

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

## UIT DE INHOUD:

- REACTIE OP DEELRAAMPLAN: AARDRIJKSKUNDE – GESCHIEDENIS – MAATSCHAPPIJLEER
- P. JANSSEN EN J. VINK, TONEELPROJECT OVER MIDDEN-OOSTEN CONFLICT
- DR. P.F.M. FONTAINE, CULTUURHISTORISCHE BIEDERMANN
- DRS. J. BAAS, EEN KAARTOEFENING VOOR DE TWEEDE KLAS
- DRS. J.G. TOEBES, GESTRUCTUREERDE EN PROBLEEM-GEORIENTEERDE AANPAK VAN "WERKSTUKKEN" IN DE BOVENDOUW
- C.J. RENES, SCRIPTIES MAKEN IN MAVO-4
- MEDEDELINGEN
- BOEKBESPREKINGEN
- ADVERTENTIES

# KLEIO

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

## BESTUUR

K. VAN DIJK, *voorzitter*, Hoghe Weijdt 13, Heiloo, tel. 072 - 33570.  
F. NIJHUIS, *vice-voorzitter*, Lindenlaan 12, Bergen (N.H.), tel. 02208-3821.  
MEJ. DRS. E.J. KARREMAN, *1e secretaresse*, Van Limburg Stirumstraat 13, Utrecht, tel. 030-514052  
MEJ. DRS. R.E. NOORDIJK, *2e secretaresse*, Allard Piersonstraat 11 D, Rotterdam, tel. 010-763074  
DRS. C.P.W.F. HERZBERG, *penningmeester*, Paulus Potterstraat 26, Lisse, tel. 02521-15648, postrekening 128701, t.n.v. penningmeester van de VGN, Vreeswijkstraat 329, Den Haag.  
DRS. G.J. SLOOTWEG, *redactie Kleio*, Van Kinsbergenlaan 21, Baarn, tel. 02154-5047.  
A.J. PLAS, *P.A.-commissie*, Vooronder 44, Groningen, tel. 050-488326  
DRS. J. BAALBERGEN, *Didaktiekcommissie*, Sandbergstraat 8, Abcoude, tel. 02946-3207.  
P.G. RUYS, *Mavocommissie*, Zandkamp 140, Hoogland, tel. 03493-2128.  
DR. F.G.G. GOVERS, *Pedakcommissie*, Elzenstr. 12, Uden (N.Br.), 04132-64117  
DRS. H. ULRICH, Karel Doormanlaan 15, Oegstgeest, tel. 071-150214  
M.J. VAN VELZEN, *Onderwijscommissie*, Mgr. van Gilsstraat 6, Kerkrade, tel. 04445-5941.  
A.L. VERHOOG, Drakestein 8, Leiderdorp, tel. 071-91003.

## LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden en informatie over contributiebetaling zenden aan: **Administratie V.G.N., mevr. N. Top-Andringa, Obrechtstraat 44, 's-Gravenhage, tel. 070-465973.** Bij aangifte wordt verzocht mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoon- en netnummer, adres van de school waar men de hoofdbetrekking heeft.

## CONTRIBUTIES

Contributies vanaf 1 januari 1971.

|                                                                                                                                                              |        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| <i>Gewone leden:</i> a. docenten havo, v.w.o. en h.b.o.                                                                                                      | f 45,— |
| b. docenten mavo                                                                                                                                             | f 30,— |
| <i>Buitengewone leden:</i> a. gepensioneerden en b. zij die wel geschiedenisbevoegdheid bezitten, maar geen les geven op scholen voor mavo, v.w.o. en h.b.o. | f 25,— |
| <i>Aspirantleden:</i>                                                                                                                                        | f 25,— |
| <i>Echtparen:</i>                                                                                                                                            | f 50,— |

## KLEIO

Tijdschrift van de Vereniging van leraren Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (V.G.N.), verschijnt tien maal per jaar.

## REDACTIE

DRS. G.J. SLOOTWEG, *voorzitter*, Van Kinsbergenlaan 21, Baarn, tel. 02154-5047.  
DRS. P. VAN HEES, *secretaris*, tel. privé: 030-882365, correspondentie: p/a Instituut voor Geschiedenis, Kromme Nieuwe Gracht 20, Utrecht.  
C.M.H. BOSCH, Bloemendaal.  
DR. P.C. EMMER, Haarlem.  
DRS. C.P.W.F. HERZBERG, Lisse.  
DR. P. VAN DER MEULEN, Bilthoven.  
DR. S.Y.A. VELLENGA, Utrecht

Abonnementen: voor leden gratis, voor niet-leden f 40,— per kalenderjaar.

Actieve leraren/leraressen kunnen alleen met goedvinden van het bestuur van de V.G.N. in aanmerking komen voor een abonnement.

Abonnementen, opgeven aan: **Administratie V.G.N. mevr. N. Top-Andringa, Obrechtstraat 44, 's-Gravenhage, tel. 070-465973.**

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

De redactie.

## REACTIE OP HET DEELRAAMPLAN AARDRIJKSKUNDE/GESCHIEDENIS/MAATSCHAPPIJLEER

De hoofddocenten geschiedenis van de Nieuwe Leraren Opleidingen hebben met belangstelling kennis genomen van het deelraamplan Aardrijkskunde/Geschiedenis/Maatschappijleer. Onze gezamenlijke bestudering hiervan heeft tot de volgende overwegingen geleid.

1. De vakgroep AGM heeft een belangwekkende poging gedaan om haar terrein(en) van het AVO op zinvolle wijze te vullen; een immense taak, wanneer men in gedachten houdt de plotseling geconcretiseerde plannen om het LBO 4-jarig te maken, de omvangrijkheid van de deelgebieden Aardrijkskunde, Geschiedenis en Maatschappijleer, en het geringe vooronderzoek inzake de integratie van mens- en maatschappijwetenschappen.

We kunnen niet ontkennen, dat in onze overwegingen scherpe kritiek zowel op de uitgangspunten als op de uitwerking van deze in het deelraamplan is opgenomen. We blijven echter tevens stellen, dat de poging als zodanig onze waardering heeft en zal blijven houden. Dit deelraamplan zal immers ongetwijfeld de gedachtenvorming over de inhoud, de vormgeving en de plaats in het onderwijs van de betreffende vakken c.q. deelgebieden zo niet eerst goed op gang brengen, dan toch sterk stimuleren. Onze overwegingen, nogmaals, hoe hard die ook zijn uitgevallen, hebben als doelstelling te functioneren in het kader van deze meningsvorming.

De vakgroep AGM heeft de weg gekozen van het zelfstandig ontwikkelen van een concept waaraan later de reacties voor zover mogelijk ingevoegd zullen worden. Het is de vraag of dit een juiste, een efficiënte en gemakkelijke methode is. De vakgroep heeft — naar het ons voorkomt — haar taak onnodig verzwaaard door onvoldoende contact te zoeken met de desbetreffende commissies modernisering leerplan (CML's), de Nieuwe Leraren Opleidingen (NLO's) en de Vereniging van Leraren Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN) en de onderwijscommissie van het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap (KNAG) en profijt te trekken van de kennis en ervaring die deze disponibel hebben.

2. Het wekt niet geringe verwondering dat de vakgroep niet met alternatieve voorstellen gekomen is, althans de lezers van het deelraamplan AGM niet in de gelegenheid gesteld heeft inzicht te krijgen in de besluitvorming, die aan het plan ten grondslag ligt.

Wij vermoeden dat het ontbreken van alternatieven samenhangt met het ontbreken van o.m. geschoolde historici in de vakgroep. Wij menen ook te mogen constateren, dat onder de leden van de vakgroep zich naar alle waarschijnlijkheid niemand heeft bevonden, voor wie het begrip 'historisch bewustzijn' duidelijke pedagogische implicaties bevat. Ondanks de complexiteit van het begrip historisch bewustzijn, kan men er niet omheen dat dit bewustzijn oog heeft voor de voortdurende spanning in het historische proces tussen continuïteit en discontinuïteit, tussen het algemene en het unieke, oog heeft voor de tijd- en plaatsgebondenheid van een gegeven en voor het voortdurend verschuivend beeld van het historisch proces in de geschiedschrijving.

Deze gegevens vinden we noch in de uitgangspunten terug (met uitzondering van de historische/sociale bepaaldheid van gegevens van de huidige werkelijkheid) noch in



de uitwerking (ofwel op zodanige wijze dat er van deze tijd- en plaatsgebondenheid niet veel meer overblijft).

In het geschiedenisonderwijs zal onder meer duidelijk gemaakt moeten worden dat de werkelijkheid geen statisch gegeven is. Kennis en begrip van 'op welke wijze is het zover gekomen' geeft niet alleen een beter inzicht in de werkelijkheid van nu, maar levert tevens het besef op dat er veranderingen (kunnen) optreden. Mogelijk ook de bereidheid daartoe over te gaan, indien dat gewenst en voorzover dat mogelijk is. De historische component in het onderwijs heeft de bijzonder belangrijke taak de leden van de maatschappij de relatieve waarden en waarde van hun werkelijkheid duidelijk te maken.

Voorts nemen wij de vrijheid op te merken dat de leden van de groep een sterk traditioneel gekleurde voorstelling van geschiedenis-onderwijs hebben, getuige de encyclopaedische en met het eigenlijke onderwerp weinig samenhang vertonende historische paragrafen.

