De economische onderontwikkeling bleek bijvoorbeeld uit het tegengesteld reageren van de Nederlandse economie op de internationale conjunctuur tot ca. 1870. Toepassing van machinale produktie kwam nauwelijks voor. Nederlandse kapitalisten belegden hun geld liever in het buitenland en zij "zagen er blijkbaar weinig brood in hun geld in de industrie te beleggen".¹²⁾ Op het gebied van de handel werkten objectieve omstandigheden destructief zoals de concurrentie van de Duitse en Engelse markt en de structurele achteruitgang van de zg. 'tweede hand-handel'. Daarnaast was er het psychologisch element, de "geregeld weerkerende klacht, dat de Nederlandse kooplieden hun relaties niet onderhouden door persoonlijk bezoek".¹³⁾ De boeren hadden het goed, vooral de veeboeren die profiteerden van de zuivelexporten naar Engeland. In kleistreken was de welvaart beduidend groter dan op de zandgronden. De landarbeiders profiteerden echter weinig van deze voorspoed. Ondanks de heldere betoogtrant zou door het gebruik van meer kwantitatieve data, geïntegreerd in het verhaal, de economische structuur van die periode nog duidelijker zijn getypeerd. Ik denk hier aan enkele in het proefschrift van De Jonge geplaatste staten, nl. die van de beroepsbevolking naar bedrijfstakken uit 1849 en 1859 zoals wel die betreffende de winkelstand omstreeks 1850 uit het boek zijn overgenomen.¹⁴⁾

Het hoofdstuk van Van Tijn over het sociale leven in Nederland gedurende de jaren 1844 - 1875 analyseert de sociale en economische condities voorafgegaan door een beschouwing over de sociale verhoudingen en daarover bestaande opvattingen. De (twee) standenmaatschappij van Brugmans komt er bij Van Tijn heel wat genuanceerder uit te zien. Zij was "opgebouwd uit talrijke standen en substanden, in een schier oneindige en meest geleidelijke gradatie".¹⁵⁾ Tussen de groep van notabelen en overige bevolking echter "gaapte een diepe kloof".¹⁶⁾ Overeenkomstig zijn studie over 'Voorlopige notities'¹⁷⁾ komt Van Tijn tot een precieze omschrijving van de begrippen stand en klasse. Hij schetst vooral langs kwalitatieve weg een sociale stratificatie van Nederland. Op grond van recent onderzoek geeft hij hierover ook kwantitatieve gegevens al is theorievorming over stratificatieonderzoek, toepassing van consistente criteria en bewerking van het bronnenmateriaal dienaangaande nog volop in discussie.¹⁸⁾

Van Tijn schildert de barre sociale omstandigheden waarin de bevolking leefde. Cijfers over geboorte, sterfte, zuigelingensterfte, huwelijken, verbruik van levensmiddelen, enz. zowel landelijk als regionaal geven hiervan op onthullende wijze blijk. Hoewel men zich didactisch kan afvragen of niet vele van deze cijfers tabellarisch gerangschikt hadden kunnen worden — de overzichtelijkheid zou mijns inziens erdoor ten goede zijn gekomen — biedt het vele materiaal dat Van Tijn aanreikt inzicht in de spanning tussen be-

volking en bestaansbronnen. In het westen van het land (Zeeland, Zuid-Holland, lage delen van Utrecht en Noord-Holland) "waren tot ca. 1875 zowel de geboorten — als de sterftcijfers zo hoog dat men erdoor herinnerd wordt aan toestanden in vele der tegenwoordige onderontwikkelde landen".¹⁹⁾ Van Tijns beschouwing sluit goed aan op die van De Jonge. Immers tot ca 1870 was Nederland pre-industrieel. Dat bleek uit de hoge geboorten- en sterftcijfers, de omgekeerd evenredige verhouding tussen huwelijksfrequentie en graanprijzen, de statistische correlatie tussen prijspeil en consumptie van primaire levensbehoeften en uit de contraire reactie van de Nederlands economie op de internationale conjunctuur. Aan de hongeroproeren van 1845 en 1847 lagen noch ideologische noch politieke doelen ten grondslag. Het ging hierbij niet om maatschappelijke omwenteling, evenmin om stijging op de sociale ladder, maar het ging om verdere daling van het levenspeil te voorkomen. De repressie van de overheid, bevreesd ook voor de invloed van radicaal-democratische ideeën, was er niet minder om.

Tegen het einde van de jaren zestig wijzigden zich de sociale omstandigheden door de inzettende economische groei. De standenmaatschappij maakte geleidelijk plaats voor een klassenmaatschappij. Dit leidde tot het ontstaan van arbeidersorganisatie aanvangelijk, — met als centrum Amsterdam —, alleen bij de geschoolde handwerkslieden zoals bij typografen, timmerlieden, meubelmakers, enz. Bij hen is nog geen sprake van een eigen-gearde ideologie maar veel meer van een vakingerichte "defensieve reflex".²⁰⁾ Door de invloed van de Vrijdenkersvereniging "De Dageraad" veranderde dit in een klassebewustzijn gedragen door socialistische ideeën. Niettemin waren demonstraties en oproeren in de jaren 1866 - 1868 vaak meer populistisch dan socialistisch van aard.

Na een korte bespreking van ontstaan en werking van de afdeling der internationale in Amsterdam, de reactie van de patroons en progressieve liberalen hierop en van de conjunctuurcrisis van 1873 besluit Van Tijn met de conclusie: "Waren de nieuwe bewegingen, sinds omstreeks 1865 ontstaan, al met al te zwak gebleken om het beeld van de Nederlandse samenleving ingrijpend te veranderen, toch waren krachten gewekt en gevormd, die in 1876 en volgende jaren, toen de omstandigheden voor hun acties gunstiger werden, bredere bewegingen zouden opwekken en organiseren".²¹⁾

Het hoofdstuk over het socioculturele leven in Nederland (1844 - 1875) bevat bijdragen over het onderwijs van J.W.G. Jansing en L. Dasberg, over kerken en godsdienst van J.A. de Kok en over de schone kunsten van Th. van Tijn. Jansing belicht de numerieke aspecten van het onderwijs over deze periode betreffende het lager onderwijs, voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs (Latijnse scholen, gymnasia, hogere burgerscholen, middelbare scholen voor meisjes) en het hoger onderwijs. Ten slotte geeft hij enkele cijferreeksen over de financiering van het onderwijs door de rijksoverheid en gemeenten. Deze kwantitatieve gegevens maken duidelijk dat er voor het lager onderwijs in 1868 sprake was van een cesuur in de groei van het onderwijs, daling van het schoolverzuim en stijging van de uitgaven. Jansing verklaart deze evolutie niet. Strikt genomen is dat ook niet nodig, omdat Van Tijn dit reeds in zijn artikel over het sociale leven in Nederland deed, maar een verwijzing van Jansing hiernaar was wel gewenst geweest. Immers de economische groei tijdens de jaren 1868 - 1875 kalfde de standenmaatschappij af, de mogelijkheid voor sociale mobiliteit werd groter en de kans hiervoor lag in het volgen van onderwijs: "de toeloop naar de scholen nam sinds 1868 derhalve snel toe, terwijl er tevens aandrang was tot verandering van het onderwijs: het ging nu vooral om maatschappelijk nuttige vakken".²²⁾ Terwijl Jansing blijkens het notenapparaat rekenschap aflegt van zijn statistische bronnen laat Dasberg elke bibliografische ondersteuning na. Dat is een onbegrijpelijke zaak temeer daar Dasberg herhaalde malen citeert zonder daarbij haar vindplaats te

vermelden. Hierdoor mist men ook in de bibliografische lijst studies als van Idenburg, Det, Meppelink, Bartels.²³⁾ Bij Jansing vindt men geen kwantitatieve gegevens over het vaktechnisch onderwijs en Dasberg bespreekt dit onderwijsterrein heel summier. Toch zou men over doelstellingen en ontwikkeling van het vaktechnisch onderwijs meer willen weten in het perspectief van de eventuele behoeften aan vakbekwaam personeel.²⁴⁾ De lezer kan zich trouwens afvragen of de bijdragen van Jansing en Dasberg niet aan waarde hadden gewonnen door een integratieve behandeling van de kwalitatieve aspecten. Hier en daar is Jansings cijfermateriaal ook onoverzichtelijk. Ten aanzien van het absoluut schoolverzuim, de leerlingenschaal, aantal onderwijzers per school, aantal leerlingen per school en verhoudingspercentages tussen het aantal leerlingen bij openbaar en bijzonder onderwijs zouden vollediger tabellarische reeksen hanteerbaarder zijn geweest.

De studie van Dasberg is niettemin uiterst instructief en origineel van opzet. In een elders geplaatste verhandeling over 'De visie van de negentiende-eeuwse onderwijzer' schrijft zij: "De geschiedenis over het Nederlandse onderwijs is tot nu toe bijna uitsluitend een geschiedschrijving geweest van onderwijswetgeving en van de schoolstrijd".²⁵⁾ Deze kanten van de zaak vindt men dan ook vrijwel niet in haar bijdrage. Voor de schoolstrijdkwestie kan men terecht bij De Kok die tevens schrijft over kerken en religie, het herstel van de hiërarchie en over de breuk tussen katholieken en liberalen. Dasberg dan behandelt de onderwijsdoelstellingen, het vakkenpakket, de programmatische verantwoording daarvan, de materiële en intellectuele positie van de onderwijzer en de instanties die het onderwijsstelsel behartigen. Dat alles hoofdzakelijk voor het lager onderwijs. Gedurende de jaren 1843 - 1857 werden de onderwijsdoelstellingen beheerst door idealen van verlichting en christendom, met nadruk op de zedelijke vorming. Het onderwijs diende "te vormen tot nuttige leden der maatschappij, te weerhouden van alcoholisme en mede daarmee samenhangend pauperisme en te weerhouden van misdadigheid".²⁶⁾ Onderwijs en opvoeding zag men als een eenheid en als een middel om de standenmaatschappij te consolideren. De kennis van de onderwijzer, wiens sociaal prestige niet hoger lag dan dat van een armtierige dagloner, "diende zich niet verder uit te strekken dan tot wat voor zijn stand nuttig en noodzakelijk was. Veelweterij zou leiden tot arrogantie".²⁷⁾ Dasberg geeft een overzicht van het onderwijsprogramma met de daarbij gehanteerde argumentatie zoals voor schrijven, rekenen, aardrijkskunde, geschiedenis, landmeetkunde, zang, tekenen, gymnastiek en volkshuishoudkunde.²⁸⁾ Hoewel de wet van 1857 aan de standskarakter van de school geen afbreuk deed verschoven de onderwijsdoelstellingen zich door de veranderde economische omstandigheden en door de wens van de liberale groeperingen het onderwijs in dienst te stellen van de sociale mobiliteit. De materiële positie van de onderwijzer ging er door de wet op vooruit en tevens zijn sociaal prestige. De classificatie van onderwijzersrangen met daaraan verbonden verschillende honoraria veroorzaakte rivaliteit tussen onderwijzers en tussen hen en de hoofden. Ter verbetering van hun materiële condities ontstond in 1874 de Bond van Nederlandsche Onderwijzers.

Het exposé van Van Tijn over de schone kunsten (belletrie, toneel, muziek, bouwkunst en schilderkunst) is een genot om te lezen. In een lenige stijl vol onderkoelde humor geeft hij tal van rake typering. Soms brak bij mij zelfs de schaterlach door. Het waardevolle van Van Tijns stuk is de relatie die hij legt tussen de beoefening der schone kunsten en de economische en sociale context.

In de jaren dertig en veertig waren er nog de oudere kunstenaars zoals Tollens, Pieneman, Schotel en Schelfhout tegen wie conservatief-reactionaire romantici rebel-leerden: Van der Hoop, Van Lennep, Oltmans en tijdelijk Beets en Ten Kate. Daarnaast bevonden zich liberaal georiënteerde kunstenaars onder wie Potgieter, Heye, Drost en

Bakhuizen van den Brink die niet alleen nostalgisch terugkeken naar het vaderlands verleden maar zich ook bezighielden met het probleem van een nationale toekomst. Er was genoeg leven te bespeuren in orkest, opera, koor en liederentafel. En toch "het geheel wekt bij ons, de zoveel lateren, weinig enthousiasme. De ernstige zaken getuigen veelal van teveel nationale didactiek en te weinig kunstenaarspersoonlijkheid, en waar de vlam van de passie werd geacht uit te slaan wekt het werk vaak lachlust, of eveneens verveling. Het kon ook moeilijk anders zijn: het was de kunst van een stagnerende samenleving, zowel economisch als wat betreft de sociale verhoudingen en de mentaliteit".²⁹⁾ De jaren 1855 - 1870 kenmerkten zich geenszins door artistieke vitaliteit. Busken Huët, De Gene-stet, Bakhuizen van den Brink, Multatuli en Thijm waren de eenogigen in het land der blinden waar men overstelt werd met "lieve, gevoelige en vooral volstrekt huisbakken versjes"³⁰⁾, met het gesleutel van Truitje Toussaint aan haar historische romans en met het "voortvlodderen"³¹⁾ van Van Lenneps uitdrukkingsvermogen. Voor de rest zweeg het creatief vernuft en dat doet ook Van Tijn maar, immers "dat is een daad van eenvoudige barmhartigheid".³²⁾ Het enige werkelijk nieuwe geluid in deze huisbakken compositie was het picturaal talent van de kunstenaars der zg. Haagse school: Bosboom, Mesdag, de gebroeders Maris, Mauve, Israëls.

Boogmans beschouwingen over de politieke ontwikkelingen in Nederland gedurende de jaren 1840 - 1862 behoren met die van Van Tijn over het sociale leven tot de mooiste gedeelten van dit boek. In 1959 constateerde Boogman dat de 19de-eeuw door de Nederlandse geschiedschrijving werd verwaarloosd. Teveel lag de nadruk op de evocatie van het roemrijke verleden van de 16- en 17de- eeuw. En wanneer de historicus de 19de-eeuw in het vizier had geschiedde dat vanuit een deterministisch-teleologisch standpunt. Een structureel-possibilistische benadering in de trant van de Franse historici rondom het tijdschrift *Annales* zou, aldus Boogman, de finalistische visie kunnen retoucheren.³³⁾ Boogmans werkzaamheid heeft zich sindsdien in die richting — naast de aandacht die hij had voor de 16- en 17de- eeuw — ontplooid. Door zijn studies heeft hij het gangbare geschiedbeeld over de jaren veertig en vijftig van de 19de-eeuw vergruisd.³⁴⁾ Tot nu toe ontbrak van zijn hand een samenvattend overzicht. Dat heeft hij nu gegeven. De leeraar geschiedenis zal daar kennis van moeten nemen omdat Boogmans visie nog te weinig in de bestaande schoolboeken is geïntegreerd.