3. Wij juichen de keuze om een thematische werkwijze toe. Wij zouden graag zien, dat in het LBO de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en maatschappijleer niet of niet alleen als aparte vakken op het rooster vermeld staan. Geheel of deels zouden zij plaats moeten maken voor thema's. Het vaststellen van de inhoud en de begeleiding van deze thema's dient te geschieden door de aanwezige vakdocenten. Heel wel denkbaar is het, dat afhankelijk van het onderwerp ook docenten van buiten de mens- en maatschappijwetenschappen worden ingeschakeld. De ontwikkeling van de techniek b.v. in een thema als Industrialisatie vraagt hier als het ware om! Het begrip 'geïntegreerd' onderwijs zouden wij liever vervangen zien door 'thema-onderwijs' al was het alleen maar omdat het begrip 'integratie' in het onderwijs niet eenduidig gebruikt wordt. Mocht de curriculum-ontwikkeling in deze richting omgebogen kunnen worden, dan zou ons inziens deze ontwikkeling bevorderd worden indien men o.m. de volgende uitgangspunten zou kiezen:
  - a. niet alleen die thema's zijn legitiem, die én een historisch én een geografisch én een ander mens- en maatschappijwetenschappelijk aspect bezitten, maar ook die alleen-historisch, alleen-geografisch, enz. zijn, en bovendien thema's met andere aspecten dan die uit de mens- en maatschappijwetenschappen.
  - b. in de diverse scholen zijn onderwijsontwikkelingsteams mens- en maatschappijwetenschappen, waarvan elk lid zijn kennis van een (sterk) beperkt aantal disciplines koppelt aan een omvangrijke kennis en kunde betreffende samenwerkingsproblematiek.
  - c. er worden geen vaste thema's uitgewerkt, maar 'thema-netwerken' waaruit elk team in zijn onderwijspraktijk kan kiezen; de totstandkoming van netwerken zou het grote gevaar tegengaan van een opeenstapeling van losse thema's. Als criteria voor een bepaalde opeenvolging van thema's dienen o.a. de benodigde en aan te leren vaardigheden en de reeds noodzakelijk aanwezige en te verkrijgen attitude te fungeren.
  - d. het is zeer wel mogelijk en het lijkt zelfs aanbevelenswaardig voorbeelden van dit soort netwerken centraal te laten formuleren en uitwerken.
4. Wat betreft de thema's van het deelraamplan zijn wij van mening:
  - a. het is de vraag of de gekozen thema's beantwoorden aan het terecht gekozen uitgangspunt, dat het onderwijs zich dient aan te sluiten bij het peil en de

- leefwereld van de leerlingen (in het hieronder volgende punt zal er overigens op gewezen worden, dat dit aansluiten primair geldt voor de beginsituatie).
- b. als bijna voor elk thema is er ook voor de hier gekozen thema's weinig of geen adequaat materiaal voorhanden. Deze thema's vereisen echter bovendien een deskundigheid, die in het veld niet dan schaars aanwezig is. Voor bijna alle behandelde en genoemde thema's is zelfs in de wetenschappelijke literatuur nog weinig afgerond materiaal voorhanden.
  - c. een historische component is niet als zodanig aanwezig. De historisch gekleurde aanhangsels lijken veeleer een concessie aan een traditie in het onderwijs.
  - d. de diachronische aspecten van de thema's leveren een — door de vakgroep noch geanalyseerde noch voorziene — abstractie problematiek op. Het is de vraag of een diachronisch thema niet te moeilijk is om vooraan in het thema-netwerk geplaatst te worden.
  - e. Wat ons in dit verband vooral getroffen heeft, is de eenzijdig stofgerichte aanpak van het leerplan. Wel wordt in de aanhef een aantal attitudinale doelstellingen op een rijtje gezet, maar deze bepalen noch de voorgestelde stof noch richten zij de stof in de uitwerking ervan. Bovendien betreuren wij het stof-uniformisme, of anders gezegd, het ontbreken van de mogelijkheid van stof-differentiatie.
5. Wij gaan graag mee met de gedachte, dat het deelraamplan moet uitgaan van de leefwereld van de leerlingen. Maar wij vragen ons af, of de voorgestelde leerinhouden een wezenlijke relatie met dit credo vertonen. Bovendien is leefwereld en interesse te onderscheiden. Het is de vraag of de thema's aansluiten bij de belangstelling van de leerling! De cyclische terugkeer van de thema's zal o.i. didactisch zeer grote problemen opleveren.
- Tevens zij opgemerkt, dat het uitgaan van de leefwereld van de leerlingen slechts een dwingende eis is voor de beginsituatie. De ontwikkelingstaak van het onderwijs verlangt immers een zich leren uitheyen boven de eigen leefwereld. De historische component in de aangeboden thema's zal ook in dit opzicht een belangrijke bijdrage moeten leveren. De diversiteit in eigen leefwereld, de overeenkomsten en verschillen van deze met die van anderen in tijd en plaats zullen het relatief stellen van eigen situatie bevorderen en tevens openingen scheppen tot veranderingen.
6. Het heeft ons zeer verbaasd, dat de vakgroep zo geredelijk heeft besloten de balans te laten doorslaan naar maatschappijleer. Wij menen dat de door de vakgroep geleverde argumentatie ontoereikend is, en dat het overigens weinig zinnig is de balans te laten doorslaan naar een vak, waarop een algemeen aanvaarde visie ontbreekt (het moet ons van het hart, dat de vakgroep helaas geen eigen standpunt heeft bepaald over de vraag welke inhoud het vak maatschappijleer zou moeten hebben).
- Wij maken van deze gelegenheid gebruik om ons standpunt t.a.v. maatschappijleer duidelijk te maken. Wij zien geen heil in een *vak* maatschappijleer, omdat o.i. alle onderwijs in belangrijke mate maatschappijleer is.
- Wij zouden bijzonder graag zien (en daaraan medewerken) dat de strijd om het vak maatschappijleer in die zin beslecht wordt, dat het vak als zodanig verdwijnt en bepaalde, meer cognitieve elementen daaruit hun plaats krijgen in het reeds genoemde leerstofgeheel 'mens- en maatschappijwetenschappen'.



Kenmerkend voor dit leerstofgeheel zou moeten zijn de erkenning door de leerplanontwikkelaars van de oneindige rijkdom en gevarieerdheid der sociale werkelijkheid. Deze erkenning zou impliceren, dat het aantal ingangen tot die werkelijkheid zo niet oneindig, dan toch zeer groot is; en dat het past in de pluriformiteit van onze samenleving dat niet bepaalde ingangen als enig dwingend aangewezen worden.

Naar ons oordeel echter is geen benadering van de sociale werkelijkheid als een *echte* benadering te karakteriseren, als zij haar historische bepaaldheid ontkent, of geen wezenlijk onderdeel acht van het proces van kennismaking met die werkelijkheid. In elke curriculaire discussie over de inhoud van de begrippen 'historische bepaaldheid' en 'historisch bewustzijn' zal men ook antwoorden moeten trachten te vinden op vragen naar de waarde van de historische traditie (is het willen bezitten van zo'n traditie een natuurlijke behoefte? Is zij een sociale noodzaak? schept het gebrek eraan gevoelens van gedesoriënteerdheid, angst en onveiligheid?) en naar de betekenis en de toepasselijkheid van het begrip 'emancipatie'. Maar niet ter discussie staat dat de begrippen 'historische bepaaldheid' en 'historisch bewustzijn' paedagogisch gezien verwijzen naar het formuleren niet van noodzakelijke kennis en vaardigheden, maar van attitudinale doelstellingen, waarin die betreffende kennis en vaardigheden verankerd zijn.

7. Tot besluit wijzen wij erop, dat o.i. de voorgestelde behandeling van de thema's het gevaar in zich draagt van maatschappijbevestiging zonder meer, een gevaar dat de vakgroep had kunnen vermijden, als zij in staat geweest was meer aandacht te besteden aan de historische bepaaldheid van bv. 'het gezin', dwz. aan de voorafgaande ontwikkeling én aan het daaraan inherente toekomstperspectief. Zelfs op dit moment is in ons land 'het gezin' niet de enige samenlevingsvorm. Dezelfde bevestigende instelling menen wij ook te onderkennen in de dwingende eis het taalgebruik aan te passen bij dat van de meerderheid van de leerlingen om 'vervreemding' van eigen milieu tegen te gaan. In de beginsituatie is deze aanpassing juist; het hier bij te laten staat gelijk met de negatie van de 'emancipatorische' opdracht van het onderwijs.

De hoofddocenten geschiedenis van de  
Nieuwe Leraren Opleidingen  
J.L. Ariëns — D'Witte Leli(plaatsverv.)  
G.A.J. Giezeman — Zuid West Nederland  
W.J.P. Hermans — Gelderse Leergangen  
J.J. Huizinga — Ubbo Emmius  
N.J. Maarsen — S.O.L.  
J.F. van Oers — Mollerinstituut  
C.A. Rutgers — V.L./V.U.

Het is voor docenten en leerlingen een hele uitdaging om te proberen toneelvormen te vinden voor conflictsituaties uit de geschiedenis. Dat hebben leerlingen en leraren van het Sint-Stanislascollege te Delft ervaren, toen zij gedurende een half jaar werkten aan de totstandkoming van een historische documentaire over het Midden-Oosten-conflict. In dit artikel doen de twee docenten die bij dit project betrokken waren, de geschiedenisdocent Job Vink en de docent Nederlands en dramatische expressie Piet Janssen, verslag van hun ervaringen. Daarna geven ze met een fragment uit de documentaire een indruk van het resultaat.

#### A. *De start*

In oktober en november 1973 behandelde de geschiedenisdocent in 5VWO-klassen enige aspecten van het Midden-Oosten-conflict. Hij gebruikte daarbij o.a. materiaal van het Palestina-comité. De uitgesproken stellingname en de strijdbare taal van dat comité betekenden voor een aantal leerlingen een uitdaging tot een onderzoek naar de juistheid van de argumenten. Toen daarna de docent dramatische expressie het aanbod deed mee te werken aan de realisering van een dramatische documentaire over het Midden-Oosten-conflict, meldden zich spontaan twaalf leerlingen, die bereid bleken *in hun vrije tijd* historisch onderzoek te verrichten voor het verzamelen van de nodige gegevens. Het vooruitzicht van het spelen van een zelfgemaakt toneelstuk was doorslaggevend voor een zich daadwerkelijk zich verdiepen in de achtergronden van het Midden-Oosten-conflict.

In onze eerste bijeenkomst hebben we een paar uitgangspunten geformuleerd:

- a. Er wordt vooraf geen politieke keuze gemaakt. Uit het onderzoek zal wel blijken welke standpunten we kunnen innemen.
- b. De documentaire mag geen historische onjuistheden bevatten.
- c. Niet alleen politieke en economische maar ook puur menselijke kanten van het conflict moeten getoond worden.

Verder spraken we af niet langer dan drie maanden aan het project te werken, met in principe één bijeenkomst per week. In de praktijk bleken we de tijd verre te overschrijden, maar dat werd door iedereen geaccepteerd.

#### B. *Het verzamelen van de historische gegevens*

##### 1. *Bronnenonderzoek*

De eerste vraag die we voor onszelf wilden beantwoorden, was om welke redenen de joden, vooral sinds het eind van de vorige eeuw, naar Palestina waren getrokken. We ontdekten, dat er de zgn. aleyah's geweest waren, perioden van massale emigratie naar Palestina, en dat elke aleyah zijn eigen achtergrond had (religieuze, socialistische en zionistische motieven; antisemitisme, pogroms, armoede, concentratiekampen). De leerlingen namen op zich in groepjes van twee een soort biografie samen te stellen van een jood tot het moment van zijn emigratie (dit om goed in de gaten te krijgen wat voor menselijk leed achter woorden en begrippen verborgen ligt). Met deze gegevens zouden scènes gemaakt moeten worden over individuele joden met hun problemen in hun milieu. Die scènes zouden uit improvisaties moeten ontstaan.

Om die biografieën levensecht te krijgen moest veel materiaal verzameld worden uit boeken, encyclopedieën, tijdschriften, propagandamateriaal, krantenartikelen, etc. Allerlei bibliotheken werden bezocht. *De leerlingen raakten zo vertrouwd met een vorm van selecterend onderzoek.* Na een paar weken nam de animo af. De leerlingen vonden de pure literatuurstudie saai worden. We hebben toen gezocht naar andere mogelijkheden om informatie te krijgen, en met resultaat.

## 2. *Gastprekers*

We vonden twee mensen bereid, voor ons resp. het palestijnse en het israëlitische (zionistische) standpunt te verdedigen. Ze deden dit vanuit hun eigen levenservaringen, op geëmotioneerde toon, en met veel argumenten. We kregen zo veel informatie, maar wat veel meer indruk maakte, was de geëmotioneerdheid van de sprekers. *De leerlingen gingen beseffen, dat het Midden-Oosten-conflict voor veel mensen een zeer gevoelige zaak is.* Maar dat niet alleen: *Ze gingen inzien dat emoties in sterke mate bepalen welke feiten en gegevens voor een argumentatie gekozen worden.* Een voorbeeld: Op de vraag hoeveel Palestijns grondgebied tot 1936 door joden gekocht was, antwoordde de verdediger van het Palestijnse standpunt met 6%, de ander met 30%. (Het achterliggende gevoel bij de laatste is: hoe meer de joden gekocht hebben, des te minder kunnen ze afgepakt hebben.) Aan ons de taak om uit te zoeken wie gelijk had. Zo leidde de conferentie met deze twee gastprekers tot een hernieuwde bronnenstudie. In ons gesprek met hen waren drie onderwerpen centraal komen te staan:

- a. De rol van Engeland in het Midden-Oosten, vanaf 1914 tot 1936.
- b. De geschiedenis van Palestina vanaf 3000 v. Chr. tot nu (dit in verband met de historische aanspraken van zowel joden als palestijnen op Palestina).
- c. De joodse politiek rond 1948, het jaar van de proclamatie van de staat Israël.

We hebben met betrekking tot deze onderwerpen pro-palestijnse en pro-joodse bronnen vergeleken met elkaar en met encyclopedische gegevens. Uit dit onderzoek hebben zich drie scènes ontwikkeld.

## 3. *Films*

Tenslotte hebben we ons laten inspireren door films. We hebben die in Amsterdam bekeken tijdens een aldaar georganiseerde Arabische filmweek. We zagen toen dat de Arabieren voor elkaar erg hard zijn, en dat Arabische groeperingen elkaar het leven danig zuur maken.

Voor sommigen is de film "Lawrence of Arabia" inspirerend geweest.

Eén ding is ons duidelijk geworden: *Hoe veelzijdiger de aanpak bij het verzamelen van de historische gegevens, des te groter blijft de animo bij de leerlingen.*

## C. *Het bepalen van een eigen standpunt*

Naarmate ons onderzoek in de Midden-Oosten-problematiek vorderde, werd het ons duidelijker, dat we geen uitgesproken joods of palestijns standpunt konden innemen. We werden in deze overtuiging versterkt toen we bemerkten dat er ook in joodse en palestijnse kringen heel verschillend gedacht wordt over het bestaan van de staat Israël.

Uiteindelijk hebben we ons kunnen vinden in de volgende standpunten:

- a. Het antisemitisme in de westerse landen heeft de joden gedreven naar een veilig toevluchtsoord. Europa met zijn pogroms en zijn concentratiekampen is



# Historische bepaaldheid en historisch leef

in functie van:

- [Methode: 1. Uitgangspunt: onze reactie onder pt 2 (<sup>100</sup>+p. 792)  
2. Naar aan welke van onze opmerkingen daarin al min of meer verwoord zijn.  
3. De aanvallingen / verdienstelijkheden geïnterpreteerd in:  
A. Verdere uitbouw v. h. theoretisch gedachte  
B. Concreteering  
NB Het mag in te stellen op vrijdagmiddag, dan  
en in A. te verwerken.

## [A.] Het a. denken van historisch leef (o. denkwijzen)

is het? (waardoor je beïnvloed bent)

1. bewijzen dat je zelf en je omgeving en verleden hebben.
2. bewijzen dat dit weten jouw, zijn en dat van je om-  
geving beïnvloedt

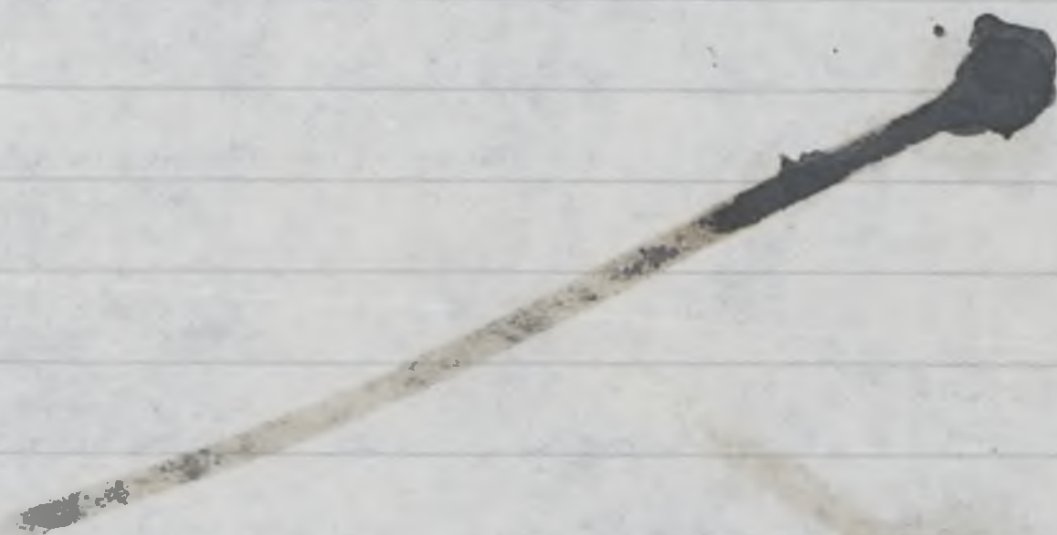
3. bewijzen van historische bepaaldheid van jezelf  
en je omgeving; en a.w. <sup>eropen</sup> een schakel te zijn in een  
proces, die verleden en toekomst verbindt.

## II | 5 hist. leef aan te knopen?

Antw: ja en de zin van verder ontwikkelen van waar  
in klein al aanwezig is.

NB. Hier verwijzing naar Onderbouwrapport, H. 344  
dat onze opvatting min of meer (→ schakel) hangt af

hij heeft te zeggen  
over deze denkwijzen  
welke meer min  
of meer dreigen om  
in meer schakel (begrip)  
om te komen dan wellicht  
delezen en te ontwikkelen



## III. Kanttekeningen

2. H.B. las de koppelen van een bepaalde vorm (zelf weer historisch bepaald) waarin het verleden geanoniseerd tot ons komt.

H.B. Hier al een voorbeeld hoe veel van de geanoniseerd kennis van een kind stey niet in functie v.h. H.B. geplaatst kan worden (die Karel de Grote is toch al bij de d.d.)

3. Hist. B. slechts mogelijk op basis van kennis

4. H.B. ≠ gekozen (≠ wille)

5. H.B. leidend tot aantasting van vanzelfsprekendheden → riskant. In die zin maatschappij kritiek

6. H.B. geeft inzicht in de speelruimte tussen

determinisme - creativiteit → vergroot daardoor de speelruimte → bepalen ≠ determineren \*)

7. Op dat aankomende H.B. heeft rekening te houden met tijdsovereenkomst en versch. daarvan. Dit. probleem van didact. verw.

H.B. Hier verwerdig van Ind. rapport. § 5 en de ook daarin gebruikte artikelen van Fontaine.

\*) Twee teksten: hieraan hint

[B] Concretisering

(tot nu toe), mijn opmerkingen over historische bepaaldheid.

physiologische.

H.B. Mogelijke woodwork... eigen spoor voor wat in te bouwen. Hier principieel blijft dat de mate waarin een afgeleide moet zijn van de eerste afg. doel. dus niet de "elke spoor" → geen bl. spelen. Hier spoor, d.v. is nu ingekleed (aankomende, bepa. die arbeidingsdag), want een mensaankomende en alibi (aankomende) (met. en prof.).



Handwritten text on lined paper, mostly illegible due to fading. The text appears to be organized into several paragraphs or sections, with some lines starting with capital letters. There are some visible stains on the right side of the page.