Boogmans verzuchting uit 1959 gaat mede door zijn eigen werk niet meer op. Er kan hier historiografisch niet nader op worden ingegaan, maar juist voor de periode die Boogman heeft verzorgd moeten genoemd worden studies van Bornewasser, Von der Dunk, Giele, Robijns, Tamse en Van Tijn.³⁵⁾ Zij en nog vele anderen hebben de studie van de geschiedenis verder gebracht, zo zelfs dat het vergelijkbare AGN-deel als verouderd beschouwd kan worden. De hoofdstukken hierin van Brugmans³⁶⁾, en Zwager³⁷⁾ waren evenals destijds de studie van Van der Mandele³⁸⁾ over het liberalisme teveel getoonzet in de jubelklanken van de grondwetsherziening van 1848. Het discontinue karakter van deze cesuur werd te scherp geaccentueerd en de verworvenheden van 1848 normatief gesteld voor de jaren vijftig en zestig. Aan het eigengeaarde karakter van de jaren 1840 - 1848 is door deze finalistische optiek geen recht gedaan. De studies van o.a. Boogman, Giele en Robijns hebben hierin danig verandering gebracht. Terwijl Giele en Robijns aandacht vragen voor de doelstellingen van een groep radicaal-democraten gaat Boogman uitvoerig in op wat in de Nederlandse geschiedschrijving sindsdien de identiteitscrisis wordt genoemd. Reeds aanwezig onmiddellijk na 1813 trad deze manifest in de jaren veertig aan de dag. De oorzaken hiervan waren de volledig vastgelopen constitutioneel-parlementaire ontwikkeling, de economisch stagnatie, de sociale onderontwikkelde tõe-

stand, de frustratie van het verdrag met België in 1839 en de angst door het nationalisme van die dagen onder de voet te worden gelopen. "Met goed recht", aldus Boogman, "laat zich de stelling poneren dat er sinds het ontstaan van de Nederlandse staat door politiek geïnteresseerde Nederlanders afgezien van de Franse Tijd, nooit zozeer getwijfeld is aan de toekomstmogelijkheid van Nederland als zelfstandige staat als juist in deze jaren".³⁹⁾

De in de oude AGN gemaakte partijindeling van liberalen, conservatieven, katholieken en anti-revolutionairen kan niet meer worden gebruikt. Op grond van het rapport van de Britse gezant Lord Napier analyseert Boogman de politieke groepsvorming van die tijd bestaande uit conservatieven, conservatief-liberalen en liberalen: de grenzen hiertussen waren vloeiend.⁴⁰⁾ De Thorbeckiaanse liberalen, die voor radicaal doorgingen, waren in de minderheid. Zij kregen steun van de gezeten en 'midden'- burgerij en in het bijzonder uit de buitenprovincies.⁴¹⁾ Het liberalisme van Thorbeckiaanse snit kan dan ook gezien worden als een emancipatiebeweging van de buitengewesten ten opzichte van Holland. Zonder twijfel was 1848 een cesuur, maar de continuïteit bleef groot, want "Thorbecke's geesteshouding, zo zou men het misschien kunnen formuleren, was in veel opzichten te modern voor het Nederland van de jaren '50. Het geestelijk klimaat van de conservatief-liberalen was meer conform de tijdgeest".⁴²⁾ Dat klimaat werd bepaald door de traditioneel-Hollandse commerciële belangen, wel vrijhandelsgezind en constitutioneel-parlementair maar niet radicaal-liberaal in de zin van Thorbecke. Van Hall was hiervan een representant. Hem conservatief te noemen en beginselloosheid te verwijten is onjuist. Juist het feit dat 1848 in wezen geen omwenteling inhield — en de minitieuze beschrijving van Boogman laat dat duidelijk zien — maakt het begrijpelijk dat in de jaren vijftig zich tendenties ontwikkelden die het politiek bestel van 1848 wilden wijzigen. De aprilbeweging van 1853⁴³⁾, de constitutionele crisis van 1856 en de reële mogelijkheden voor Willem III het liberaal bestel omver te werpen worden daardoor doorzichtiger. De realisering van de liberale beginselen na 1857 was mede te danken aan de conservatief-liberale inzichten.

Boogmans verhaal telt vele uitstekende karakteristieken. Zo wordt haarscherp koning Willem II voor ons neergezet. Hij was "ijdel, gemakkelijk te beïnvloeden, zonder veel innerlijke substantie en consistentie".⁴⁴⁾ en "de onzekerheid en de instabiliteit, die zo kenmerkend waren voor de Nederlandse politieke situatie in de jaren 1840, kan men in menig opzicht gepersonificeerd zien in de persoon van Willem II".⁴⁵⁾ Voor Van Hall, teveel beduimd met het etiket conservatief, heeft Boogman meer waardering. Van Bosse, een geestelijk nazaat van Pieter de la Court, had alleen belangstelling voor de "klandizie van de firma Nederland".⁴⁶⁾ In 1848 had hij er zelfs Limburg voor over.⁴⁷⁾ Van de Hollandse traditie: rust, vrede, commercie en contractie, was Van Bosse een typische vertegenwoordiger. Boogmans schets van de persoon van Willem III vergeet de lezer niet licht. Hij (= Willem III) bezat een "ongemeen hevig temperament, dat herhaaldelijk tot uiting kwam in wilde woedeuitbarstingen en hem ook op een jachtterrein dat hem zeer lief was, de erotiek, parten speelde . . .".⁴⁸⁾ Met Boogmans karakteristiek van Thorbecke, van diens politieke opvattingen en politieke praktijk, zal meer rekening moeten worden gehouden. Zo zijn Boogmans notities over de rede van Thorbecke over het hedendaagsche staatsburgerschap (1844) van groot belang. De ontzenuwing van het verwijt dat Thorbecke weinig mensenkennis bezat werkt niet alleen verhelderend voor een beter verstaan van Thorbecke's persoon maar draagt ook bij tot inzicht in de reële politieke mogelijkheden van die dagen.

C.A. Tamse zet de beschouwingen van Boogman voort voor de jaren 1862 - 1874, zo zelfs dat men — Tamse's werk ten spijt — zou kunnen spreken van een Boogmanniaans

betoog. Na de behandeling van wel en wee van het tweede kabinet-Thorbecke, beschrijft Tamse het ministerie- Van Zuylen-Heemskerk (1866-1868). Tijdens dit kabinet ontstond in 1868 het parlementaire stelsel, echter niet in de positieve zin, nl. dat het ministerie een afspiegeling moest zijn van de kamermeerderheid, maar in negatieve zin: sinds 1868 probeerde "geen staatshoofd meer om een regering tegen de wil van de kamermeerderheid te handhaven door middel van herhaalde kamerontbindingen".⁴⁹⁾ Boeiend is Tamse's verhaal, vooral gebaseerd op studies van Boogman en Van Tijn, over partijen en fracties en over het uitblijven van de vorming van een conservatieve partij. De periode 1868 - 1874 ten slotte kenmerkte zich in de binnenlandse politieke ontwikkeling door malaise. De vele Kabinetscrises van 1868, 1870, 1873, 1874, 1875, 1876, 1877 waren hiervoor een sprekend bewijs. Het constitutionele bestel geraakte in een diepe crisis. In die jaren nog waren conservatief-reactionaire geluiden hoorbaar. Het dualisme van Thorbecke's constitutioneel systeem waarbij o.a. kroon en volksvertegenwoordiging elkaar in evenwicht moesten houden eiste krachtige regeerders, maar "het wemelde in het land van de oud-ministers en onder hen waren vele middelmatige".⁵⁰⁾

Gedurende de gehele periode 1840 - 1874 schreef de Nederlandse buitenlandse politiek onthouding en neutraliteit in haar vaandel. Legalisme en moralisme waren exponenten van de angst voor buitenlandse nationale bewegingen die staten van de tweede garnituur onder de voet dreigden te lopen.⁵¹⁾ Het moralisme zou zich in de loop van de negentiende eeuw ontwikkelen tot een moreel superioriteitsgevoel en zelfs tot ethisch imperialisme.

Dr. F.A.M. MESSING

Noten

1. Algemene Geschiedenis der Nederlanden, deel 10, Utrecht enz. 1955
2. Zie voor een vergelijkende geschiedenis E.H. Kossmann, *De Lage Landen, 1780 - 1940. Anderhalve eeuw Nederland en België*, Amsterdam-Brussel 1976. Zie hierover o.a. uitvoerige bespreking van F. Ankersmit, in: *Groniek* no. 51 (1977) 7 - 14.
3. Hoe moeizaam dit proces, wil men Greep en Gieles geloven, ook verloopt. J.C.M. Greep en P.H.F. Gieles, *Vakwetenschap en vakdidactiek. Naar aanleiding van Messings reactie op het onderbouwrapport*, in: *Kleio* 19(1978) 180 - 186.
4. AGN, 12.
5. AGN, 107.
6. AGN, 124.
7. AGN, 171.
8. AGN, 177.
9. AGN, 302.
10. I.J. Brugmans, *Economische en maatschappelijke verhoudingen in het Noorden, 1840 - 1870* in: AGN 1955, 265. — "In Nederland is de industriële revolutie eerst laat gekomen; men kan zeggen — het inzicht is nieuw, en geenzins algemeen aanvaard — tussen 1850 en 1870"; I.J. Brugmans, *Paardenkracht en mensenmacht. Sociaal-economische geschiedenis van Nederland 1795 - 1940*, 's-Gravenhage 1961, hoofdstuk III. De industriële revolutie 1850 - 1870, 201 - 285; I.J. Brugmans, *Economische verhoudingen*, 261 onderscheidt nog gradaties. Zie echter zijn *Paardenkracht, 195* en *Standen en klassen in Nederland gedurende de negentiende eeuw*, in: P.A.M. Geurts en F.A.M. Messing (red.), *Economische ontwikkeling en sociale emancipatie. 18 opstellen over economische en sociale geschiedenis in twee delen*, Den Haag 1977, deel II, 110 - 128, I.J. Brugmans, *Stapvoets voorwaarts. Sociale geschiedenis van Nederland in de negentiende eeuw*, Bussum 1970, 7, 8.
11. J.A. de Jonge, *De industrialisatie in Nederland tussen 1850 en 1914*, Amsterdam 1968.
12. AGN, 68.
13. AGN, 73.
14. De Jonge, 19, 228, 229, 463; AGN, 75.

15. AGN, 137.
16. AGN, 137.
17. Th. van Tijn, Voorlopige notities over het ontstaan van het moderne klassebewustzijn in Nederland, in: P.A.M. Geurts en F.A.M. Messing (red.), deel II, 129 - 143.
18. Zie de literatuur bij de in noot 17 genoemde studie van Van Tijn; F.L. van Holthoon, Mensen in Europa. Ontwerp voor een sociale geschiedenis van Europa na 1750, Alphen aan den Rijn 1977, 117.
19. AGN, 140.
20. AGN, 161.
21. AGN, 164.
22. AGN, 154.
23. A. Bartels, Een eeuw middelbaar onderwijs 1863 - 1963, Groningen 1963, E.J. van Det, Zestig jaren bondsleven 1874 - 1934. Gedenkboek van de Bond van Nederlandse Onderwijzers, Amsterdam 1939; Ph. J. Idenburg, Schets van het Nederlandse schoolwezen, Groningen 1964; H.P.M. Meppelink, Technisch vakonderwijs voor jongens in Nederland in de 19e eeuw, Utrecht 1961.
24. De Jonge, 276 - 280.
25. L. Dasberg, De visie van de negentiende-eeuwse onderwijzer op zijn taak als maatschappelijk en cultureel werker 1840 - 1905, in: BMGN 92 (1977) 242 - 269.
26. AGN, 217.
27. AGN, 223.
28. AGN, 219. Ook de "wijnroeierij" behoorde bij het vakkenpakket. De lezer wrijft even zijn ogen uit en hij is benieuwd naar de argumentatie. Dasberg geeft deze echter niet.
29. AGN, 256, 257.
30. AGN, 257.
31. AGN, 257.
32. AGN, 257.
33. J.C. Boogman, Vaderlandse geschiedenis (na de middeleeuwen) in hedendaags perspectief. Enige kanttekeningen en beschouwingen, inaugurele rede, 1959; J.C. Boogmans, The Dutch Crisis in the Eighteen-Forties, in: J.S. Bromley and E.H. Kossmann (ed.), Britain and the Netherlands, Papers delivered to the Oxford-Netherlands Conference I, London 1960, 192 - 203.
34. Zie de publikaties van Boogman in dit AGN-deel.
35. J.A. Bornewasser, Ministeriële verantwoordelijkheid voor en na 1848, in: G.A.M. Beekelaar, e.a. (red.), Vaderlands verleden in veelvoud. 31 opstellen over de Nederlandse geschiedenis na 1500, Den Haag 1975, 453 - 480; J.A. Bornewasser, Mythical Aspects of Dutch Anti-Catholicism in the Nineteenth Century, in: Bromley and Kossmann (ed.), Britain and the Netherlands V, The Hague 1975, 184 - 206; H.W. von der Dunk, Conservatisme in vooroorlogs Nederland, in: BMGN 90 (1975) 15 - 37; voor J.J. Giele o.a. De pen in aanslag. Revolutionairen rond 1848, Bussum 1968 en De oppositie der 'volksmannen' (1850 - 1869), in: TVSG 2 (1975) 171 - 218; M.J.F. Robijns, Radicalen in Nederland (1840 - 1851), Leiden 1967; C.A. Tamse, Nederland en België in Europa (1859 - 1871). De zelfstandigheidspolitiek van twee kleine staten, Den Haag 1973; Th van Tijn, zie voetnoot 17 en o.a. de in Vaderlands verleden opgenomen studies Op de drempel van de nieuwe tijd: Nederland omstreeks 1870 (497 - 528), The Party Structure of Holland and the Outer Provinces in the Nineteenth Century (560 - 589), De wording der politieke-partijorganisaties in Nederland (590 - 601).
36. I.J. Brugmans, De opkomst van het liberalisme in Nederland (1840 - 1848) 33 - 68.
37. H.H. Zwager, Een nieuw fundament in het Noorden, 69 - 95.
38. K.E. van der Mandele, Het liberalisme in Nederland. Schets van de ontwikkeling in de negentiende eeuw, Arnhem 1933.
39. AGN, 315.
40. AGN, 318 e.v. Zie ook Boogmans uiteenzetting (343 - 349) over de samenstelling van de tweede kamer ten gevolge van de eerste verkiezingen na de grondwetsherziening. In het bijzonder dient hier de aandacht te worden gevestigd op het kleine aantal Thorbeckianen, op de politieke plaatsbepaling van de katholieken en op de politieke opvattingen van Groen van Prinsterer, de "enige antirevolutionair" (347). Zie ook Tamse (408 - 413).
41. Van Tijn, Party Structure, (noot 35).
42. J.C. Boogman, De Britse gezant Lord Napier over de Nederlandse volksvertegenwoordiging (in 1860), in: BMHG 71 (1957), 196; AGN, 339, 340. Er kan over deze materie nog veel

- prosopografisch werk verzet worden.
43. AGN, 326. De groot-protestantse beweging brengt Boogman in verband "met de toenmalige nationale identiteitscrisis"; AGN, 378.—"In 1853 is tevens wel heel duidelijk gebleken dat het grondwettelijk bestel van 1848 in menig opzicht te modern was voor het Nederland van toen".
 44. AGN, 312.
 45. AGN, 312.
 46. AGN, 337.
 47. AGN, 342; J.C. Boogman, Achtergronden en algemene tendenties van het buitenlands beleid van Nederland en België in het midden van de 19e eeuw, in: BMHG 76 (1962), 52.
 48. AGN, 350.
 49. AGN, 407.
 50. AGN, 428.
 51. Zie o.a. de studie van Tamse bij noot 35.