- voor een gedeelte de oorzaak van het huidige conflict in het Midden-Oosten.
- b. Vele joden hebben zich in Palestina gevestigd vanuit een religieuze of socialistische overtuiging, zonder te beseffen dat ze met een massale immigratie de palestijnse bewoners in de verdrukking zouden brengen.
- c. Het internationale zionisme heeft doelbewust aangestuurd op de vestiging van de staat Israël en heeft de stromen van immigranten als machtsfactor gehanteerd. Met het toenemen van haar macht werd ook het machtsmisbruik groter.
- d. Engeland wekte met zijn tweeslachtige politiek in het Midden-Oosten ontevredenheid bij joden en arabieren. De joden hebben het meest van de onduidelijke situatie weten te profiteren
- e. De eerste oorzaak van het vluchtelingenprobleem ligt in de expansionistische politiek van de joden en de staat Israël.

In de documentaire zijn al deze standpunten verwerkt. Behalve in de laatste scène: hierin verwoorden we niet een eigen standpunt, maar een groot aantal standpunten van joden en palestijnen (over het bestaan van de staat Israël). We wilden in die laatste scène duidelijk maken, hoe complex het probleem ligt.

*Het zoeken naar een eigen standpunt heeft de leerlingen geleerd, dat ze emotionele en ideologische uitingen moeten kunnen onderscheiden van historische feitelijkheden, en dat zelfs de "betrouwbare bronnen" toch altijd een subjectieve keuze maken uit een overvloed aan materiaal.*

#### D. *Het zoeken naar en werken met toneelvormen*

We hebben de spelimprovisaties voor twee doelen gebruikt:

- a. om meer greep te krijgen op de inhoudelijke aspecten van de documentaire. Deze improvisaties hadden het karakter van *dramatische werkvormen*. Doel van onderzoek was het verwerven van inzichten, niet van toneelvormen.
- b. *om goede toneelvormen te vinden door de documentaire*. Omdat een voorstelling ons einddoel was, moesten theatrale vormen gevonden worden, die de inhoud op een voor een publiek boeiende manier zouden kunnen overdragen.

Soms groeide uit de dramatische werkvorm een theatrale vorm.

Met een paar voorbeelden willen we illustreren, hoe door ons gekozen improvisaties verliepen.

##### 1. *Een interviewspelletje* (als dramatische werkvorm)

Eén van de eerste activiteiten van de leerlingen was, in groepjes van twee een biografie samen te stellen van een 'gewone' jood. Om na te gaan of ze voldoende gegevens verzameld hadden, werden ze twee aan twee geïnterviewd door de rest van de groep. Ze moesten antwoord geven alsof ze het door hen samengestelde personage waren. De vragen liepen sterk uiteen, van "Hoe heet je? Hoe oud ben je? Waar woon je? Wat is je beroep?" tot "Wat houdt het socialisme voor jou in? Hoe is een kibboetz georganiseerd? Hoe verloopt een dienst in een synagoge?" Deze interviews drukten de leerlingen met hun neus op het feit, dat ze slechts weinig concreets wisten te vertellen van hun personage en zijn leefmilieu, en dat ze begrippen hanteerden waarvan ze de emotionele reikwijdte nog niet kenden. Ze beseften daaraan wat te moeten doen.



## 2. *Een ander interviewspelletje*

Om een aantal meningen over het Midden-Oosten te testen moest iemand, midden in een kring staande, een mening verkondigen, en die daarna verdedigen tegen de aanvallen van de anderen. De geïnterviewde mocht zelf uitmaken of hij zijn eigen mening of die van een personage wilde verdedigen. Uit het spelletje bleek hoe moeilijk het is een opvatting te verdedigen, niet alleen bij gebrek aan achtergrondinformatie, maar ook omdat vele opvattingen niet uitsluitend een verstandelijke maar ook een emotionele achtergrond hebben. Om dezelfde redenen bleek het trouwens ook moeilijk een bepaalde overtuiging goed aan te laten vallen.

## 3. *Toneelspelvormen (als dramatische werkvorm)*

We hebben de uit interviews te voorschijn gekomen personages in spelvormen met elkaar geconfronteerd, met de bedoeling te achterhalen of het inzicht al voldoende was. Een voorbeeld: Een vader van een Russisch-joods gezin van omstreeks 1890 moet aan zijn kinderen vertellen van de gewelddadige inval van enige Russen in de synagoge tijdens een door hem bijgewoonde dienst. Om zo'n relaas te kunnen geven moest de leerling die voor vader speelde, goed weten hoe een pogrom in zijn werk gaat en hoe een dienst in de synagoge verloopt. *Zo'n improvisatie dwong de leerling tot het verwerven van meer dan globale historische kennis.* In veel gevallen (vooral in een later stadium van ons werk) werd het de leerlingen te veel die kennis zelf uit boeken e.d. te vergaren. In die gevallen verschaft de geschiedenisdocent de informatie.

## 4. *Bezoeken van voorstellingen van Proloog*

Na enige tijd verlieten we de boven geschetste werkwijze, omdat de inspiratie verdween. Het samenstellen van de biografieën van de personages kostte te veel tijd. Bovendien verlangden we naar meer humor, die door de ernst waarmee gewerkt werd, en misschien ook door de confrontatie met al dat joodse leed, niet aan bod kon komen. Een probleem was verder, dat we door onze gerichtheid op het persoonlijke leed van de joden nauwelijks toekwamen aan een visie op de maatschappelijke verschijnselen erachter. We zijn toe naar twee voorstellingen van Proloog gegaan: *"De Revue van de Verandering"* (over o.a. de staking in de Lip-fabrieken in Frankrijk) en *"Neus en Ko op zoek naar het verzwegen nieuws"* om te zien hoe deze toneelgroep historisch en politiek materiaal dramatiseert. We waren zo entoesiast over de voorstellingen, dat we meteen besloten op Proloog-manier te gaan werken. Zo werd de joodse machtspolitiek rond 1948 aangepakt: we analyseerden eerst de machtsituatie en zochten toen naar toneelvormen over de machtsstructuren duidelijk te maken. Al improviserend ontwikkelde zich een satirische toon, die we in vroegere improvisaties erg hadden gemist.

We zijn bij ons bezoek aan Proloog ook geconfronteerd met de discussie tussen publiek en spelers na afloop van de voorstellingen. Dit versterkte in ons de gedachte ook een discussie na afloop met het publiek te organiseren. Deze discussie is later een boeiende ervaring gebleken voor de leerlingen, omdat ze moesten reageren op soms emotionele reacties die ze bij het publiek hadden uitgelokt.

## 5. *Improvisaties om een vorm voor een scène te vinden.*

Een voorbeeld: We wilden een scène maken waarin getoond wordt hoe Engeland tussen de beide wereldoorlogen politiek bedrijft in het Midden-Oosten: Het maakt afspraken met de vele belanghebbenden afzonderlijk (Frankrijk, Rusland, Turkije, de verschillende Arabische groeperingen, de joden) over de verdeling van de macht, maar al die afspraken



hebben uiteindelijk tot doel, dat Engeland zelf de machtigste blijft. Engeland moet daartoe veel verschillende gezichten laten zien: het moet zowel de joden als de Arabieren te vriend houden. Maar het gevolg is dat Engeland niet kan optreden tegen één van beide groeperingen, omdat het dan de sympathie van die partij zou verliezen. Deze handelwijze maakt van Engeland een machteloze kolos.

De eerste keuze voor een vormgeving was, niet de voor die politiek verantwoordelijke personen op het toneel te zetten (want dan zouden we weer op de procedure van de inleving in personages terugvallen), maar een personage dat het machtige Engeland voorstelt. Dat personage zou zich op de muziek van "Engeland rules the waves" met een zekere (machts)wellust in zijn eigen vlag wentelen, totdat hij geheel in die vlag verstrikt zou zijn. Dit idee bleek moeilijk uitvoerbaar, omdat de vlag niet wilde. Toen bedachten we dat twee dienaren de vlag zouden vasthouden, terwijl Engeland zich erin zou wentelen. Maar ook dit leverde niets op. Het idee werd verworpen, maar de twee dienaren werden gehandhaafd: ze werden de sluwe superieure raadsheren van een koning, die zich ging gedragen als een lastig, hebzuchtig kind, dat de hele wereld wilde hebben.

Later kwam de idee van de verstriking ineens weer naar boven, toen tijdens een repetitie iemand zich in een gymnastiekmat ging oprollen. Dat gebeurde toen we een goed slot voor de scène zochten. Zo kwam de gymnastiekmat in de voorstelling als attribuut waarmee gesymboliseerd kon worden dat Engeland zich in de nesten werkte.

*Uit dit voorbeeld blijkt, dat oude, onbruikbare ideeën de basis kunnen zijn voor nieuwe en veel beter uitvoerbare ideeën, en dat een aantal toneelvormen bij toeval gevonden kunnen worden.*

#### 6. *Improvisaties met materialen.*

Het geval van de gymnastiekmat illustreert, hoe inspirerend de aanwezigheid van materialen kan werken. Zo hebben we ook geïmproviseerd met de stokken die in het gymnastieklokaal lagen, en vele functies ervoor gevonden: ze werden geweren, aanwijsstokken, krukken (voor het verzwakte Turkije), paarden (de stok werd tussen de benen gestoken), verrekijker, knuppel, draaglatten (voor de Ark des Verbonds).

Die meervoudige functie kregen ook de bordjes met de namen van de volken die Palestina in de loop der eeuwen bevolkt hadden. Deze bordjes werden niet alleen in hun eigenlijke functie gebruikt (aangeven dat iemand de macht heeft over een stuk land), maar ook als roeiriemen, herdersstaf, stormram, parasol, waaier, roer van een schip, paarden. *Zo kan men met weinig middelen veel tot uitdrukking brengen. Voorwaarde is slechts, dat er materialen zijn die de fantasie kunnen inspireren.*

#### E. *De directe voorbereidingen tot de voorstelling*

##### 1. *Het vaststellen van de volgorde van de scènes.*

We hebben voor een min of meer chronologische opzet gekozen, maar er ook goed op gelet, dat er voldoende afwisseling was tussen ernst en humor, ratio en gevoel. Een door de leerlingen geschreven en gecomponeerd lied over het leed van vluchtelingen bleek goed in het geheel te passen.