WINKLER PRINS GESCHIEDENIS DER NEDERLANDEN, 3 delen (Amsterdam-Brussel 1977). Deel 1, *Van de prehistorie tot de Bourgondische periode* door S.J. de Laet, H.T. Waterbolk, A. d'Haenens, H.P.H. Jansen, L. Milis, J. van Rompaey, en R. Jennes (360pp). Deel 2, *Noord en Zuid in de Nieuwe Tijd (van ca. 1500 tot 1780)* door H. van der Wee, M. Baelde, I. Schöffers, G.J. Schütte, H. Houtman-De Smedt, R. Jennes, en Ph. M. Bosscher (368 pp). Deel 3, *De Lage Landen van 1780 tot 1970*, door E.H. Kossmann en W.E. Krul (360 p.).

Dit werk is bestemd voor degenen die een grote interesse voor geschiedenis hebben, maar géén vakhistorici zijn. Redactie en auteurs hebben echter zo sterk de wetenschappelijke inzichten en ontdekkingen van de laatste decennia tot hun recht laten komen, dat naar mijn overtuiging zeer vele gedeelten wel degelijk op een lijn gesteld mogen worden met andere overzichts- en standaardwerken van de Nederlandse en Belgische geschiedenis. Het onderhavige driedelige werk is uiteraard aanzienlijk compacter, en bevat daardoor minder details dan de oude *Algemene Geschiedenis der Nederlanden*, en de thans verschijnende nieuwe uitgave daarvan.

In de algemene inleiding bij deel 1 worden de motieven van de gemeenschappelijke behandeling van de Belgische en Nederlandse geschiedenis voor een deel wat relativerend geformuleerd, onder verwijzing naar samenwerkingsverbanden als E.E.G. en Benelux. Maar politieke, supranationale of territoriale argumenten hebben echter slechts het gewicht, dat auteurs of lezers daaraan zelf menen te willen hechten. Het lijkt er daarom op, dat de redactie in de sterk relativerende verantwoording er zelf niet helemaal uitkomt. Het enige werkelijk overtuigende motief van de *Algemene Inleiding* betreft in feite de opmerking over de structuur van de geschiedenis der Nederlanden, zowel in de periodes van samenhang en samengaan als in die van scheiding. Ook de lange periodes van scheiding lenen zich volgens de redactie voor gezamenlijke behandeling in verband met de vaak intensieve contacten, of meer nog als object van vergelijking tussen Noord en Zuid. In het bijzonder in het meesterlijke deel 3 van prof. E.H. Kossmann over de periode 1780-1970, waarin Noord en Zuid maar enkele decennia een eenheid vormden, staan vele onderwerpen steeds vergelijkenderwijs en zeer verhelderend voor Nederland en België achtereenvolgens behandeld. Dit geldt onder meer voor de vergelijking tussen de achttiende eeuwse Republiek en de Oostenrijkse Nederlanden. De burgerlijke protestante Republiek met een eenzijdige stagnerende handelseconomie tegenover een contra-reformatische, feodale, agrarische staat, die een relatief grote welvaart ontwikkelde (p. 16 vlg.). Ook het totaal verschillende karakter van het revolutie-tijdvak in Noord en Zuid komt aldus goed uit de verf. Het gaat om de zeker tot 1810 naar binnen gekeerde Nederlandse revolutie met steun van de katholieken, tegenover het zuiden, dat sinds 1793/1794

geheel op Parijs gericht was, en waar de katholieken over het algemeen de revolutie verafschuwden. Zo is er ook de zinvolle vergelijking tussen de Duitse bezetting in Nederland en België, waaruit duidelijk blijkt, dat België de tweede wereldoorlog beter doorgekomen is dan Nederland, wat betreft het verlies aan mensenlevens en materiële schade (p. 270 vlg.).

Ik vraag mij af, of het niet de voorkeur verdiend zou hebben, als de opgegeven literatuur van de Algemene Inleiding en van de Algemene Bibliografie (dl. 3, p. 345) gebruikt was, om van daaruit een beknopt historiografisch overzicht samen te stellen van Belgische en Nederlandse historici in verleden en heden met hun specifieke kenmerken. Zo zou dan vanzelf de plaats van deze "Geschiedenis der Nederlanden" te midden daarvan aangegeven zijn. Wel staan over verschillende historie-schrijvers in de hoofdstukken over cultuurgeschiedenis her en der belangwekkende gegevens verspreid. Prof. Kossmann heeft in deel 3 P.J. Blok, Henri Pirenne, en Huizinga uitvoerig behandeld (p.152 en p.266).

Elk deel heeft een beknopte beredeneerde bibliografie, die voldoende mogelijkheden biedt tot verdere oriëntatie. De drie delen zijn bijzonder fraai uitgegeven, en overvloedig en ronduit schitterend geïllustreerd, waarbij niet in de laatste plaats de kaarten (waaronder vele thematische), tabellen, en statistieken genoemd dienen te worden.

De bijdrage van alle auteurs, die ieder voor hun eigen periode bij uitstek deskundig zijn, staan op zeer hoog niveau, en zijn duidelijk meer betogend en analyserend, dan vertellend van aard. Het derde deel, dat in feite een monografie op zichzelf is, bevat de bewerkte en tot 1970 aangevulde versie van het meesterwerk van prof. Kossmann: "De Lage Landen 1780 - 1940. Anderhalve eeuw Nederland en België" (Amsterdam-Brussel 1976). Bij een algemeen overzicht als het onderhavige, waarin talloze onderwerpen behandeld worden, is het onvermijdelijk, dat elke historicus al naar gelang de eigen belangstelling of diepgaande kennis van een bepaald onderdeel, sommige onderwerpen zal missen, of onderbelicht zal vinden. Anderzijds zullen de vakhistorici in elk van de delen beschouwingen aantreffen, die hun kennis aanzienlijk vergroten. Heel wat hoofdstukken, in het bijzonder die over de politieke en sociaal-economische geschiedenis zijn zonder meer door de heldere uiteenzetting van de problemen ook voor studerende van belang. Ik denk hierbij onder andere aan de voortreffelijke gecomponeerde hoofdstukken van prof. I. Schöffer in deel 2 over de Opstand, en over het bestuur en het maatschappelijk leven in de zeventiende eeuw (p. 75 - 202).

Het primaire wetenschappelijk belang geldt in nog versterkte mate voor de eerste twee hoofdstukken van deel 1, waarin de hoogleraren Waterbolk en De Laet de modernste inzichten en gegevens over de prehistorie en de Romeinse Tijd verwerkt hebben, met een voortreffelijke beredeneerde bibliografie (p. 334 - 336). Juist de archeologie met haar steeds verfijnder onderzoeksmethoden is een snel ontwikkelende wetenschap, waardoor ook het samenvattende beeld van de prehistorie nogal eens sterk gewijzigd of aangevuld dient te worden. Het is in dit verband tekenend, dat het verzamelwerk "Honderd Eeuwen Nederland" uit 1959, dan ook niet meer vermeld staat. Een duidelijk eigen karakter bezitten de beide hoofdstukken van prof. H. van der Wee aan het begin en einde van deel 2. Zij zijn bedoeld als "scharnierartikel" om daarmee de economische continuïteit tussen de hoofdtijdvakken van de Nederlandse en Belgische geschiedenis toe te lichten. Het eerste hiervan, onder de titel "De overgang van middeleeuwen naar Nieuwe Tijd" (dl. 2, p. 7 - 26) is een sterk academisch, generaliserend betoog met nauwsluitende redeneringen. Onder de noemer van "groei van het handelskapitalisme", dat de auteur wel zeer vroeg laat beginnen met de opkomst van de steden, schetst hij een relatief gunstig beeld van de economische ontwikkeling tot halverwege de 16e eeuw. Het betoog is bovendien sterk gericht op Brabant en Vlaanderen, en in iets mindere mate op Holland.

Bovendien lijkt het mij, dat de auteur door aan hongersnoden en economische crises voorbij te gaan, en de grote lijnen van de economische conjunctuur meer te accentueren dan de daaraan verbonden sociale implicaties, tot een wel erg optimistische kijk op de late middeleeuwen en de eerste helft van de zestiende eeuw komt. Dit des te meer, als men één hoofdstuk verder bij M. Baelde (p. 52) leest, dat bijvoorbeeld in Dordrecht omstreeks 1555 éénderde van de bevolking armlastig, en éénderde minder gegoed was.

In alle drie de delen hebben de hoofdstukken over de cultuurgeschiedenis, in de meest brede zin van het woord, een encyclopedisch karakter. Zo is dit handboek in vele opzichten ook een naslagwerk, en daarom is het te betreuren, dat de indices op elk deel niet volledig zijn.

De toegemeten omvang van deze bespreking laat het helaas nauwelijks toe op onderdelen van het werk uitvoerig in te gaan, en aan de rijke inhoud aldus recht te doen. In deel 1 staan op verschillende plaatsen beschouwingen die behoren tot de algemene geschiedenis, en duidelijk maken, hoe nauw in de middeleeuwen de geschiedenis van de Nederlanden daarmede vervlochten was. Treffend zijn in dit verband de uiteenzettingen op p. 132 - 142 over de grote problemen in de Latijnse christenheid in de periode 1050 - 1400. De hoogleraren H.P.H. Jansen en L. Milis hebben systematisch en overzichtelijk de geschiedenis van elk van de territoria tot in de vijftiende eeuw afzonderlijk beschreven. Deze opzet is uiteraard een welbewuste keuze van de auteurs geweest, en als zodanig goed te verdedigen. Toch vraag ik mij af, of door een meer horizontale en chronologische politieke geschiedenis de waardevolle beschouwingen van de auteurs en het karakteristieke van elke fase in de ontwikkeling tussen 1050 en 1400 niet nog beter tot hun recht gekomen zouden zijn. De hier en daar wat ingekorte behandeling van de politieke geschiedenis hebben de schrijvers ten goede laten komen aan hun voortreffelijke hoofdstuk over de economische geschiedenis, dat eveneens streng systematisch ingedeeld is. Een zeer origineel gedeelte in deel 1 gaat over de sociale geschiedenis, met als centrale thema's: de mens en het natuurlijke milieu, en de mens en het menselijk milieu. Vanuit dit gezichtspunt hebben H.P.H. Jansen en L. Milis de standen behandeld. Hun beschouwingen zijn veeleer sociologisch dan rechtshistorisch. Beschrijvingen en conclusies zijn soms verrassend. Een voorbeeld: de expansie van de akkerbouw en de ontwikkeling van de steden deden sinds het einde van de elfde eeuw duidelijk afbreuk aan de toestand van bossen en watervoorziening. De overheid trachtte daarin regelend op te treden (dl. 1, p. 208).

Wat men echter in de hoofdstukken van de hoogleraren van Rompaey en Baelde over de periode 1384 - 1566 in de delen 1 en 2 heel duidelijk mist, zijn aaneensluitende uiteenzettingen over de geschiedenis van het Sticht Utrecht, Gelre, en de Friese landen sinds de tweede helft van de 15e eeuw tot omstreeks 1550. Aldus ontbreekt vrijwel een heel segment Utrechtse en Oost-Nederlandse geschiedenis.

In de beschouwingen van prof. Schöffers over de Opstand zijn vooral ook de conclusies van de auteur naar aanleiding van de belangrijkste gebeurtenissen van veel belang. Prof. Schöffers beschouwt bijvoorbeeld de Beeldenstorm als een calvinistische opstand, gevoed door politieke en sociaal-economische spanningen, maar de auteur zet zich af tegen de opvattingen van Kuttner inzake het kapitalistische complot achter de Beeldenstorm, en het proletarische karakter daarvan. Prof. Schöffers accentueert het revolutionaire element van de Dordtse statenvergadering in 1572, en beschrijft, hoe de opstand tussen 1572 en 1576 steeds meer in een burgeroorlog vergleed. Hij twijfelt aan de juistheid van de rivieren-theorie van Geyl. Voorts zoekt de auteur de redding van de Republiek in de critieke fase 1585 - 1588 vooral in het vastlopen van Parma, in verband met de uitputting van diens eigen achterland, en Philips grootscheepse internationale politiek.

In het magistrale derde deel van prof. Kossmann, bewerkt door W.E.Krul, overheerst de politieke en ideologische geschiedschrijving, met daarin opgenomen indringende biografische schetsen van de voornaamste handelende personen. De auteur heeft vanuit zijn diepgaande en originele beschouwingen verbindingslijnen getrokken naar vele figuren en stromingen uit de cultuurgeschiedenis. De specifieke onderwerpen uit de sociale en economische geschiedenis komen echter minder uitvoerig aan bod dan in de beide voorgaande delen.

Dr. C.A. van KALVEEN.

MEDEDELINGEN

TROEF

Wat hebben wij Nederlanders te maken met de Derde Wereld? Meer dan de meesten van ons denken. Het 6 x per jaar verschijnend kleuren magazine TROEF maakt dat duidelijk. Het blad is gewijd aan de Derde Wereld en de relatie die de ontwikkelingslanden hebben met Nederland.

Het bevat talrijke reportages over mensen die schijnbaar ver van ons bed leven, maar die in werkelijkheid — niet alleen maar via de televisie — heel veel met ons te maken hebben.

De wereld is kleiner geworden. De wereldproblemen gaan ons allen aan. TROEF laat dat zien.