##### 2. *Het vaststellen van de teksten*

Op een enkele uitzondering na zijn alle teksten uit improvisaties ontstaan. *De dialogen zijn tot en met de voorstellingen niet uitgeschreven. Slechts in een paar gevallen is er iets op papier vastgelegd.* Dat betrof dan de globale structuurschets van de scènes, de

historisch vaststaande teksten (de Balfour-declaration, de proclamatie van de staat Israël, een psalmtekst), en de laatste scène met de 15 meningen van joden en palestijnen over de staat Israël. Verder hadden sommige leerlingen voor zich zelf enige kernzinnen genoteerd als geheugensteuntje.

Meestal echter hadden de improvisaties hen zo vertrouwd gemaakt met de materie, dat de teksten niet uitgeschreven hoefden te worden. Hoe goed de leerlingen op elkaar en de stof ingespeeld waren, bleek wel uit het feit dat twee van hen moeiteloos konden invallen voor een ander toen deze vlak voor de tweede voorstelling door een ongeval uitgeschakeld werd.

*De definitieve versie van de tekst is pas een halve maand na de voorstellingen op papier gesteld;* het geheugen, enige losse aantekeningen, en een bandopname van fragmenten uit de voorstelling waren daarbij de hulpmiddelen.

### 3. *De uiterlijke vormgeving*

Deze is sober gehouden. Er werd geen gebruik gemaakt van costuums en grime. Het decor bestond uit een achterwand met zelf geschilderde landkaarten, waar een gordijn voor geschoven kon worden. Verder was er enig statistisch materiaal op borden aanschouwelijk voorgesteld. Er waren wat tafels en stoelen en enige voorwerpen uit de gymnastiekzaal. Het podium was T-vormig, met de poot van de T de zaal in. Die poot was erg functioneel, bijvoorbeeld als looppad naar de troon van de Engelse koning, of als vertrekpunt van joden naar Palestina. Er was een sobere verlichting. De bandrecorder zorgde voor enige geluiden en de weinige noodzakelijke muziek.

De overheadprojector was een uitstekend hulpmiddel bij het schilderen van de landkaarten. We konden de contouren en kleuren op eenvoudige wijze aanbrengen op het doek voor de vereiste kaart erop te projecteren.

### F. *De structuur van het stuk*

Het stuk, dat in ongeveer anderhalf uur gespeeld kan worden, telt vijf bedrijven:

#### 1. *Vierduizend jaar geschiedenis van Palestina in vogelvlucht.*

Er wordt een komen en gaan van volken uitgebeeld. Een verteller kondigt elk volk aan. Dat volk wordt dan uitgebeeld met behulp van een karakteristiek symbool (bijvoorbeeld Abraham met een kudde schapen; de Romeinen met een legioen).

Een bordje met de naam van dat volk blijft uiteindelijk achter op het toneel (= Palestina). Het doel van de scène is te tonen, dat Palestina door veel volken is bewoond en bezet, en dat de joden er historisch gezien niet het alleenrecht op hebben.

#### 2. *De Engelse politiek in het Midden-Oosten van 1914-1936.*

Getoond wordt o.a. hoe Engeland met joden en Arabieren marchandeert.

#### 3. *De joden op weg naar Palestina, in vijf taferelen.*

- een Russisch-joods gezin, dat geplaagd wordt door pogroms, trekt naar het beloofde land Palestina, ± 1890.
- een Russisch-joodse demonstrant pleit op straat voor betere arbeidsvoorwaarden, ook voor zijn niet-joodse landgenoten. Een demonstratie wordt neergeslagen door de tsaar. De jood probeert zijn socialistische idealen te verwezenlijken in Palestina, ± 1906.



- een Amerikaanse zionist komt in Polen joden overhalen naar Palestina te gaan, ± 1918.
- een Duits-joods echtpaar zendt zijn kind naar Palestina, omdat het daar veiliger is dan in Duitsland; jeugdaleyah, ± 1935.
- joden verlaten het concentratiekamp, 1945.

Doel van de scènes is de verschillende motieven voor de emigratie naar Palestina aan te tonen.

#### 4. *De landverwervingspolitiek van de joden omstreeks 1948.*

Deze scène toont aan dat de expansionistische politiek van de joden het vluchtelingenprobleem veroorzaakt heeft.

#### 5. *Een demonstratie van meningen van joden en palestijnen over het voortbestaan van de staat van de staat Israël 1974.*

Vijftien meningen worden verwoord. De laatste uitgesproken mening is niet die van een jood of een palestijn, maar die van een middelbare scholier, die vindt dat je je beter op je examens kunt voorbereiden dan aan een documentaire je tijd besteden; na je examen is het vroeg genoeg je in wereldproblemen te verdiepen. De ironische presentatie van deze hier en daar op scholen levende opvatting, vonden we een goed slot voor onze voorstelling. Samen met de andere meningen was deze mening bedoeld om een discussie uit te lokken met het publiek.

### G. *De waarde van het project voor ons*

#### 1. *Voor wat historische aspecten betreft*

We hebben een groot aantal feiten en de samenhang ervan leren kennen met betrekking tot het Midden-Oosten-conflict. We hebben historische achtergronden van hedendaagse situaties ontdekt. Maar dat niet alleen: Achter die feiten en achtergronden is een wereld te voorschijn gekomen die we een beetje kunnen beleven.

Ook hebben we ervaren dat emoties en belangen veel invloed hebben op de geschiedschrijving. En we hebben ook inzicht gekregen in de invloed van macht op machthebbers en ondergeschikten (onderdrukten).

De grootste waarde ligt vermoedelijk in het feit, dat de intensiteit waarmee gewerkt is, historische, maatschappelijke en psychologische inzichten bij de leerlingen heeft opgeleverd, die lang blijven hangen en die een snelle doorleving van andere historische processen mogelijk maken.

#### 2. *Voor wat de theatrale kant betreft*

Het is ons duidelijk gebleken dat dramatische werkvormen de fantasie stimuleren, en inzichten helpen vergroten.

Verder bleek de aard van de improvisaties van invloed te zijn op het eindresultaat. De *realistische* (Heijermans-achtige) *benadering*, die uitgaat van een inleving in 'gewone' mensen, leidt tot scènes waarin het wel en wee van de personages centraal staat. Uit deze werkwijze is het derde bedrijf (de joden op weg naar Palestina) ontstaan. De *maatschappijkritische* (Proloog-achtige) *benadering* leidde tot scènes over machtsuitvoering in maatschappelijke structuren (zie het vierde bedrijf over de landverwervingspolitiek van de joden). Een zelfde soort benadering gemengd met *revue-elementen*, resulteerde in het bedrijf over Englands politiek in het Midden-Oosten. De humor die in de

Heijermans-achtige benadering onvoldoende kansen kreeg, kon vanuit de andere werkwijzen wel tot ontwikkeling komen.

### 3. *Voor wat betreft de onderlinge contacten*

De sfeer in de groep was uitstekend. Docenten en leerlingen werkten prettig samen. Leerlingen bedeedden zich vaak spontaan taken toe zoals naar bibliotheken gaan, afspraken maken met gastsprekers, koffie zetten, een lied componeren, affiches maken, etc. Zo ontstond een soepel draaiend geheel.

*Ook de beide docenten raakten goed op elkaar ingespeeld: ze begaven zich vaak op elkaars terrein, en leerden in ieder geval veel van elkaars vak en aanpak.*

### 4. *Voor wat betreft de contacten naar buiten toe*

We zijn door onze werkwijze in contact gekomen met veel nieuwe mensen, organisaties, instellingen, etc.; de gastsprekers met hun emotionele benadering van het Midden-Oostenconflict, het Palestina-comité met zijn activiteiten, andere bibliotheken dan die van de school, Proloog met zijn maatschappij-kritisch toneel, organisaties als die van de Arabische filmweek, het publiek bij onze voorstellingen en de confrontatie ermee in de discussie na afloop. Dat betekende evenzoveel nieuwe ervaringen. Al dergelijke contacten zijn een belangrijk bijverschijnsel van het werken aan een project, zoals wij dat deden. Alleen daarom al zou projectwerk gestimuleerd moeten worden. Zo laat je leerlingen op een *levendige* manier kennis maken met de wereld buiten de school.

### *Kan zo'n project binnen het lesrooster?*

Dit project is tot stand gekomen geheel buiten schooltijd en op basis van vrijwilligheid. Gemiddeld hebben de deelnemers 80 uur in het project gestoken. In roostertermen vertaald: *twaalf gemotiveerde leerlingen* waren ongeveer *honderd lesuren* bezig onder begeleiding van *twee docenten*. Binnen het lesrooster valt een dergelijke opzet nauwelijks te realiseren. Daarom pleiten we ervoor, dat de structuur van het rooster (en van het onderwijs) zodanig gewijzigd wordt dat samenwerkingsvormen tussen docenten van verschillende vakken kunnen ontstaan, en dat leerlingen meer vanuit hun eigen interesses kunnen werken.

Al is het in de huidige onderwijssituatie erg moeilijk zo'n project in zijn geheel binnen het lesrooster te realiseren, toch kunnen elementen eruit een uitgangspunt voor een aantal lessen zijn. De docent kan bijv. de leerlingen een voorstelling laten bedenken op basis van historisch materiaal, dat door hem zelf wordt aangedragen (de leerlingen hoeven dan niet zelf te zoeken). Hij kan zelfs het structuurschema van een te maken voorstelling aanbieden. Hij kan ook een soort rollenspel organiseren aan de hand van door hem zelf of door leerlingen verzameld materiaal (dat bespaart hem de vormingsproblematieken die met een voorstelling samenhangen). Of hij kan zijn leerlingen in contact brengen met ter zake kundige sprekers, toneelstukken of films.

Het meest ideaal blijft een zo breed en gevarieerd mogelijk opgezet project. Het werken daaraan zal veel tijd vergen, zodat er minder andere stof behandeld kan worden. Maar dat gemis aan globale, niet beleefde kennis op een paar gebieden zal ruimschoots gecompenseerd worden door in persoonlijker beleving gegroeide inzichten in één of enkele historische onderwerpen. De persoonlijke betrokkenheid van de leerling bij de stof maakt die compensatie mogelijk. Daarom kiezen we voor projecten in het onderwijs. En naarmate de docenten vertrouwer raken met projectonderwijs, zal het werken op deze manier minder tijdrovend worden.



Indien er belangstelling bij U bestaat voor de tekst van deze documentaire, kunt u die bestellen bij Job Vink, Delflandstraat 69, Nootdorp, tel. 01731 - 8496, à f 2,50 giro 1188930

*Ter illustratie volgt en scene*

**SCENE II** *De politiek van Engeland met betrekking tot het Midden-Oosten ('14-'18)*

**Benodigdheden** : troon met verschillende treden  
kaart van het Middellandse-zeegebied tot en met Perzië  
2 paraplu's  
2 stokken

**Spelers** : K= koning R= rus  
M1 en M2 = ministers H= hasjemiet  
T= turk W= wahabiet

koning en ministers dansen op de muziek van Cool Britannia. Na afloop valt de koning van zijn troon. De twee ministers lachen.)

**KONING** Ik ben Engeland. Ik ben machtig, alles is van mij! De hele wereld is van mij. Ik heb Engeland (M1 wijst aan) Groter! Ik heb, helemaal aan de andere kant, India. (M2 wijst aan). Groter! Ik heb de kusten van de Middellandse zee. (M1 en M2 wijzen aan) Ik heb schepen . . . . tsjoek,tsoek. . . dan kan ik varen (M1 wijst aan: weg van Engeland, Midd. Zee naar Suez-kanaal)

**M2** Stop dat is niet van ons.

**M1** Wij zijn niet de enigen die daar invloed hebben.

**K** (kwaad) ik wil het hebben, ik wil doorvaren.

**M2** Daar zijn Turken, Nationalistische Egyptenaren en Fransen.

**M1** Die Turken zijn toch erg zwak?

**K** Kan me niet schelen, zwak of sterk, gebruik geweld, overwin ze.

**M1** Majesteit, geweld is ook niet alles.

**M2** We kunnen ze beter eerst proberen te lijmen.

**K** (roept Turk) turruk!

(M1 en M2 staan hooghartig op de troon, paraplu's aan de buitenkant koning in het midden, Turk komt op, kreupel op krukkend lopend)

**K** Wat ziet hij er zwak uit.

**M2** Wij willen eens met U praten over de situatie in het Midden-Oosten.

**M1** Uw rijk staat op instorten en dat is erg naar voor U.

**M2** De onderdrukte Arabieren worden opstandig.

**M1** Duitsland uw zogenaamde bondgenoot, is een slechte vriend.

**M2** De Russen willen de Bosporus en de Dardanellen.

**M1** Bovendien vergroten de Fransen hun invloed (M1 en M2 heffen de paraplu en stappen naar beneden)

**M2** Maar Engeland heeft zijn oneindige goedheid besloten te helpen.

**M2** Wij hebben u veel te bieden zoals:

**M1** Geld

**M2** Wapens.

**M1** Schepen.

**M2** Spoorlijnen.

**M1** Scholen.

**M2** Beurzen voor studenten.

**M1** Hulp tegen nationalistische Arabieren.

**M2** Hulp tegen opdringerige Russen (doen een stap naar beneden en heffen plu)

**M1+M2** Maar . . . daar vragen wij natuurlijk wel iets voor terug.

**M1** Engeland wil de vrije hand in het Midden Oosten.

**M2** En Duitsland moet veel minder invloed krijgen.

**T** Ja, maar ik moet eerst overleggen met mijn regering . . . (M1+M2 stappen naar voren en dreigen met de paraplu)

**M1** Maar de Arabieren worden opstandig.

**M2** En Rusland wil de Bosporus en de Dardanellen.

MI De Fransen vergroten hun invloed.  
 T Ja, maar ik moet toch overleggen. . . (M1 + M2 slaan krukken weg, Turk valt van podium, koning lacht hem uit. Rus zit aan de zijkant met verrekijker te kijken.)  
 M2 (tegen koning) Ja hij wilde niet meewerken. Trouwens we hebben hem toch niet nodig, want het Turkse Rijk stort toch wel in.  
 K Maar hoe krijg ik macht in het Midden-Oosten. Neem iemand anders.  
 MI Iemand anders?  
 M2 Egypte?  
 MI Egypte ja, daar hebben we al veel invloed.  
 M2 We zitten daar wel met die nationalisten.  
 K Nationalisten . . . onderdruk ze of maak ze van mijn part kameraad.  
 M2 Majesteit meesterlijk, we maken er een protektoraat van.  
 K (alle drie gaan staan) M'n mantel. (M1 maakt paraplu open boven het hoofd van de koning, lopen plechtig naar beneden, M2 biedt zijn plu aan)  
 K Hierbij verklaar ik Egypte tot mijn protektoraat (slaand met de paraplu, koning rent naar de troon terug) Zo, is 't nu allemaal van mij?  
 MI Nee majesteit de Fransen hebben ook veel te vertellen in Suez.  
 M2 We moeten ze tot vriend houden want ze zijn ook onze bondgenoot tegen D.  
 MI Als we ze een stuk land geven zijn ze dan tevreden?  
 K Een stuk land geven?  
 M2 Wat dacht je van Syrië?  
 K Syrië?  
 MI En Noord-Mesopotamië  
 M2 Met Mosoel?  
 K Met Mosoel?  
 MI En Zuid-Oost Klein Azië  
 K (kwaad) Zuid-Oost Klein Azië?  
 M2 Majesteit dat is niet zo erg, het zijn strategisch geen belangrijke punten.  
 MI Behalve Syrië maar daar is de Franse invloed toch al groot.  
 K Ik wil geen land kwijt, het is toch allemaal van mij?  
 R (heeft al geruime tijd met een verrekijker gadegeslagen) Engeland, Engeland.  
 K Wie is dat?  
 M2 Dat is een Rus, majesteit.  
 R Wat doen jullie in het Midden-Oosten. Jullie moeten niet denken dat je de enige bent. Wij Russen zijn er ook nog. Wij willen de Bosporus en de Dardanellen!  
 M2 Hé we kunnen beter in 't geheim bespreken, kom eens hier. (M1 doet paraplu open en houdt die boven M1, M2 en R)  
 M2 U wilt invloed op de Balkan, dat is vanzelfsprekend.  
 MI En natuurlijk krijgt u de Bosporus en de Dardanellen.  
 M2 Maar denk eraan, het blijft voorlopig geheim.  
 MI Bij de vredesonderhandelingen wordt het bekend gemaakt.  
 M2 Maar onder ons is het oké?  
 R Oké (rus af)  
 K (kwaad) Wat hebben jullie nou gedaan, weer een stuk land weggegeven?  
 MI Maar majesteit het is een belofte waar niemand van afweet.  
 M2 Die is gemakkelijk te breken zeker door Engeland.  
 K (blij) Dus jullie hebben hem belazerd? Ha, ik heb Rusland belazerd!  
 M2 Ja wij kennen de kneepjes van de diplomatie wel.  
 MI Waar waren we ook al weer?  
 M2 We hebben de Turken, Egyptenaren, Fransen en de Russen gehad.  
 MI Nu zitten we nog met de Arabieren.  
 M2 O ja die nationalistische stammen die de macht van de Turken willen overnemen.  
 MI Onderling zijn de Arabieren nogal verdeeld.  
 M2 Ja, er zijn 2 groepen, de Wahabieten olv Ibn Saud en de Hasjemieten olv Hoessein.  
 MI Ze proberen allerlei Turken te verslaan, maar tegelijkertijd vechten ze tegen elkaar.  
 M2 Als we ze nu allebei hulp beloven tegen de Turken en tegelijkertijd hulp bij het bevechten van elkaar.  
 M2 Als jij nu naar Hoessein de Hasjemiet gaat.



M1 Oké, dan ga jij naar Ibn Saud de Wahabiet.  
 (M1+M2 staan met de ruggen tegen elkaar.)  
 M2 Ibn Saud!  
 M1 Hoessein!  
 (Ibn en Hoessein verschijnen op paard en gaan tegenover resp. M1+M2)  
 Ibn Ik ben Ibn Saud de Wahabiet.  
 Hoessein Ik ben Hoessein de Hasjemiet.  
 M2 Jullie willen de heerschappij in het Midden-Oosten?  
 Ibn Ja.  
 M1 Jullie willen de heerschappij in het Midden-Oosten?  
 Hoessein Ja.  
 M2 Dan moeten jullie de Turken verslaan.  
 M1 Dan moeten jullie de Turken verslaan.  
 M2 Laten wij samen werken om sterker te zijn.  
 Ibn Dat is goed.  
 M1 Laten we samen werken om sterker te zijn.  
 Hoessein Dat is goed.  
 M2 Bovendien helpen wij jullie tegen de Hasjemieten.  
 M1 Bovendien helpen wij jullie tegen de Wahabieten.  
 M2 Wij beloven U dus steun bij de vorming van een groot Arabisch Rijk.  
 M1 Wij beloven U dus steun bij de vorming van een groot Syrisch Rijk.  
 M2 U krijgt officieren, geld en wapens.  
 M1 U krijgt officieren, geld en wapens.  
 M2 Voor uw strijd tegen de Hasjemieten.  
 M1 Voor uw strijd tegen de Wahabieten.  
 M1 + M2 Dood aan de Turken.  
 Ibn Dood aan de Hasjemieten.  
 Hoessein Dood aan de Wahabieten.  
 M1, M2, Ibn, Hoessein Op ten strijde (Arabieren af)  
 K (bekijkt de kaart)  
 M2 Die Arabieren zijn wel verdeeld, maar ze blijven nationalistisch.  
 M1 Misschien gaan ze wel samen werken, als ze door hebben dat wij ze  
 Als ze samengaan keren ze zich tegen Engeland. Dan nationaliseren ze het Suezkanaal. We  
 moeten ze verdeeld houden.  
 K (Ontdekt zwart stukje Palestina op de kaart) Wat is dat?  
 M2 Dat is Palestina.  
 K Is dat niks voor ons?  
 M2 De Joden willen naar Palestina om daar een staat te stichten.  
 M1 De Arabieren zijn fel tegen de Joodse staat op hun gebied.  
 M2 Als wij de Joodse staat toestaan brengen we nog meer verdeeldheid in het Midden-Oosten en  
 wij behouden onze invloed.  
 M1 Maar dat is toch in strijd met onze belofte aan de arabieren?  
 M2 Nou dan noemen we Palestina toch Joods Nationaal tehuis.  
 K (loopt naar voren en leest de Balfourdeclaration voor)  
 (koning rent terug naar troon) Zo dat was met het dagje wel nu kan ik gaan slapen.  
 Verteller Heeft Engeland geen verkeerde politiek gevoerd? De Russen hebben het plan in 1917  
 verraden. (koning rolt zich in de loper op) De Arabieren verzetten zich steeds meer tegen de  
 belofte van het nationaal tehuis. (koning rolt zich verder op) De Joden werden een  
 zelfstandige macht, ze zijn de Engelsen boven het hoofd gegroeid (koning rolt verder)  
 Verteller Engeland moet zich in allerlei bochten wringen om de baas te kunnen blijven.  
 K (heeft zich totaal in de loper gewikkeld) Ze hebben me ingepakt.