TROEF is tot op zekere hoogte een vervolg op het kinderblad SamSam. Het blad is levendig geschreven en poogt jongeren vanaf 15 jaar in aanraking te brengen met de mensen en de problemen in de Derde Wereld.

Een jaarabonnement op TROEF (6 afleveringen) kost f. 6,—. Het blad is te bestellen bij TROEF, Plein 17, Den Haag. U kunt daartoe gebruik maken van de in het blad gevoegde kaart. De via die kaart geboden mogelijkheid tot het aanvragen van een cadeauabonnement is echter **NIET MEER VAN TOEPASSING**.

Na bestelling wordt automatisch een acceptgirokaart toegestuurd. Zodra Uw storting via die acceptgirokaart is ontvangen, gaat Uw abonnement in.

WETENSCHAP EN SAMENLEVING

Het tijdschrift *Wetenschap en Samenleving*, een uitgave van de Bond voor Wetenschappelijke Arbeiders en het Verbond van Wetenschappelijke Onderzoekers, publiceert een dubbel-nummer onder het thema "Inhoudelijke vernieuwing in het Voortgezet Onderwijs" (128 pag.). Het is de bedoeling van dit nummer de discussie te stimuleren over de dringend noodzakelijke inhoudelijke vernieuwingen. Er wordt vooral aandacht aan het v.w.o. besteed. In dit nummer o.a. een interview met staatssecretaris De Jong, een artikel van ex-minister Van Kemenade, gesprekken met leerplanontwikkelaars, een presentatie van een aantal vernieuwingsgroeperingen op het gebied van het moedertaalonderwijs, de geschiedenis, de aardrijkskunde, de natuurwetenschappen en de economie. In deze bijdragen wordt vooral aandacht besteed aan de samenhang van inhoudelijke onderwijsvernieuwingen met maatschappelijke doelstellingen en politieke implicaties van het onderwijs.

Prijs van dit nummer f. 7,50 plus f. 1,70 verzendkosten. Over te maken op giro 22321 t.n.v. Penningmeester VWO, Postbus 165, 3600 AD Maarssen. Telefonisch te bestellen 's morgens 03465-61108.

GESCHIEDENIS IS EEN MENSVORMEND VAK

De prijsuitreiking van de geschiedenisscriptie-prijsvraag, ook dit jaar weer georganiseerd door Keesings Onderwijsbladen (Antenne, Blikopener, Reflector) in samenwerking met de Vereniging van Leraren Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN) voor leerlingen van het algemeen voortgezet onderwijs, geschiedde door de voorzitter van het Nederlands Historisch Genootschap, prof.dr. B.H. Slicher van Bath, op 2 juni j.l. in Amsterdam.

In zijn inleiding beklemtoonde hij hoe belangrijk het geschiedenisonderwijs is voor de mensvorming van de leerlingen. Daarnaast wees hij erop dat geschiedenisonderwijs, juist omdat onze huidige wereld in belangrijke mate gebaseerd is op het verleden, er een bijdrage toe kan leveren dat de leerlingen de wereld waarin ze leven beter begrijpen.

Het deed hem groot genoeg te constateren dat in het huidige geschiedenisonderwijs de drie fasen zijn die de geschiedenis als wetenschap kenmerken. Daar is ten eerste het geschiedverhaal zoals het ons verteld wordt. In de tweede fase dienen de uiteenlopende verhalen over een bepaald historisch gebeuren kritisch gelezen en vergeleken te worden om een afgewogen oordeel te kunnen vormen.

Tenslotte is er het eigen onderzoek, waarbij men zelfstandig historisch materiaal bijeengaat om te komen tot het eigen geschiedverhaal. Daarbij moet, aldus prof. Slicher van Bath, niet vergeten worden

dat het geschiedverhaal nooit de bedoeling kan hebben bepaalde gebeurtenissen goed te praten. Slavernij en concentratiekampen b.v. kunnen nooit goedgepraat worden, hóé we ze in het geschiedverhaal ook bekijken.

Tot zijn vreugde constateerde prof. Slicher van Bath dat in de bekroonde scripties de bovengenoemde drie fasen van de geschiedwetenschap aanwezig waren. Juist omdat de huidige geschiedenisdocenten het naar zijn mening thans moeilijker hebben dan vroeger, wilde hij hen gelukwensen dat ze hun leerlingen tot dergelijke uitstekende prestaties hebben weten te brengen.

Daarna reikte de voorzitter van het Nederlands Historisch Genootschap de prijzen uit.

In de mavo/havo-sectie kreeg Peter Berndsen (Openbare Mavoschool in Aalsmeer) de eerste prijs met "De Indianen in Noord-Amerika".

Maja Klabbers (Elshofcollege in Nijmegen) kreeg een eervolle vermelding met "Willem I, Koning der Nederlanden".

In de vwo-sectie was de eerste prijs voor Miechiel Bos (Jeanne d'Arc-lyceum in Maastricht) met "De vierde kruistocht, een verkenning".

In deze sectie waren de eervolle vermeldingen voor Désirée Paridaens (St. Bonifaciuscollege in Utrecht) met "IJsselstein 1840-1860"; Connie Veugen (St. Maartenscollege in Maastricht) met "Heksen"; Geert Knops (Bisschoppelijk College in Roermond) met "Peter-Paul Rubens"; A. Bal en R. Pellemans (Maurickcollege in Vught) met "Het heir in de Classieke Oudheid", en Eugène Geene (Philip van Horne S.G. in Weert) met "Corpus Rubenianum".

Het aantal deelnemers was kleiner dan vorig jaar: in de vwo-sectie 48 en in de mavo/havo-sectie 10. Kennelijk stonden de geschiedenisdocenten dit jaar kritischer tegenover de erkstukken van hun leerlingen. De voorzitter van de jury, drs. Joh.S. Wijne — hoofdredacteur van Keesings Onderwijsbladen — sprak daarom in zijn openingswoord de hoop uit dat de geschiedenisdocenten volgend jaar méér vertrouwen in hun leerlingen zullen hebben.

BOEKBESPREKINGEN

Theo Jansen/Anne-Ruth van Kampen, *Projektonderwijs*. Uitgave: Muusses, Purmerend.

Dit is een bundeling van een reeks artikelen in het tijdschrift "Vernieuwing van opvoeding, onderwijs en maatschappij" over projektonderwijs, dat plaatsvindt (plaatsgevonden heeft?) aan de Rijks-scholengemeenschap te Wageningen.

Het is een praktisch boekje met veel handige aanwijzingen t.a.v. alle problemen die aan projekt-onderwijs vastzitten. Het is geschreven vanuit de visie, die je ook tegenkomt bij voorstanders van de middenschool, dat de school niet alleen moet inspelen op maatschappelijke verhoudingen, maar die zelfs moet helpen ombuigen. De schrijvers zijn namelijk van mening dat "het soort maatschappelijke verhoudingen, waarin wij nog steeds leven eigenlijk zo verouderd zijn, dat ze het bestaan van de mensen op alle mogelijke manieren bedreigt". Hierin kan alleen verbetering komen, wanneer de mensen er in slagen om de bestaande, op ongelijke machtsverhoudingen gebaseerde machtsverhoudingen te doorbreken en om te zetten in een patroon van samenleven dat kollektief beheersbaar is en onderlinge gelijkwaardigheid garandeert." Vandaar dat zij het projektonderwijs van twee kanten benaderen:

1. vanuit een "onderzoekskant": leren de omringende wereld te onderzoeken om die te kunnen veranderen;
2. vanuit een "houdingkant": leren gelijkwaardige, wederzijds afhankelijke relaties te ontwikkelen; leren als onderdeel van veelzijdig bezig zijn (of niet bezig zijn); hoe afzijdigen in het leerproces te betrekken.

Uit een dergelijke visie vloeit natuurlijk een veel duidelijker themakeuze voort dan als men "zo maar" met een projekt begint, omdat het eens "wat anders" is. Zo worden genoemd: voeding, effecten van roken, bio-industrie, diergedrag (muizen), communicatie, rolverdeling man-vrouw, beïnvloeding van menselijk gedrag, tuinen, straten (de buurt), levensmiddelenwinkels.

Liefst 7 à 8 lesuren per week moeten gedurende een half jaar daarvoor beschikbaar zijn met vakken als nederlands, geschiedenis, aardrijkskunde, maatschappijleer, wiskunde, natuurkunde en biologie. Daar zelf doen en zelf ontdekken door leerlingen een belangrijke rol speelt worden dergelijke projecten niet pasklaar aangeboden. Het thema (dat meestal door leraren wordt gekozen . . .) moet veelzijdig zijn naar inhoud en methode, inzicht geven in maatschappelijke ontwikkelingen, duidelijk omlind en onderzoekbaar in de eigen omgeving.

Welke rol elk vak in het geheel heeft en *hoe* en *of* dat vak daarin tot zijn recht komt, horen we amper. Als historicus ben ik namelijk nogal benieuwd hoe historische aspecten van *sommige* onderwerpen erbij betrokken worden en waar het materiaal daarvoor vandaan wordt gehaald. Hoe dat gaat heb ik niet gelezen. Wel horen we veel over interviews en enquêtes, het maken van statistieken, het observeren van het gedrag van dieren en mensen.

Iets van de problematiek met een vak als geschiedenis lezen we op p. 38: "Soms wordt wel eens een historisch perspectief geschetst, maar zulke overzichten beperken zich meestal tot indelingen in stadia, zonder dat zij het gezwoeg laten zien, waardoor mensen met veel vallen en opstaan hun inzichten telkens wijzigden. Doodlopende wegen en foute theorieën worden zelden behandeld vanuit de situatie waarin ze ontstonden en heel logisch leken, maar bijna altijd vanuit ons weten van nu dat ze niets konden opleveren. Het gevolg is dat er een beeld wordt opgehangen van het verleden waarin de mensen (op een enkele uitzondering na) veel stommer leken dan die van tegenwoordig (de "moderne mens").". Iedere geschiedenisleraar kan, lijkt mij, van harte instemmen met deze gedachten. Alléén kan men zich afvragen: is voor het verwezenlijken van dergelijke zaken niet een veel systematischer, d.w.z. meer vakmatige aanpak nodig dan in zo'n vrije, ongestructureerde projektvorm gebeurt? Wordt zo niet vaak onnodig veel tijd verknoeid, ook al ga je uit van de slogan: "het proces is belangrijker dan het resultaat" (p.47) en al vind je dat je ook van mislukkingen kunt leren? Zou van alle wetenschappelijke en didactische deskundigheid, met behulp waarvan (bij voorbeeld) wél inzicht in historisch perspectief kan ontstaan, niet dankbaar gebruik moet worden gemaakt om misschien een *enkele* mislukking te voorkomen?

Iets anders is het het als men stelt dat het onvermogen "histories te denken" zó maar gekoppeld kan worden aan maatschappelijke omstandigheden. Dat riekt mij teveel naar het historisch materialisme, een vorm van "éénduidig denken", waarvan de schrijvers toch juist zeggen zo'n afkeer te hebben . . .

Zoals al gereleveerd overheerst in de hele benadering het non-directieve. Dit stoelt op de min of meer anarchistische opvattingen van de schrijvers. Dat ze zich daardoor heel wat moeilijkheden op de hals hebben gehaald is na lezing van het boekje wel duidelijk. Of daardoor andere, wat minder idealistische, leraren hun voorbeeld willen volgen is de vraag.

J.G. Toebes

Een literatuuronderzoek naar de opvattingen omtrent Sociale Wereldoriëntatie (Onderzoeksproject: *Naar een Strategie voor Leerplanontwikkeling* -N.S.L. SVO -337)
Uitgave: R.I.O.N., Westersingel 19, Groningen.

Zoals wellicht bekend, is, als vervolg op het Ledo-project, dat in 1972 werd afgesloten, een nieuw project van start gegaan, N.S.L. geheten (Naar een Strategie voor Leerplanontwikkeling). In de eerste fase van dit project had men tot doel "de methodologische grondslagen (ervan) te onderbouwen en tevens een overzicht te verkrijgen van opvattingen omtrent curriculumontwikkeling en -projecten in Nederland". Daarvoor werden uit een aantal tijdschriften artikelen over wereldoriëntatie nageplozen. De meest kenmerkende uitspraken hieruit werden op een rijtje gezet volgens een bepaald systeem, waarvan de belangrijkste categorieën waren: Doelstellingen van het onderwijs, doelstellingen ten aanzien van sociale wereldoriëntatie, legitimeringen van sociale wereldoriëntatie, inhouden en vaardigheden integratie.

Voor een onderzoeker is zo'n werkwijze natuurlijk een "must". Of die "common reader", die geïnformeerd wil worden over de denkbeelden, die in Nederland leven omtrent sociale wereldoriëntatie daaraan zo'n behoefte heeft, is de vraag. Ook als men het doel van de schrijvers: de projectleiding in aanraking te brengen met "opvattingen en technieken uit andere bron dan die in het Ledo- en N.S.L.-project worden voorgestaan om die opvattingen uit eigen kring eventueel "te herzien, te wijzigen, te verdiepen of te vergemakkelijken"(?) vanzelfsprekend zeer honorabel acht, kan men zich afvragen waarom die woordenstroom van vaak matige kwaliteit zoveel aandacht moest krijgen.

Frappant is de conclusie dat "de ontwikkelingen die zich hebben voorgedaan en die zijn uitgekristalliseerd inzake wereldoriëntatie (. . .) allereerst op het terrein van de methoden en technieken (liggen) en minder op het terrein van de doelen en achtergronden" van de wereldoriëntatie. Ik zou daar nog aan toe willen voegen dat de rol van de vakdisciplines vooral erg summier wordt belicht. Misschien weekt zich hier dat sociale wereldoriëntatie vooral voor het *basisonderwijs* is ontworpen. Daar spelen de vakdisciplines, zoals bekend, een heel wat beperkter rol dan in het voortgezet onderwijs. De N.S.L.-projectleiding zou er goed aan doen dit manco te onderkennen. Als men iets wil ontwerpen voor het voortgezet onderwijs zal men *in elk geval* de disciplines bij het bepalen van doelstellingen en inhoud duidelijk moeten betrekken. De ontwikkelingen in de Social Studies in de V.S. zijn, wat dit betreft, zeer belangrijk. Het verzet dat Ledo in het voortgezet onderwijs opriep had veel te maken met de slordige (en tegelijkertijd pretentieuze) wijze waarop de disciplines werden gebruikt.

J.G. Toebe

Dr.E.P. de Booy, *De Weldaet der Scholen. Het plattelandsonderwijs in de provincie Utrecht van 1580 tot het begin der 19de eeuw* (Stichtse Historische Reeks 3, 1977, 374 blz. prijs f 70,—)

Voor de onderwijsvernieuwingen van J.H. van der Palm, hoogleraar in Leiden, en A. van den Ende, sinds 1800 verbonden aan het *Agentschap van Nationale Opvoeding* en schrijver van een handboek voor onderwijzers, was het lager onderwijs in ons land niet veel zaaks. Volgens Schotel waren de schoolmeesters en schoolvrouwen 'meestendeels onwetende en botte mensen'. Van der Palm vergeleek in de rede waarmee hij op 16 juli 1801 de eerste bijeenkomst van schoolopzieners in Nederland opende de Lagere Scholen met Augiasstallen die gereinigd moesten worden. Van de onderwijzers zei hij, dat zij zich naar alle luimen en grilligheden van de ouders moesten schikken om niet door het verlies van schoolgelden een onmisbaar deel van hun karig inkomen te verliezen. Zij kwijnden in onkunde en vergetelheid weg en lieten niet zelden geen andere sporen van hun bestaan achter dan weduwen en kinderen zonder toevlucht of brood'. Van hun sobere tractementen konden zij niet bestaan en daarom combineerden zij hun onderwijstaak met de nederige betrekkingen van koster, voorzanger en doodgraver. Het Nederlands kent de uitdrukking 'kale schoolmeester'. De 'kalissen' waren de armen van 'de schamele gemeente'.

Dit beeld nu, is zonder twijfel te negatief. Wij kennen, schrijft Romein in zijn *Lage Landen*, van de zeventiende- en achttiende-eeuwse onderwijzer vooral de karikatuur. In *Van Plato tot Decroly*, een studieboek der historische pedagogiek, schrijven Janssen en Visser: 'Dat het moeilijk is een juist beeld te tekenen van de feitelijke toestand betreffende opvoeding en onderwijs ten tijde van de Republiek komt, omdat er absoluut geen eenheid was in de schoolwetgeving, dat er zo goed als geen officiële verslagen van die toestanden zijn — en die er zijn, verraden de tendenz om de zaken donker voor te stellen — en dat door historieschrijvers uit die dagen het lager onderwijs niet wordt genoemd. Toch krijgt men de indruk, dat het volksonderwijs veel beter werd verzorgd, dan vaak wordt voorgesteld.' Het proefschrift *De Weldaet der Scholen* van mevrouw Engelina de Booy toont overtuigend

aan dat die indruk voor de provincie Utrecht volkomen juist is. En hoewel het onderzoek naar de onderwijssituatie vóór het begin van de negentiende eeuw tot het platteland van Utrecht beperkt bleef, zijn er duidelijke aanwijzingen dat met name ook in Holland het lager onderwijs niet zo slecht is geweest als wel is gezegd. De Utrechtse schoolmeesters waren nogal eens uit Holland afkomstig. Het beeld dat mevrouw De Booy van de onderwijssituatie op het Utrechtse platteland geeft, komt neer op een rehabilitatie van de schoolmeester met plak en haneboek. De Utrechtse plattelandsonderwijzer was in het algemeen geen onwetende botterik en de resultaten van zijn onderwijs mogen er wezen.

De studie van mevrouw De Booy berust in hoofdzaak op een grondig onderzoek van alle beschikbare archivalische gegevens. De resultaten daarvan worden in het boek in twee delen samengevat. In het eerste deel geeft de schrijfster een overzicht van de onderwijssituatie in de gehele provincie. Daarin gaat zij onder meer in de op de inhoud van het onderwijs, de leeromstandigheden, de maatschappelijke positie van de schoolmeesters en schetst ze de ontwikkeling in de loop der jaren: de verstarring en beweging in de jaren 1750-1795 en de uitwerking van de vernieuwing in de Bataafse Tijd. In het tweede deel beschrijft mevrouw De Booy de onderwijssituatie in elf dorpen in details. Voor elk dorp wordt nagegaan om welk gebied en wat voor bevolking het ging, hoe de verhouding protestant en katholiek was, wie de schoolmeesters benoemden en wat zij verdienden, wat er bekend is van het schoolhuis, de leerlingen en de meesters en wat het resultaat van het onderwijs was. Het is onmogelijk op alle onderdelen van haar rijke boek in te gaan, maar een aantal punten mogen toch worden genoemd.

Het lager onderwijs werd tijdens de Republiek op politiek-godsdienstige gronden bevorderd. Met het oog op het bijbellezen in de huisgezinnen was het van het grootste belang dat ieder de leeskunst machtig werd. 'Niemand mocht van de *Weldaet der Scholen* uitgesloten zijn' stelden de autoriteiten op de synoden van de gereformeerde kerk vast. Wie het niet kon betalen, diende gratis onderwijs te ontvangen. Het onderwijs stond zo zeker in dienst van de protestantisering. De schoolmeesters moesten lid van de publieke kerk zijn. In Utrecht blijkt dat geleidelijk het geval te zijn geworden. Omstreeks 1680 waren in bijna alle Utrechtse dorpen de ambten van koster en schoolmeester gecombineerd. Het kostersambt was overigens niet zonder aanzien. Mevrouw De Booy noemt het in Utrecht respectabel.

De schooltijden waren langer dan tegenwoordig: 's zomers van acht tot elf en van één tot vier en 's winters 'naar gelegenheid van tijd en plaats'. Wel kwamen er in de zomermaanden minder leerlingen naar school dan 's winters. Hier en daar werd 's zomers helemaal geen school gehouden. Klassikaal onderwijs bestond niet, de meester gaf hoofdelijk les. De leerling begon met het leesonderwijs. Het vergde ongeveer drie jaar om het lezen onder de knie te krijgen. Dan pas begon het schrijfonderwijs. De overgang van lezen naar schrijven was een belangrijke stap. Het schoolgeld werd op dat moment drastisch verhoogd. Soms ging het anderhalf maal zoveel kosten om een kind naar school te sturen. Er zullen om die reden heel wat kinderen na driejaar van school zijn genomen, die dus wel lezen, maar geen schrijven hadden geleerd. Gezien de doelstelling van het onderwijs was lezen ook belangrijker voor het volkskind dan schrijven.

Door nauwkeurig na te gaan wie wel en wie niet in staat waren hun huwelijksakte te ondertekenen, slaagde mevrouw De Booy erin een graadmeter voor het resultaat van het onderwijs te vinden. Zo kon bijvoorbeeld worden vastgesteld dat in de dorpen van de Utrechtse heuvelrug 58% van de mannen en 48% van de vrouwen schrijven had geleerd. In sommige dorpen lagen deze percentages hoger, in andere lager. Protestant en katholieken uit de hogere sociale lagen bleken elkaar in schrijfvaardigheid weinig te ontlopen. In de lagere sociale regionen lag dat anders: daar bestond duidelijk een achterstand in scholing bij katholieken. Men mag aannemen dat dit verschil samenhangt met het armenonderwijs van de diakonie waarvan de protestanten meer geprofiteerd zullen hebben dan de katholieken.

De status van de Utrechtse schoolmeesters was duidelijk hoger dan men in het algemeen tot nog toe voor de onderwijzers in de Republiek aannam. In de loop van de zeventiende eeuw ontwikkelde zich een schoolmeestersstand die vooral door de uitoefening van een aantal nevenberoepen sociaal steeg. Schoolmeesters waren secretaris, belastinggaarder en notaris en werden in de dorpen soms mannen van gewicht. Enkele voorbeelden mogen dat illustreren. De schoolmeester Jan de Cupere werd schout van Linschoten en ouderling in de gereformeerde kerk. Marcus Rennsen, van 1675 tot 1698 schoolmeester en notaris in Amerongen, trouwde met de dochter van een predikant. Jan du Chemin, in 1673 schoolmeester in Abcoude geworden, trad in 1690 in het huwelijk met de dochter van de schout. Ook hun gevoel van eigenwaarde steeg. De schoolmeester van Nigtevecht zei in een ruzie met een dominee: 'Ick ben soo goet van vleesch en bloet als gij, . . . en oock een goetmanskind . . . sijt gijlieden Dominee, ick ben Meester.' Er kwamen echter grote statusverschillen voor. In het ene dorp was het aanzien van de schoolmeester groter dan in het andere. De sociale positie van de meester in Abcoude

verschilde bijvoorbeeld dag en nacht van die van de meester in Baambrugge. In het laatste dorp kwam het voor dat de weduwe van de meester de kost moest verdienen als turfvluster.

De *Weldaet der Scholen* is een schoolvoorbeeld van een voortreffelijk uitgevoerd regionaal historisch onderzoek. Doordat het vrijwel geheel op primaire bronnen berust die nooit eerder werden gebruikt, vergroot het boek onze kennis van de sociale geschiedenis van de Republiek. Hoewel slechts één provincie onderwerp van onderzoek was, durf ik toch wel te zeggen dat het boek een aantal vooroordelen met betrekking tot het lager onderwijs in de Republiek opruimt. De hoge percentages mannen en vrouwen die konden schrijven en de wetenschap dat het schrijven na het lezen werd geleerd, wettigen de veronderstelling dat een zeer groot deel van de bevolking op school de leeskunst werd bijgebracht. Romein merkte al op dat buitenlandse tijdgenoten telkens weer met verbazing 'de liquidatie van het analphabetisme' in de Republiek constateerden. Zelfs voor de 'kinderslaven' van de fabrieken en werkplaatsen werden schoolmeesters aangesteld. Het lag buiten de opzet van mevrouw De Booy en is dus niet als kritiek bedoeld, maar men kan zich voorstellen dat de resultaten van het Utrechtse onderzoek nog eens naast de gegevens uit de overige provincies gezet zouden kunnen worden. Ik ben ervan overtuigd dat generalisering van de bevindingen van mevrouw De Booy voor de gehele Republiek, in ieder geval voor Holland, verantwoord zou blijken.

G.Groenhuis

F.L. van Holthoon, *Mensen in Europa. Ontwerp voor een sociale geschiedenis van Europa na 1750*. Samsom, Alphen aan den Rijn, 1977, prijs f. 38,50

Met de ondertitel die v.H. ter verduidelijking aan zijn boek meegaf stelt hij de lezer voor een probleem, want hoe moet het boek nu worden gelezen? Als een uitnodiging tot een vakgeleerde discussie, als iets dat ook in de ogen van de auteur nog niet af is? Er zijn opmerkingen in het boek te vinden waaruit blijkt dat het vooral bedoeld is als een inleiding, ontstaan uit de syllabus bij een college voor sociologen en sociaal-geografen. Ook kunnen anderen, blijkens de flaptekst en de advertentie waarin het boek wordt aangeprezen, "die vanuit de sociale wetenschappen inzicht proberen te krijgen in de historische achtergronden van hedendaagse sociale verschijnselen", met name studenten aan sociale akademies, hun hart ermee ophalen. Toch kan ik het boek niet als een inleiding zien want daarvoor is het veel te moeilijk. Er wordt grote kennis verondersteld van historische problemen, allerlei discussiepunten worden in kort bestek behandeld, legio auteurs worden geciteerd of komen in zinnen als "recentelijk heeft A. gezegd . . .", men doet er goed aan volgens B . . . " even om de hoek. Vooral die laatste methode is hinderlijk: waarom geen noten gekozen om die medelingen in kwijt te raken: die onderbreken het betoog niet zonder iets relevants te vertellen. Bovendien staat het boek bol van de moeilijke woorden en onvertaalde citaten, zodat het op een paar stukken na voor de leerling veel te moeilijk is. Wie het Engels enigszins aankan zal gemakkelijker een globaal overzicht van de sociale geschiedenis vinden in P.Stearns' *European society in upheaval*, ook al heeft de auteur door zijn bewering de tweede druk ervan niet verbeterd. 'Mensen in Europa' is een moeilijk leerboek geworden waarbij de hulp van een begeleidend docent te vaak onmisbaar is; het is niet van zijn afkomst losgekomen. De docent zal de verduidelijkende figuren moeten verklaren of moeten vertellen wat bepaalde termen betekenen die soms helemaal niet, soms pas nadat ze al een paar keer zijn gebruikt worden besproken.

De auteur heeft ook teveel naar volledigheid gestreefd. Daardoor komen onderwerpen aan de orde die eventueel ook buiten beschouwing gelaten kunnen worden, al is het natuurlijk een enigszins subjektieve zaak: kiezen uit de volheid van de sociale geschiedenis. Maar er zijn meer uitingen die op een te grote drang naar volledigheid wijzen. Zo wordt bij de omvangrijke lijst van aanbevolen literatuur opgemerkt "De meeste, aanbevolen boeken heb ik in handen gehad, niet gelezen." Een ander citaat tot slot: "Het ideaal, de sociale geschiedenis van Europa in alle details van haar nationale verbijzondering te beschrijven, is dus met dit boek niet bereikt." Ik denk dat de omvang ervan dan ook wel een beetje anders zou zijn geworden.

Het is bijna onmogelijk om hier de inhoud van dit boek in een paar regels zodanig weer te geven, dat de kwaliteiten en tekortkomingen ervan ook maar enigszins tot hun recht komen; wie de inhoudsopgave en het register (van 15 bladzijden!) doorbladert zal begrijpen waarom. In 8 hoofdstukken, enkele tientallen paragrafen en 265 bladzijden tekst wordt over definities van sociale geschiedenis, over de theorie der geschiedenis en over economische, demografische en sociale veranderingen en bewegingen gesproken. De auteur heeft gekozen voor het "marxiaanse schema van economische krachten — maatschappelijke instellingen — ideologische bovenbouw", niet om enige theorie mee te motiveren, maar "om veranderingen zichtbaar te maken en om uit te laten komen dat alle verschijnselen van de menselijke samenleving het stempel van historiciteit dragen."

Het is te hopen dat verdere bewerking van dit ontwerp zal leiden tot vergroting van de leesbaarheid en het beantwoorden van vragen waar de lezer nu wat verbaasd mee blijft zitten. Wat mij betreft mag daarbij flink worden gesnoeid in de bibliografische fundering en veel detailinformatie worden uitgeweid, opdat de beroemde 'grote lijnen', die nu vooral in de hoofdstukken 6 en 7 sterk zijn overwoekerd, beter zichtbaar worden.

P.D. 't Hart.

E.H. Brongers, *Afsluitdijk 1940*. Hollandia, Baarn 1977 (ISBN 90 6045 994 6; 189 blz., prijs f.16,50)

Zonder er een overdreven heroïsch verhaal van de maken heeft de auteur een boeiend overzicht gegeven van de Duitse inval in mei 1940 in het Noorden van Nederland. Het boek eindigt met een uitvoerige beschrijving van de in feite onbeslist gebleven slag om de oostelijke toegang tot de Afsluitdijk, het sluizencomplex bij Kornwerderzand.