Helemaal vergeten is Biedermann nu ook weer niet: hij krijgt in de voornaamste duitse encyclopedieën nog enkele regels. Afzonderlijke boeken of artikelen bestaan echter niet over zijn leven, met uitzondering dan van het stuk van Helbert Helbig in de *Neue Deutsche Biographie* (deel 2, blz. 223/4). De man die schreef als Karl Friedrich Biedermann heette eigenlijk Friedrich Carl, een leipziger, die leefde van 1812 tot 1901, onecht kind van Carl Biedermann, een pruisische 'Kriegskommissar' uit Breslau. Karl Friedrich heeft te Leipzig filologie en staatswetenschap gestudeerd en kreeg daarin reeds op zes-en-twintig-jarige leeftijd een professoraat aan de universiteit van zijn vaderstad. Zijn grootste bekendheid dankt hij aan zijn strijd voor de eenheid van Duitsland onder Pruisens leiding. In 1848 was hij eerst lid van het Frankfurter voorparlement, later vice-voorzitter van de Nationale Vergadering en als zodanig ook lid van de delegatie, die — vergeefs — aan de koning van Pruisen de keizerskroon aanbood, de zg. 'Kaiserdeputation'. Later was hij, als 'nationaal liberaal', lid van de tweede kamer van Saksen en van 1871 tot 1874 ook lid van de Rijksdag. Vrij veel publicaties staan op zijn naam, o.a. over didaktiek van de geschiedenis, en in paedagogie geldt hij als voorloper van de 'Arbeitsschulbewegung'.

Door bemiddeling van de Amsterdamse UB kon ik een van Biedermann's didaktische werkjes in handen krijgen, een brochure uit 1885, in geen nederlandse boekerij aanwezig, maar afkomstig uit de Hessische Landesbibliothek te Wiesbaden 1). Het boekje was bestemd als introductie van Biedermann's leerboek over de duitse geschiedenis, waarvan eveneens in 1885 het eerste deel verscheen 2). Reeds in 1860 had Biedermann in een brochure 3) twee z.i. fundamentele tekorten van het geschiedenisonderwijs aangewezen, nl. a. wat de natuur van de stof betreft, dat het geschiedenisonderricht het met de tijdsvolgorde van de gebeurtenissen te doen heeft, dus met iets wat steeds voortstroomt ('gleichsam einem bloss Fliessendem'); b. in de methodiek met een doorlopend 'vertellen', d.i. chronologisch van gebeurtenis naar gebeurtenis voortschrijden. Dit leidt al gauw tot uiterlijk geheugenwerk; voor de leraar is het moeilijk het wezenlijke uit de stof af te zonderen — ten slotte blijft de leerling te passief en receptief en te weinig zelfwerkzaam. Biedermann stelt dan de volgende remedie voor: planmatig geschiedenisonderricht (niet eerder dan in het dertiende levensjaar aanvangend) moet zoveel mogelijk uitgaan van iets voltooids, van een bepaalde historische toestand in het volksleven, opdat de leerling een 'Gesamtbild' krijgt (d.i. niet van de geschiedenis, maar van een bepaald periode). Zo'n 'Gesamtbild' zou langer onthouden worden dan een afzonderlijke gebeurtenis. Afzonderlijke gebeurtenissen en personen moeten er, alvorens in de stof opgenomen te worden, altijd op aangezien worden welke betekenis ze voor het volksleven gehad hebben. Aldus ontstaat organische samenhang, en de docent krijgt de beschikking over een belangrijk criterium ter scheiding van belangrijk en onbelangrijk. Belangrijk is wat in het cultuurleven van een volk, een tijd of op de mensheid blijvende werking heeft nagelaten.

De strijd om deze denkbeelden van 1860 woedde een kwart eeuw later nog voort. Waar het volgens Biedermann om gaat is dit: moet het geschiedenisonderricht slechts 'daden' of 'grote persoonlijkheden' schilderen of moet het zich met de 'Gesamtzustände' van een tijd of volk bezig houden? Anders geformuleerd: bij voorkeur (of zelfs uitsluitend) politieke



geschiedenis of de geschiedenis 'des inneren Volkslebens', d.i. cultuurgeschiedenis? Of nog weer anders gesteld: vertellend, chronologisch en biografisch te werk gaan of organische samenhang met 'wederkerige betrekkingen' tonen? Meer dan tachtig jaar voordat Von Friedeburg-Hübner en Bergmann met vrij wat gerucht een en ander aan de orde stelden 4), heeft deze leipziger hoogleraar hetzelfde al gedaan.

De motieven vóór de politieke, biografische methode en tegen de cultuurhistorische luiden als volgt: 1. de geschiedenisleraar moet vertellen (de 'epische' methode); daarvoor zijn daden, gebeurtenissen persoonlijkheden meer geschikt dan toestanden, stromingen, ideeën; 2. vooral de jongere leerling heeft alleen interesse voor daden en personen; 3. uiterlijke toestanden kunnen gemakkelijker begrijpelijk gemaakt worden dan innerlijke. Hierop antwoordt Biedermann het volgende. Is het dan uitgemaakte zaak, dat de 'epische' methode de alleenzigmakende is? Er zijn bezwaren tegen: de leerling blijft of wordt passief; er is geen zelfwerkzaamheid, geen zelf ontdekken; de leerling leert niet denken; er is een eenzijdig beroep op het geheugen. Nu is het zo dat menige verdediger van de epische methode eist, dat de vertelling onderbroken wordt door 'begripsvragen', bijv. Jager (1882). Maar waar zit dat begrip dan? Wat kan de leerling anders doen dan het gehoorde navertellen? Gaat 't om begrip, voor samenhangen bijv., dan zal hij toch eerst het materiaal daarvoor moeten krijgen. En dan komt men al gauw in de cultuurhistorische 'Darstellung' terecht. Biedermann verwijt de epische (of biografische) methode, dat de docent de leerling teveel tegemoet komt in zijn wensen. Zeker is het waar dat de leerling nog niet aan een volledig begrip van de geschiedenis toe is, maar daar komt hij ook niet aan toe, als zijn docent hem alleen het uiterlijke geeft. Misschien dat dit voor het eerste stadium nog te verdedigen zou zijn, maar de voorstanders van de epische methode bepleiten deze ook voor de hogere klassen! Kunnen leerlingen van zestien tot negentien jaar werkelijk geen begrip voor iets anders hebben?

Het door de epische of biografische methode gegeven beeld van de geschiedenis is onjuist — zoals sommige voorstanders ervan openlijk toegeven (Campe 1860: 'oft ein falsches Bild') —, maar dat komt later wel terecht. O ja? Wanneer dan? Verreweg de meesten blijven met de onjuiste voorstellingen voorgoed zitten. Verder: men behoeft geen 'democraat' (Biedermann bedoelt waarschijnlijk: voorstander van algemene volksinvloed, bijv. door middel van algemeen kiesrecht) te zijn, men kan de verdiensten van opvallende figuren op passende wijze eren, om het toch verkeerd te vinden dat jonge mensen de indruk wordt gegeven, dat overal en altijd slechts de 'grote mannen' de dienst uitmaken, terwijl de rest van de natie niets is dan een passieve massa — volgens de auteur neigen de Duitsers er toch al te veel toe om de leidende personen te laten beslissen. Daarom is het dubbel bedenkelijk, dat het geschiedenisonderwijs deze passiviteit en deze 'personen-cultus' nog in de hand werkt. 't Is veel juister om de leerlingen niet alleen op die personen te wijzen, maar ook op het aandeel van de 'Gesamtheit des Volkes'. De tijden dat het volk schuw en eerbiedig opzag naar de adel en zijn eigen waarde niet kende, zijn voorbij; daarom bestaat er ook niet meer zo'n grote bewondering voor 'daden', en met name niet voor krijgsdaden. Een uiterst merkwaardige passage! Want hier zegt Biedermann precies hetzelfde als in onze dagen Von Friedeburg, Hübner en Bergmann, maar terwijl laatstgenoemden van mening zijn, dat zij tot deze conclusies moeten komen op grond van een progressief-democratisch standpunt, komt Biedermann tot zijn gevolgtrekking van een gezichtspunt uit, dat wij 'conservatief' zouden noemen. Ten slotte is het ook niet waar, dat de leerlingen de 'uiterlijke' geschiedenis zoveel gemakkelijker begrijpen kunnen dan de 'innerlijke': is het verloop van een slag bijv. of een diplomatieke intrige nu heus zo iets

eenvoudigs? Bovendien is dat 'uiterlijke' van het 'innerlijke' afhankelijk.