Er wordt door Brongers gebruik gemaakt van Nederlandse en Duitse officiële gevechtsrapporten om het verloop van de strijd te schetsen. Het blijkt dan dat de Nederlanders het niet slecht gedaan hebben ondanks het in hun nadeel werkende verrassingselement en de overmacht aan troepen en materiaal van hun tegenstanders. Ja, dat uit hun gevechtsrapporten, onmiddellijk nog in 1940 opgesteld, vaak een te grote bescheidenheid blijkt.

Over het Duitse legeronderdeel, een cavaleriedivisie, geeft Brongers ook interessante gegevens. Het is nog een grotendeels met paarden uitgerust legeronderdeel met sterke Pruisische tradities. Een curiosum is wel de toegevoegde marine-afdeling (Sonderkommando Stein) die een amfibische operatie over het IJsselmeer moest voorbereiden voor het geval de Afsluitdijk niet direct toegankelijk zou zijn. Dit werd een volslagen mislukking, zowel door het Duitse dilettantisme als door het snelle optreden van de Nederlandse marine eenheden op het IJsselmeer.

De strijd rond de Afsluitdijk is historisch gezien van belang omdat het verloop heeft aangetoond dat het Nederlandse leger en niet te vergeten de marine, waarmede goed werd samengewerkt, in staat zijn geweest om, mits goed uitgerust en onder bekwame leiding, het Duitse leger succesvol weerstand te bieden.

De schrijver heeft door zijn onderzoek op verschillende plaatsen L. de Jong's *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog*, dl. 3, *Mei 1940* kunnen aanvullen en verbeteren. Royaal gebruik van citaten uit gevechtsrapporten en persoonlijke getuigenissen maken het boek tot een leesbaar geheel. Het boek is voor leerlingen van 15 jaar en ouder geschikt en zal met name in het Noorden wonenden wel aanspreken.

v.H.

H.J. de Graaf. *De Geschiedenis van Ambon en de Zuid Molukken*. Wever, Franeker 1977, prijs f.49,50.

Dit fraai verzorgde boekwerk is in de eerste plaats bedoeld als een geschiedenisboek voor de hier te lande aanwezige Zuid Molukkers, en wil verder Nederlanders wat meer begrip bijbrengen over de geschiedenis van Ambon en de Zuid Molukken. Het heeft niet in de bedoeling van de schrijver gelegen een nieuw standaardwerk te schrijven, daarvoor ontbreken ten enenmale de voorstudies. In de samenstelling van dit werk is de onbekendheid van een groot deel van de achttiende en negentiende eeuwse geschiedenis van Ambon duidelijk te zien. Meer dan de helft van het boek is gewijd aan de zeventiende eeuw. Dit was mogelijk omdat tijdgenoten als Bor, Rumphius en dominee Valentijn uitvoerige beschrijvingen van land en volk in deze periode hebben gegeven. In dit gedeelte bevinden zich veel boeiende stukken. Van groot belang is mijns inziens de nadruk die De Graaf legt op de Portugese erfenis en invloed op Ambon. In namen, instellingen en cultuur is dit nu nog te traceren. Een belangrijk gevolg van de Portugese invloed op de Molukken is in de invoering geweest van het Christendom. Na het vertrek van de Portugezen, die velen op het zuidelijke gedeelte van het eiland Ambon tot het Katholicisme hadden bekeerd, werd hier op verzoek van de bevolking het Protestantisme ingevoerd. Tot vandaag de dag is dit bij uitstek het gebied waar het Protestantse geloof het van de vroegere Katholieke invloed heeft gewonnen. Het aantal en de vasthoudendheid van de Ambonezen aan dit nieuwe geloof laten duidelijk zien dat kreten als "rijstchristenen" te kort schieten om de aanhang voor de Gereformeerde Kerk te verklaren. Interessant is ook de beschrijving van de wijze waarop de predikanten hier hun taak vervulden onder de inheemse christenen. Het "model" dat op Ambon werd gebruikt om inheemse gelovigen te verzorgen, werd ook elders, zij het met minder succes toegepast. Uiteraard komt in dit gedeelte ook de handhaving van het kruidnagelmonopolie ter sprake.

In het deel over de negentiende eeuw valt grote nadruk op de gebeurtenissen die hebben geleid tot de grote opstand tegen het pas teruggekeerde Nederlandse bewind in 1817 op de eilanden Saparoea en Haroekoe. Leider van deze opstand was Thomas Matulesia, nu beter bekend onder de naam Pattimura. In de historiografie is deze Matulesia inmiddels een omstreden figuur geworden, de beoordeling loopt van rebel tot voorloper van de vrijheidstrijd in 1945. De Graaf ziet hem als het eerste, zonder daarmee fouten aan Nederlandse kant gemaakt te willen verdoezelen. Hem als Indonesisch nationalist te beschouwen gaat te ver wanneer men bedenkt dat één van de redenen van de opstand was het overbrengen van Ambonnesen soldaten naar Java.

Een punt dat voortdurend terugkeert en dat met dit boek allerm minst is opgelost is de "Molukse trouw" aan de Compagnie en de Kroon. Het is zonder meer duidelijk dat de Nederlandse aanwezigheid en de vorm waarin dit op Ambon heeft plaats gevonden zijn sporen heeft nagelaten en er toe leidde dat Nederlands en Ambonnesen belang veelvuldig werden vereenzelvigd. Om echter te spreken van een ononderbroken trouwe dienst aan het Nederlandse Indische leger door soldaten van Ambon gaat echter wat ver. Uit de resultaten van de jaarlijkse werving op Ambon gedurende de negentiende eeuw, die te vinden zijn in de Koloniale Verslagen, de bijlagen van de Handelingen van de Staten Generaal, blijkt dat het tot ver in de jaren 90 van de vorige eeuw, moeilijk was Ambonnesen aan te trekken in voldoende aantal. Daar staat wel weer tegenover dat dit beperkt getal zeer goede diensten bewees. Men moet echter niet denken dat het inheemse deel van het Nederlandsindische leger uitsluitend uit Ambonnesen bestond, Menadonezen, Javanen en Madoerezen waren numeriek minstens zo belangrijk.

Toch nam Ambon en de Ambonnesen een bijzondere plaats in in het vooroorlogse bestel, door hun goede schoolopleiding bekleedden velen een plaats in het bestuurlijke apparaat en andere diensten. Met het nationalisme dat in de loop van deze eeuw in Indonesië opkwam, kwam ook Ambon voor de vraag naar de eigen positie en de eigen aard steeds meer naar voren. Verscheidene partijen werden er op en buiten Ambon opgericht. Uit één van deze is uiteindelijk de RMS voortgekomen. De opzet van het boek heeft er toe geleid dat in de slotbladzijden de nadruk al te zeer op deze groepering als vertegenwoordiger van het Ambonese nationalisme is komen te liggen. De ontwikkeling op Ambon en in Indonesië na 1950 heeft aangetoond dat hiervoor onvoldoende aanhang te vinden was.

J. van Goor.

B. van Kaam, *Ambon door de eeuwen*, Baarn, 1977, prijs f. 16,90.

"You can never repeat the past", schrijft André Fontaine ergens in zijn geschiedenis van de Koude Oorlog. Het verleden begraven kan al evenmin. Dit kan m.n. verwarrend werken, zelfs verstikkend, als men met beide begrippen niet in het reine kan komen. De RMS was eens daar, althans in de ogen van de destijds "tijdelijk" naar Nederland overgebrachte, Ambonese KNIL-militairen. Nog steeds pogen zij en hun nazaten diezelfde RMS te realiseren en heeft dit ideaal reeds zinloze offers geëist. Vragen die zich bij dat verleden voordoen — en om een gefundeerd antwoord schreeuwen, ter medevoorkoming van nog erger, — zijn o.a.: Hoe is die RMS tot stand gekomen en wat was haar belang? Wat was de houding van de Nederlandse overheid hier en ter plaatse? Wat was de betekenis der publieke opinie in ons land? Hoe handelde Indonesië met de opstandelingen? Was Ambon eigenlijk wel "Door de Eeuwen Trouw"? Waren er in ons land niet velen, die emotioneel de afloop van 300 jaar koloniaal bewind niet konden verkroppen en zo zich op "Ambon" storten? Is tenslotte de RMS één van de vele politieke mythen, geschraagd door vele misverstanden met steeds radicalere wendingen daaruit voortvloeiend? De antwoorden op deze en andere vragen zullen waarschijnlijk niet eenduidig zijn, noch pasklare oplossingen bieden voor de huidige problemen. Die noodzaken een meer dan historische benadering, doch een zo eerlijk mogelijk beeld van die bewogen tijd is m.i. van evident belang.

Een eerste poging daartoe is dit boekje van de journalist Ben van Kaam. Hij geniet bekendheid door zijn knip- en plakwerken als "Parade der Mannenbroeders" en "Opstand der Gezagsetrouwen" en recentelijk door een IKON-serie op de televisie over Ambon. In dit 158 pagina's tellende werkje staat veel te lezen en wordt zeer veel overhoop gehaald. Helaas ontbreken register en literatuurlijst. Wel worden bij de verstrekte citaten de schriftelijke en mondelinge bronnen steeds genoemd. Deze lawine van citaten hebben de leesbaarheid niet vergroot en dat is jammer, want van Kaam heeft bepaald stimulerende arbeid verricht, die zeker te denken geeft. Hij moge meer dan eens te emotioneel zijn (zie bv. 65), hij verliest de lijn van zijn betoog niet uit het oog en zijn mening is niet mis te verstaan: Voor veel christen-Ambonezen was Holland enerzijds een bondgenoot, anderzijds de koloniale mogendheid.

"Chronisch bleef door de eeuwen heen het misverstand hoe de onderlinge verhouding nu werkelijk lag, . . ." (10). Voor de Nederlanders maakte dit weinig uit, betrouwbaarder militairen waren immers

bruikbaar, m.n. bij de imperiale tendenties der late 19e eeuw. Propagandistisch was hier vlot munt uit te slaan, zo ook later bij en na de overdracht in 1949, zij het vanuit een geheel ander gezichtspunt. Om uit het beeld van die propaganda te komen heeft van Kaam met zijn boekje iets willen bijdragen.

Zo leven wij over het "Eeuwig Verbond" van 1605 op papier, in de praktijk was daar J.P. Coen! Het Engelse intermezzo (onder Napoleon) was dan ook een verademing en de Hollandse terugkeer werd niet van harte toegejuicht. De auteur haalt nu breed uit over de Pattimura-opstand en de huidige heldenpositie dezer in Indonesië. "Wat is er gebeurd tegen het eind van de vorige eeuw dat de aanvankelijke weersin op deze eilanden om dienst te nemen in het Nederlandse koloniale leger overwonnen werd?" (45), is een volgend onderwerp (Bv. in 1885:1661 soldaten; in 1916:9495-ca. 10%w.h. KNIL, met nog altijd bijna 18000 Javanen). Armoede bood weinig andere keus, maar vooral de Nederlandse propaganda speelde een grote rol: De christen-Ambonees is nu eenmaal superieur aan de andere inlanders, en dus . . . etc. Na het aantreden onder van Heutsz werd de bevoorrechtiging weer even hard ter discussie gesteld en in 1921 in salariering rechtgetrokken. Ook toen al was Ambonees verzet te horen. De legendarische kapitein Jonker, de Molukse Compagnies dienaar, werd van stal gehaald. Had hij niet jaren de V.O.C. gediend? Uiteindelijk werd hij, verdacht van subversieve activiteiten, in 1689 om het leven gebracht. De geest is duidelijk: Ze gebruiken je wel, maar let op: stank voor dank!

Het 4e hoofdstuk vertelt over de niet-koloniale Molukkers. Volgens de schrijver waren er meer pro-Soekarno revolutionairen dan pro-Hollanders, zonder dat te kunnen staven overigens. Hij schetst in dezen de felle non-coöperatist Patty, die aldus Boven-Digoel heeft leren kennen. Echter de inlandse KNIL-militairen waren financieel te afhankelijk om tegen ons land te kiezen. Tijdens de 2e wereldoorlog heeft Ambon zich ook fel verzet tegen de Japanners en deelden de Ambonese militairen het Nederlandse lot. Met de afloop van de oorlog zaten we meteen midden in de Merdeka-problemen. Het antwoord op Soekarno werd de federatiepolitiek met de schepping van een groot aantal daerah's, een beleid bewust gericht tegen de "Repoebliek", -het scheldwoord van die jaren (zie Von der Dunk's "Nederland en de Indonesische kwestie" in Groniek (40) 1975). Citaten van Logemann en Schermerhorn liegen er niet om ter duiding van het door van Mook ter tafel brengen van deze idee, die Colijn destijds het eerst had geopperd. Hoe de situatie na 1945 op Ambon was is een volgend onderdeel alvorens de gebeurtenissen in 1950 aan bod komen.

De 1e Zuid-Molukkenraad was zeker niet tegen Indonesië (de 2e zou later de RMS hebben uitgeroepen). Op Ambon was het dan ook rustig, zelfs op de dag van overdracht (27-12-1949). Pas januari '50 begon het te rommelen bij de komst van Wesseling's baretten (Korps Speciale Troepen). Zij brachten verwarring te weeg onder onder de nog niet afgedankte KNIL-militairen. Van de 65000 man nl. werden de meeste inlanders in het Indonesische leger opgenomen. Van Kaam heeft geen bijtjesdag kunnen aantonen, ook niet na het neerslaan van de latere opstand. Ruim 6% zou tenslotte na het Haagse vonnis (21-12-'50) in ons land terecht komen (met aanhang: ca. 13.000 mensen). Onder hen stookten nu de geharde baretten, waarbij nog aanwezige, Nederlandse officieren een aanmoedigende aandeel hadden. Volgens veel betrokkenen ligt hier het keerpunt tot het eigenmachtige handelen, waarbij Wesseling's aanslag op Bandoeng ("De stad was in onze handen. De actie was een volledig succes geworden." meldt deze later in zijn memoires (253) — niet door van Kaam gebruikt). en de Aziz-coup op Makassar de gemoederen nog meer verhitten. Was hier niet een begin? Zou Ambon niet een tweede Alkmaar kunnen zijn? Elk bericht uit Holland werd als het ware meteen als steun opgevat, zoals ook Soumokil de mening huldigde, dat de V.S. en Australië het belang van een tegen Soekarno gerichte RMS op hun anti-communistische waarde wisten te schatten. De rede van Manusama op 18 april 1950 was het politieke sein tot radicalisering. Hierin werd met nadruk de vrijheid der Ambonezen naar voren gebracht: "Wij waren reeds vrij voor de tweede wereldoorlog uitbrak." (117). De gebeurtenissen daarop vormen geen verheffend verhaal en de afkondiging der RMS is geen zaak geweest van de Zuid-Molukkenraad. Er kleefte aan die proclamatie te veel intimidatie van uit het lood geslagen militairen tegen bang geworden vooraanstaanden als Wairisal en Manahutu. Deze twee zijn overigens van Kaam's belangrijkste bronnen, die nu uiteraard een heel bepaald beeld van de zaak hebben. Onderwijl werd in Nederland snel partij getrokken voor Ambon, m.n. in Soekarno vijandiggezinde kringen. Wie Gerbrandy's woorden naleest (145/5) is het zonneklaar, dat het hem (en waarschijnlijk velen) eerder ging om de koloniale restauratie dan om Ambon. De these van dit boek wordt de lezer scherp voor ogen gezet: Immer was Ambon trouw, hier was taak tot hulp en de kans tot rekolonisatie.

Welnu: Ambon was niet door de eeuwen trouw, want wij waren dat niet. De mystificering schreed sindsdien voort en heeft al te stevig postgevat om als verleden te laten. Het verleden achterhalen is al moeilijk "to repeat the past" is onmogelijk. Van Kaam's soms onbekookt proza is m.n. een must voor veel Zuid-Molukkers zelf, maar ook veel Nederlanders kunnen er hun voordeel mee doen. Enig voorbehoud bij het lezen van dit materiaal dient men overigens wel in acht te nemen.

M.J. ten Berge.

Paul Edwards, *Equiano's reizen. De autobiografie van een negerslaaf*. Unieboek, Haarlem 1977, prijs f. 28,50.

Vlak na de uitzending van *Roots* — de verfilming van Alex Harvey's gelijknamige bestseller — voor de Nederlandse TV, bracht de NOS in de zomer van 1977 een BBC serie over de afschaffing van de slavernij in de Engelse koloniën. In deze minder opzienbarende, maar historisch meer verantwoorde serie trad een voormalige negerslaaf op, die de leiders van de Britse abolitiebeweging aan het einde van de achttiende eeuw, William Wilberforce en Thomas Clarkson, adviseerde bij hun campagne voor afschaffing van de slavenhandel. Deze zwarte abolitionist was een historische figuur, Olaudah Equiano geheten, wiens autobiografie indertijd een vergelijkbaar succes had als *Roots* in de afgelopen jaren. Na de eerste uitgave in 1789 verschenen er alleen al in Engeland zeventien herdrukken. Het boek werd ook in andere landen uitgegeven, waaronder Nederland. Na de afschaffing van de slavernij verdween Equiano in de vergetelheid, totdat de negeremancipatie in de jaren 1960 weer in het middelpunt van de belangstelling kwam te staan. In 1967 verscheen een nieuwe uitgave van Equiano's autobiografie, verzorgd door de Engelse historicus Paul Edwards. Deze bewerking is nu door Karel Roskam vertaald en bij Fibula-Van Dishoeck uitgegeven.

Equiano's levensbeschrijving vormt in twee opzichten een belangrijke historische bron. In de eerste plaats geeft het boek een boeiende beschrijving 'van binnen uit' de Afrikaanse stammenmaatschappij, de slavenhandel en de Westindische slavernij in de achttiende eeuw; als zodanig werd het ook gebruikt in het onlangs verschenen standaardwerk over de afschaffing van de Engelse slavenhandel van de Engelse historicus Roger Anstey². In de tweede plaats geeft Equiano's autobiografie indirect een aardig inzicht in de mentaliteit en de stijl van de blanke abolitionisten, het publiek waarop Equiano zich met zoveel succes heeft gericht.

Equiano's levensverhaal begint met de beschrijving van zijn jeugd in Afrika, waar hij rond 1745 als lid van de Ibostam, in het Oosten van het huidige Nigerië werd geboren. Op tienjarige leeftijd werd Equiano gekidnapt door leden van een vijandige stam en doorverkocht aan blanke slavenhalers, die hem naar Amerika transporteerden. De schok bij aankomst op het slavenschip, de ellendige omstandigheden in de overvolle ruimen, de confrontatie met de wreedheid van de slavenhouders na aankomst in Amerika — het wordt door Equiano allemaal uit eigen ervaring beschreven. Als slaaf verwisselde Equiano verschillende keren van eigenaar en maakte zo kennis met Engeland en de Engelse koloniën in Noord-Amerika en het Caribische gebied. Intussen leerde hij lezen, schrijven en rekenen en kwam hij in aanraking met het Christendom, waartoe hij zich met enthousiasme bekeerde. Tenslotte kwam hij op het Caribische eiland Montserrat in het bezit van de koopman Robert King, een Quaker, die hem in staat stelde als zeeman handel te drijven en zich tenslotte vrij te kopen.

Daarna moest Equiano nog vaak op pijnlijke wijze ondervinden hoe onzeker de positie van een vrije neger in een slavenkolonie was. Tenslotte vertrok hij naar Engeland, trouwde daar met een blanke vrouw, nam als zeeman deel aan een expeditie naar de Noordpool en trad op als een belangrijke propagandist van de Engelse abolitiebeweging.

In deze laatste hoedanigheid heeft Equiano zijn autobiografie geschreven, waarbij hij bekwaam de stijl van de abolitionisten hanteerde, een stijl die door de Amerikaanse historicus David Brion Davis is beschreven als een mengeling van sentimentalisme, moralisme en rationalisme, met de harteloze meester, de lijdende slaaf en de blanke weldoener als hoofdrolspelers³. In overeenstemming met de tactiek van de Engelse abolitionisten richtte Equiano zijn aanvallen vooral op de slavenhandel, waarvan de afschaffing aan het einde van de achttiende eeuw minder onmogelijk leek dan van de slavernij. Equiano bestreed de slavenhandel vooral op religieuze en humanitaire gronden, als een 'Goddelloos bedrijf' en een 'oorlog met het hart van de mens' (p.56/57). Maar hij sloot zijn autobiografie af met een economische redenering. Indien de mensenroof op Afrika zou worden gestaakt zou de bevolking daar in aantal en welvaart sterk toenemen en op deze wijze belangrijke nieuwe markten op kunnen leveren voor de Engelse industrie:

'Het opent een bijzonder ruim, kostelijk en verheugend vooruitzicht: het kleden en verder voorzien van een werelddeel met een omtrek van vijftienduizend kilometer en onmetelijk rijk aan goederen van elke soort in ruil voor industrieproducten' (p. 113).

Dergelijke argumenten vielen goed bij de aanhang van de Engelse abolitionisten, de 'dissenters', die vaak een evangelisch christendom combineerden met een kapitalistisch winststreven. 'Lucrative humanity' — zo heeft een cynische tijdgenoot deze combinatie van christelijke menslievendheid en economische belangen in het Engelse abolitionisme eens omschreven. Volgens de marxistische historicus Eric Williams, die deze uitlating met instemming citeert, fungeerde de menslievendheid als een versluiering van de economische belangen⁴. Volgens Roger Anstey was het juist andersom: de abolitionisten hanteerden de economische belangen min of meer als verkoopargument voor hun oprechte menslie-

vendheid⁵. David Brion Davis heeft echter vrij overtuigend aangetoond dat religieuze en economische motieven bij de Engelse abolitionisten en hun aanhang te nauw met elkaar verweven waren om zo direct tegenover elkaar te worden geplaatst als bij Williams en Anstey beiden het geval is⁶.

Die nauwe samenhang tussen christelijke moraal en nuchtere ondernemerszin tref je ook in Equiano's levensbeschrijving voortdurend aan; zowel zijn humanitaire als zijn economische argumenten voor afschaffing van de slavenhandel sluiten er natuurlijk op aan. In dat opzicht heeft de beschrijving van zijn eigen vrijwording de Engelse lezers misschien nog meer aangesproken dan de propagandistisch bedoelde passages. Aanvankelijk zocht Equiano de vrijheid vooral in de mogelijkheid om te ontvluchten. Maar toen zijn meester hem de gelegenheid bood zelf handel te drijven overwoog hij dat hij zijn vrijheid beter met 'eerlijke en eerbiedwaardige middelen' kon nastreven.

'Ik ging daarom met hem verder en door mijn grote aandacht voor zijn bevelen en zijn zaken, bezorgde ik hem winst en door zijn vriendelijkheid voor mij verkreeg ik tenslotte de vrijheid' (p.63)

-Noten.

1. *The interesting narrative of the Life of Olaudah Equiano or Gustavus Vassa, the African. Written by himself* (Londen, 1789); *Merkwaardige levensgevallen van Olaudah Equiano etc.* (Rotterdam, 1790); *Equiano's Travels*, ed. Paul Edwards (Londen, 1967).
2. Roger Anstey, *The Atlantic Slave Trade and British Abolition 1760-1810* (Londen, 1975) 27-28, 35, 88.
3. David Brion Davis, *The Problem of Slavery in Western Culture* (Harmondsworth, 1970) 388.
4. Eric Williams, *Capitalism and Slavery* (Londen, 1964²) 160, 178.
5. Anstey, *The Atlantic Slave Trade*, 407-408.
6. David Brion Davis, *The Problem of Slavery in the Age of Revolution 1770-1823* (Ithaca, 1975) 249-254, 346-351.

M. Kuitenbrouwer

Johan Frieswijk, *Socialisme in Friesland 1880 - 1900*. Van Genneep, Amsterdam, Prijs f 24,50

De auteur, bekend door publikaties over de arbeidersbeweging in Friesland, heeft gepoogd in dit boek de oude beweging in de tijd te plaatsen en te beoordelen naar de maatstaven van die tijd. Voor velen is het beeld van de oude beweging door Vliegen bepaald. Bij hem is er echter een duidelijk verschil tussen zijn houding in de jaren '90 en het tijdstip van publikatie van zijn boeken. Twee elementen staan in dit boek centraal: het revolutionaire karakter van het 19e eeuwse socialisme en de poging in een Volkspartij tot een brede bundeling van progressieve krachten te komen. In Friesland vormden landbouw, veeteelt en veenderij en de daarmee samengaande handel en ambachten de voornaamste bronnen van inkomsten.

Klassenstrijd in de zin van industriële strijd van de arbeidersklasse tegen de fabriekseigenaren viel in Nederland niet te voeren. Wel kon ook in een zwak ontwikkeld industrieel land actie gevoerd worden en propaganda gemaakt worden voor het gemeenschapsbezit van de produktiemiddelen, van bedrijven zowel als de grond. Het einddoel was de socialistische maatschappij.

Hoe er toe te geraken, d.w.z. door welke strategie, tactiek en strijdvormen, daarover werd men het in de oude socialistische beweging niet eens.

Velen zagen het verkrijgen van kiesrecht als sleutel tot de brandkast. Zouden immers de arbeidersmassa's het kiesrecht weten af te dwingen, dan zou dat het begin zijn van alle veranderingen. Bovendien bereikte men in het begin met agitatie voor algemeen kiesrecht ook diegenen die zich niet door socialistische propaganda aangesproken voelde. Groeide per slot van rekening de Duitse socialistische partij niet tegen de verdrukking van de socialistenwetten in? Zeer duidelijk komt in dit boek tot uiting de-wat ik zou willen noemen-revolutionair-chiliastische verwachting.

Een voorbeeld: Domela Nieuwenhuis "de leider, die de arbeiders zou leiden in de strijd voor een nieuwe wereld en hen voor zou gaan in de revolutie, die alles, alles veranderen zou" (blz. 60, 61). De uitwerking van de landbouwcrisis en de barre jaren 1891-1893 deed in Friesland de socialistische beweging uitgroeien van een Gideonsbende tot een massabeweging. Deze groei deed ook de belangstelling van politie en burgemeesters toenemen. Frieswijk geeft ettelijke voorbeelden van repressie door de autoriteiten om het wassend socialistisch getij te keren: zaalafdrijving marechaussee, huzaren, uitsluiting en processen. Soms raakten zelfs sprekers op een meeting achteraf in een proces verwickeld wegens onjuiste vertaling van het Fries in het Nederlands! Het einde van de oude beweging, Socialisten-

bond na de stichting van de S.D.A.P., werd in feite bewerkstelligd doordat ze politiek kwam te "zwemmen".

De economische aktie werd door het N.A.S. en de vakbonden gevoerd en de politieke aktie was het belangrijkste werkterrein van de S.D.A.P. geworden. Een register van persoonsnamen en plaatsnamen sluit dit boek af dat een duidelijk en overzichtelijk beeld geeft van het tot een massabeweging uitgroeien van het socialisme in genoemd tijdvak.

Een schoolbibliotheek in Friesland kan het zich niet veroorloven dit boek niet aan te schaffen.

Geschiedenis van de Nederlandse arbeidersbeweging in de 19e eeuw, samengesteld door Dr. J.M.W. Binneveld is elders een betere keus.

F.R. Kat

Globereeks uitgeverij Helmond f 4,50 per deeltje

De Globereeks is de nederlandse uitgave van de Ladybird-serie uit Engeland. (kosten daar ± f 1.50!) Er zijn zo'n kleine 70 boekjes verschenen, waarvan 20 op het terrein van de geschiedenis (o.a. Julius Caesar; Geschiedenis van de cowboys; geschiedenis van het drukken; Florence Nightingale).

Van deze reeks heb ik de volgende boekjes bekeken:

"Kleine muziekgeschiedenis" en "Geschiedenis van de geneeskunst". Ik zeg steeds boekjes, want zij meten 11½ x 18 cm. en zijn 50 blz. dik. De opzet is afwisselend één blz. tekst en één blz. illustratie.

- Gezien de titels en de aard van de boekjes is het niet verwonderlijk dat de stof erg oppervlakkig behandeld moet worden. Vele aspecten kunnen niet meer dan aangeroerd worden. Weinig wordt verklaard, maar het verbaasde mij eigenlijk toch dat de schrijvers er in geslaagd zijn zo veel informatie in zo'n klein boekje te stoppen en toch leesbaar te houden. De oppervlakkigheid wordt deels gecompenseerd door de vele aspecten die genoemd worden en zo een aanzet kunnen zijn tot verdere studie en onderzoek.
- Alle illustraties zijn getekend hetgeen ik jammer vind. Tekeningen geven immers snel een wat geromantiseerd en niet altijd korrekt beeld. De tekeningen in de boekjes geven ruimte aan de fantasie van de leerling. Soms gaan zij iets te ver en illustreren niet meer de tekst maar vormen verhaaltjes op zich. Een heel enkele keer is het plaatje met tekst minder gelukkig: (boekje *Gesch. van de geneeskunst* in het hoofdstuk "Tussen 1400 en 1500" waarbij een tekening staat met als bijschrift "een 16-e eeuwse dokter").
- De pagina's van de boekjes zijn genummerd en één boekje was zelfs van een inhoudsopgave voorzien, duidelijke pluspunten.
- Positief vind ik dat in de boekjes het siso- en het jeugdsiso-nummer vermeld wordt, waardoor leerlingen op een spoor gezet worden bij verder onderzoek, vooropgesteld dat zij met sisonummers kunnen werken.
- De boekjes zijn kwa uitvoering duidelijk gericht op de jongere leerlingen (naar mijn mening de groep 10-14 jaar). Het taalniveau is daar niet altijd bij aangepast en is wel eens wat afstandelijk! "Deze eerste 'geneeskunde' begon zich moeizaam langs twee lijnen te ontwikkelen: praktische geneeskunde en magische geneeskunde. In sommige gevallen werden beide richtingen tegelijk toegepast." of "Minder groots is het aandeel van de Grieken aan de muziek, hoewel ze op het gebied van de beeldhouwkunst, poëzie en toneel een indrukwekkende erfenis hebben achtergelaten". Positief is hier achter dat vaak relaties gelegd worden met voor de leerlingen bekende situaties of gebeurtenissen. Daardoor is het geheel leesbaar gebleven.
- Naar mijn mening is hier eindelijk een serie die kwa vormgeving en informatie ook geschikt is voor de LBO-leerling.

Ik stel mij voor dat de boekjes *voor de leerlingen* bruikbaar materiaal leveren — in een documentatiecentrum, als naslagwerkje in de klas, als boekjes om een spreekbeurt, werkstukje, scriptie voor te bereiden, bij het beantwoorden van vragen en opdrachten of gewoon als leesgenot voor de leerling met belangstelling voor geschiedenis (waarbij we dan niet moeten vergeten dat er nog zo'n 50 andere titels zijn).

Zeker ook gezien de prijs leuk bruikbaar materiaal als men er maar geen "handboek" van verwacht.

Doky Verhagen.

Serie "*levende geschiedenis*" uitgeverij Gottmer Haarlem. Per deel f 6,30 ongeveer 25 pag. (oorspronkelijk franstalig)

Titels: *De Romeinse wegen*

De Kruistochten

Kastelen en burchten

Havens en schepen in de Middeleeuwen

auteur:

Georges Cyrille

De serie "*levende geschiedenis*" bestaat uit boekjes van een plezierig formaat (18x22½), met een harde kaft en veel gekleurde illustraties.

De benaming "*levende geschiedenis*" wekt enige verwachting; op de kaft staat dan nog te lezen: "Het lijkt net of dit boekje je zo'n . . . jaar in de geschiedenis terugzet. Daardoor kan het je precies laten zien hoe het toen was en krijg je antwoord op al je vragen."

Het 'levende' zit hem in de diverse tekeningen die kleurrijk en leuk getekend zijn. In twee boekjes komt het levende ook tot uiting bij de instap: rondleiding van toeristen in een kasteel en een rondvaart door Brugge met een gids.

Toch blijkt verder dat vele verwachtingen te hoog gespannen zijn:

- De uitvoering van de boekjes doet vermoeden dat men zich wilde richten op de jongere leerling (8-14 jaar). Echter, de inhoud en de tekst zijn zo moeilijk dat je eerder mag verwachten dat men de groep van 14 jaar en ouder op het oog had.
Er worden veel historische termen en geografische begrippen in gebruikt die niet nader toegelicht worden. (Enige willekeurige voorbeelden: paus, tredmolen, leen, blijde, gilde, Byzantium, Levant, Kreta, Damme).
- De op zich vaak leuke informatie van de kaften is onvoldoende in de tekst geïntegreerd. Jammer, want stadszegels, kaartjes en bijv. de Tabula Peuteringana zouden een zinvolle functie kunnen krijgen in de boekjes.
- De titels van de boekjes geven niet altijd de kern van de boekjes voldoende weer. Gezien de titel "*Haven en schepen*" verwacht je een beeld van hoe het in de havens en op de schepen toeging, maar bij lezing blijkt dat slechts enkele types havensteden met hun kenmerken worden vermeld en dat erg weinig aandacht wordt geschonken aan de schepen. Vrij summier en erg zakelijk. De inhoud van het boekje over de Romeinse steden is meer uitgebreid en de titel is hier eigenlijk weer te krap genomen.
- In géén der boekjes correspondeert de inhoud met wat er op de kaft staat: precies laten zien hoe het toen was en antwoord krijgen op al je vragen. Nee, er blijven vragen liggen, wachtend op antwoord.
- De tekst is een vertaling van de lange, ingewikkelde zinnen waar franstalige kinderen beter mee overweg kunnen dan de nederlandse. Het taalgebruik is vaak verwarrend en te zakelijk-informatief van karakter en daardoor verre van "levend".

Enige illustraties:

"Maar als de kruisridders rust in het land weten te brengen, een goede belasting opleggen, de handel bevorderen — ze zijn zelf ook afhankelijk van de bewoners voor hun proviandering — vindt er langzaam aan een zekere vermenging plaats tussen de 'muzelmannen' — of mohammedanen — en de Franken."

"Zo hebben de kruistochten in plaats van een onoverbrugbare kloof te scheppen tussen de christenen en de muzelmannen, uiteindelijk de mensen toch dichterbij elkaar gebracht."

"De haven van Londen die zich tegenwoordig met zijn kaden, dokken en pakhuizen meer dan 100 km langs de Theems uitstrekt en waar meer dan een derde van alle koopwaar die het Verenigde Koninkrijk verlaat of binnenkomt, wordt gelost en geladen, heeft een lang en bewogen verleden."

"Haar ligging dichtbij de Oostzee, het Ladoga-meer en het enorme stroomgebied van de Wolga, hebben de stad Novgorod al in de 9e en 10e eeuw in staat gesteld zich te ontwikkelen tot een welvarend en onafhankelijk handelscentrum."

Aangezien niet duidelijk is voor welke groep deze boekjes bestemd zijn — en ook onduidelijk is voor welke groep ze geschikt zijn — is het moeilijk hier suggesties voor gebruik te geven. Naar mijn mening zijn de boekjes slechts geschikt voor de visueel-ingestelde leerlingen die graag plaatjes willen kijken. Voor de rest is het saaie, duffe in plaats van 'levende' geschiedenis.

Doky Verhagen.

ONDERWIJS- ADVIESCOMMISSIE

M.J. VAN VELZEN, *voorzitter*, Mgr. van Gilsstraat 6, 6461 VG Kerkrade, tel. 045-455941.
DRS. C.W. KOREVAAR, *secretaris*, Koningin Wilhelminalaan 8, 2012 JK Haarlem, tel. 023-324379.
DRS. H. TH. LAMBOOY, Nes 2A, 1741 JZ Schagen, tel. 02240-4347.
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, Ockenburg 29, 4901 CV Oosterhout, tel. 01620-26665.

MAVO-LBO-COMMISSIE

J.P.M. HENKES, *voorzitter*, Kerkendijk 96b, 5712 EW Someren-Heide, tel. 04937-3230.
CHR. B. BERENSCHOT, *secr.-penn.*, Preludeweg 222, 2402 HJ Alphen aan den Rijn, tel. 01720-44113.
P. DOVES, Praamstraat 32, 1503 KN Zaandam, tel. 075-161062.
P.L. HENDRIKS, Europaweg 25, 6381 KG Ubach over Worms, tel. 045-317162.
G.J. VAN DER TWEEL, Coevordenpad 5, 6835 GS Arnhem, tel. 085-213809.
G.C.J. VAN DER VEN, Floreffestraat 4, 5737 CP Lieshout, tel. 04992-1443.
H. ZWARTEVEEN, Prinses Irenelaan 51, 3832 CB Leusden, tel. 033-40879.

COMMISSIE PEDAGOGISCHE AKADEMIES (PEDAK)

DR. F.G.G. GOVERS, *voorzitter*, Elzenstraat 12, 5402 LR Uden, tel. 04132-64117.
DRS. C.G. VAN DER KOOY, *secretaris*, Winschoterweg 10, 9723 CG Roodehaan Gr., tel. 05904-556.
J.E. BROUWER, *penningmeester*, Fazantenweg 22, 7451 HD Holten, tel. 05483-3098.
DRS. N. BAKKER, Troelstralaan 9, 1381 CR Weesp, tel. 02940-10700.
P.W. BROUWER, Esdoornlaan 1, 3053 WS Rotterdam, tel. 010-226432.
J. ENGBERS, Roest 2, 5491 XX Olland, tel. 04138-3138.
DRS. F.W.P. DIJKSTRA, Oude Waal 37aIII, Amsterdam, tel. 020-265403.

PROGRAMMACOMMISSIE BIJSCHOLING

PROF. DR. D.J. ROORDA, *voorzitter*, Lorentzkade 46, 2313 GD Leiden, tel. 071-125681.
MEVR. DRS. C.M.E. VELDHUIS-MEESTER, *1e secretaresse*, de Merodelaan 14, Groningen, tel. 050-256143.
A.L. VERHOOG, *hooftcoördinator*, Waterbieskreek 19, 2353 JE Leiderdorp, tel. 071-891003.
K. VAN DIJK, *coördinator*, 2e *secretaris*, De Hoghe Weijdt 13, 1851 EB Heiloo, tel. 072-333570.
DRS. J. BOUWSMA, *coördinator*, Brokmui 40, 9101 EZ Dokkum, tel. 05190-3598.
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, *coördinator*, Ockenburg 29, 4901 CV Oosterhout, tel. 01620-26665.
DRS. J. BAALBERGEN, Sandbergstraat 8, 1391 EL Abcoude, tel. 02946-3207.
DR. P.A.M. GEURTS, Vermeerstraat 7, 6521 LT Nijmegen, tel. 080-222988.
P.H.F. GIELES, Wagnerlaan 3, 5216 GD 's-Hertogenbosch, tel. 073-143677.
J.C.M. GREEP, Anemonenweg 44, 2241 XL Wassenaar, tel. 01751-16387.
J.G. RAVEN, Wielewaal 28, 1834 XK St. Pancras, tel. 02267-2878.
H.E. DE WOLFF, Het Zicht 109, 2543 AL 's-Gravenhage, tel. 070-666506.

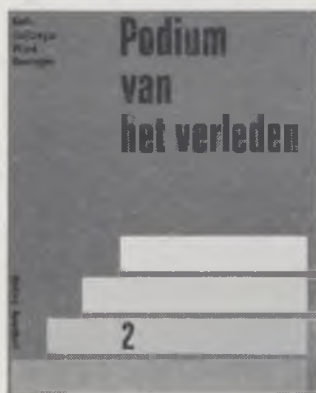
COMMISSIE GESCHIEDENIS EN MAATSCHAPPIJLEER

J.P.M. HENKES, *voorzitter*, Kerkendijk 96b, 5712 EW Someren-Heide, tel. 04937-3230.
G.G. CALIENBACH, Kempen 12, 2036 EL Haarlem, tel. 023-330006.
J.C.M. GREEP, Anemonenweg 44, 2241 XL Wassenaar, tel. 01751-16387.
G.L. HEY, Elzenlaan 12, 2231 XE Rijnsburg, tel. 01718-22552.
DRS. J.S. WIJNE, Stastokdreef 7, 3561 JR Utrecht, tel. 030-618042.

AFDELINGSSECRETARIATEN

Alkmaar:	Lindenlaan 12, 1861 HA Bergen.
Arnhem:	Apeldoornseweg 31, 6814 BH Arnhem.
Amsterdam:	Plantage Muiderg. 35 I, 1018 TL Amsterdam.
Den Bosch:	Brede Haven 37, 5211 TL Den Bosch.
Breda:	St. Bavostr. 96, 4891 CK Rijsbergen.
Eindhoven:	Barriereweg 196, 5622 CP Eindhoven.
Goes:	Spanjaardstr. 37, 4331 EN Middeiburg.
Groningen:	Verl. Frederikstr. 9A, 9724 NC Groningen.
Den Haag:	L.v. Galenstr. 68, 2518 ER Den Haag.
Haarlem:	Noorderdreef 160, 2152 AB Nieuw-Vennep.
Heerlen:	Parallelweg Zd 69, 6336 VR Hulsberg.
Hengelo:	Tollensstraat 1, 7471 ZD Goor.
Leeuwarden:	De Kei 462, 8918 BP Leeuwarden.
Maastricht:	Veldspaatstr. 23, 6216 BM Maastricht.
Rotterdam:	v.d. Helmstr. 27, 3057 HA Rotterdam.
Utrecht:	van Bijkershoeklaan 351, 3527 XJ Utrecht.
Venlo:	Leunseweg 2, 5802 CH Venray.
Zutphen:	Gerstekamp 12, 7231 BK Warnsveld.
Zwolle:	Stevinstr. 11, 3841 KB Harderwijk.

Podium van het verleden



Methode compleet

Deze zomer verscheen de *nieuwe druk van deel 2* in een moderne voor de leerling aantrekkelijke vormgeving, voorzien van een groot aantal illustraties in kleur. Tevens verscheen het lang verwachte *docentenboek* bij *deel 3*.

Inhoud deel 2

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| 1 Leonardo de Geweldige | 9 De Dertigjarige Oorlog |
| 2 Ontdekkingen | 10 Een machtige vorst: Lodewijk XIV |
| 3 Luther | 11 China |
| 4 De beeldenstorm | 12 Burgers als vorsten |
| 5 De onoverwinnelijke vloot | 13 Licht en donker: Rembrandt |
| 6 De gouden eeuw van Elisabeth | 14 Peter de Grote |
| 7 Met zeven op weg: samen of apart | 15 Kennis is macht |
| 8 De Pilgrim Fathers | 16 Machines in plaats van mensen |

Serieoverzicht

Deel 1, (prehistorie, oudheid en middeleeuwen)
4e druk, gebonden
ISBN 90 01 45651 0
Docentenboek 1
ISBN 90 01 45609 X

Deel 2a, (nieuwe en nieuwste geschiedenis)
ISBN 90 01 45602 2

Deel 2b, (nieuwe geschiedenis)
2e druk, gebonden
ISBN 90 01 45603 0

Deel 2, (nieuwe geschiedenis)
3e druk, gebonden
ISBN 90 01 45653 7
Docentenboek 2
ISBN 90 01 45653 8

Deel 3, (nieuwste en eigentijdse geschiedenis)
3e druk, gebonden
ISBN 90 01 45604 9
Docentenboek 3
ISBN 90 01 45614 6

Deel 4, (geschiedenis van de laatste halve eeuw)
2e druk, gebonden
ISBN 90 01 45606 5
Docentenboek 4
ISBN 90 01 45615 4

Verkrijgbaar in de boekhandel en bij de uitgever. Belangstellenden kunnen een beoordelingsexemplaar van de leerlingenboeken aanvragen.



Wolters-Noordhoff