De bezwaren tegen de cultuurhistorische methode zijn dus geen van alle steekhoudend bevonden. De auteur merkt op, dat de verdedigers van de epische methode zich enerzijds tegen de cultuurhistorische methode verzetten en er anderzijds toch niet goed langs kunnen. Velen geven ook toe, dat de resultaten van het geschiedenisonderwijs niet geheel bevredigend zijn. Bij de examens voor 'Lehramtskandidaten' heeft Biedermann bemerkt, dat de abiturienten veel te weinig weten, vaak op school veel hebben moeten leren, maar bijna alles weer vergeten zijn; ze hebben geen zicht op het geheel. Het resultaat van negen jaar geschiedenisonderwijs (ong. 800 lesuren) is dus verbluffend gering. Zoals Rittweger vroeg: 'was bleibt davon?'

Het laatste deel van zijn brochure besteedt Biedermann dan aan een introductie van zijn leerboek: *Deutsche Volks- und Kulturgeschichte für Schule und Haus*, Wiesbaden 1885 (deel I, tot 1500). Het spreekt vanzelf dat het boek gebouwd is op de door hem ontwikkelde beginselen: a. beperking van de leerstof, in de hoop dat het gebodene ook beklijft; b. scheiding van het belangrijke van het minder belangrijke, volgens het criterium van de blijvende werking; c. nadruk op 'toestanden' en organische samenhangen, dus op het 'cultuurhistorische' in de breedste zin.

#### Noten

1) Karl Biedermann, *Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode*, Wiesbaden 1885.

2) Karl Biedermann, *Deutsche Volks- und Kulturgeschichte für Schule und Haus*, deel I. Wiesbaden 1885.

3) Karl Biedermann, *Der Geschichtsunterricht*, 1860.

4) Ludwig von Friedeburg und Peter Hübner, *Das Geschichtsbild der Jugend. Ueberblick zur wissenschaftlichen Jugendkunde*, herausgeg. vom Deutschen Jugendinstitut, Band 7. München z.j.

2e ergänzte Auflage, 1970; 1964<sup>1</sup>); Klaus Bergmann, Personalisierung im Geschichtsunterricht — Erziehung zur Demokratie? serie: *Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung*, herausgeg. von Friedrich J. Lucas, 2. Stuttgart z.j. (1972); zie ook: drs. J.G. Toebes, 'Personalisering' in het geschiedenisonderwijs? Duitse kritiek op Roth en Küppers. in: *Kleio* XV 12 (dec. 1974), blz. 932-937, en dr. P.F.M. Fontaine, Mislukt geschiedenisonderwijs? in: *Kleio* XVI 4 (april 1975), blz. 151-152.

## EEN KAARTOEFENING VOOR DE TWEEDE KLAS

Aan het begin van de cursus is het zowel voor de leerlingen als de leraar moeilijk om er weer in te komen. Door de vakantie is bij de leerlingen veel kennis verloren geraakt of in het onderbewuste opgeborgen. Het is dan noodzakelijk om allerlei weer tot het bewustzijn te brengen.

In de tweede klas van het voortgezet onderwijs beginnen we sinds enkele jaren de cursus met een kaartoefening.

Daarmee bereiken we:

- a. een herhaling in hoofdlijnen van een gedeelte van de eerste klas stof,
- b. de bewustwording van een lijn in de middeleeuwse geschiedenis,
- c. een zekere ervaring in het gebruik van de historische atlas,
- d. enige ervaring in het zelfstandig verwerken van kleine opdrachten,
- e. een stuk gemeenschappelijke kennis, waarop in de loop van de cursus kan worden voortgebouwd.

### *Het te gebruiken materiaal*

- a. een historische atlas, in dit geval Vermaseren, ATLAS, Algemene en Vaderlandse geschiedenis, 20e druk, uitgave Wolters-Noordhoff,
- b. een stencil met vragen (hier bijgevoegd)
- c. een gestencild kaartje: Europa  $\pm$  1500 (ook hier bijgevoegd)

### *De werkwijze*

Na een korte inleiding wordt het materiaal uitgedeeld en gaan de leerlingen aan het werk. Ze kunnen de leraar zoveel als nodig is raadplegen en ze kunnen ook elkaar helpen. De leraar is dan ook, vooral in het begin, druk bezig met die hulp. (Wanneer de leerlingen thuis over een atlas beschikken, kan de leraar daar ook iets van het werk laten doen, maar het gevaar is dan erg groot, dat de leerlingen thuis alle vragen in één keer afwerken en dan op school niets meer doen.)

Telkens als een afgerond aantal vragen door alle leerlingen gemaakt zijn, worden de antwoorden nagekeken. Eigenlijk is dat laatste niet nodig, omdat vrijwel alle vragen goed zijn beantwoord, maar de leerlingen hebben graag zekerheid. Dit nakijken kan en moet vlug gebeuren, bv. door de leerlingen om de beurt een antwoord te laten zeggen, of door de antwoorden op een transparant van de overhead-projector te tonen. De leraar heeft bij en na dit nakijken de gelegenheid om door woord en kaart datgene te verduidelijken en tot leven te brengen, wat in de kaartoefening een wat schematische kennis is geworden.

Bij de overhoring laat de leraar in eigen woorden vertellen wat de vorige les gedaan is.

## KAARTOEFENING

Bij het begin van onze jaartelling was er het grote Romeinse Rijk. Onder een aantal bekwame keizers breidde dit rijk zich in de eerste eeuwen van onze jaartelling uit. Het Romeinse Rijk heeft zijn grootste uitbreiding ongeveer 150 jaar na Christus.

Zoek nu in de Historische atlas *kaart IVa* (blz. 15 en 16) op en beantwoord de volgende vragen.

Zet in je schrift boven aan de bladzijde: KAARTOEFENING.

Schrijf duidelijk en zet de antwoorden overzichtelijk onder elkaar. Diir duidelijk en overzichtelijk te werken kun je de beste resultaten verkrijgen.



### *Het Romeinse Rijk*

1. Met welke kleur wordt op *kaart IVa* het Romeinse Rijk aangegeven?
2. Welke oceaan grenst aan de westzijde van het Romeinse Rijk?
3. Welke woestijn grenst aan de zuidzijde van het Romeinse Rijk? (De naam staat niet op de kaart, maar je kent de naam waarschijnlijk wel.)
4. Noem een tweetal gebieden in het oosten, die nog binnen het Romeinse Rijk liggen.
5. Welke twee rivieren vormen voor een groot deel de noordelijke grens van het Romeinse Rijk?
6. Behoort Engeland in 150 n. Chr. ook tot het Romeinse Rijk?
7. Rondom welke zee ligt het Romeinse Rijk?

Op een zeker moment werd dit grote Romeinse Rijk in tweeën gesplitst. Op *kaart IVc* zie je dat aangegeven.

8. Hoe heten de twee delen van het Romeinse Rijk na de splitsing?

### *De Volksverhuizing*

Ongeveer terzelfder tijd begon de Volksverhuizing. Germaanse stammen vielen het Romeinse Rijk binnen. De tochten van enkele van die stammen zijn op *kaart IVc* getekend.

9. Welk volk staat met een dunne rode lijn aangegeven?
10. Waar komt dat volk uiteindelijk terecht?
11. Met welke kleur worden de tochten van de Wisi-Goten of West-Goten aangeduid?
12. Waar komen de Wisi-Goten of West-Goten uiteindelijk terecht?
13. Hoe heet het volk dat zich in België en Noord-Frankrijk vestigt? (binnen de groene vijfhoek)

Na de Volksverhuizing ziet Europa er geheel anders uit dan tijdens het Romeinse Rijk. Op *kaart Va* (blz. 18 en 19) kun je dat zien.

14. Tot welk gebied is dan het Westromeinse Rijk beperkt?
15. Is het Oostromeinse Rijk dan groter of kleiner dan het Westromeinse Rijk?
16. Wat is de hoofdstad van het Oostromeinse Rijk?
17. Welk volk woont er na de Volksverhuizing in Spanje en Zuid-Frankrijk?
18. Welk volk woont er na de Volksverhuizing in het gebied van de Rhône?
19. Welke volken hebben zich dan in Zuidoost-Engeland gevestigd?
20. Welk volk woont dan in Noord-Frankrijk, het tegenwoordige België en Zuid-Nederland?

### *Het Frankische Rijk*

Het Rijk van de Franken breidde zich in de volgende eeuwen uit. Je kunt die uitbreiding zien op de *kaartjes Vb en Vc*

21. Welke uitbreiding vindt plaats onder de Frankische koning Clovis I? (Kijk ook naar de

toelichting bij het kaartje Vb. Zo'n toelichting bij een kaart heet *Legenda*. — onthouden! — )

22. Welke gebieden omvat het Frankische Rijk in  $\pm$  750? (Dat is dus vlak voor de regering van Karel de Grote (768 - 814) Gebruik kaart Vc.  
Gebruik in je antwoord zoveel mogelijk huidige aardrijkskundige namen, zoals Zuid- en Oost-Nederland, België, Frankrijk, Zuid-Duitsland, Zwitserland.

23. Welke gebieden heeft Karel de Grote aan het Frankische Rijk toegevoegd? zie kaart VIa (blz. 22 en 23); gebruik ook de legenda. Je kunt nu het beste de namen noemen die op de kaart staan.

Enige tijd na de dood van Karel de Grote werd het Frankische Rijk in drieën gedeeld.

24. Welke kleur hebben de lijnen van de driedeling op kaart VIa?

25. In welk jaar wordt het Rijk in drieën gedeeld? zie legenda kaart VIa.

26. Hoe heet het verdrag waarbij het Frankische Rijk in drieën gedeeld wordt? zie legenda kaart VIa.

27. Hoe heten de drie delen, waarin het Frankische Rijk verdeeld wordt?  
(zie legenda kaart VIa; je moet niet de namen van de vorsten noemen, maar de namen van de landstreken.)

Het Midden-Frankenland heeft niet zo lang bestaan.

28. Bij welk deel wordt het Midden-Frankenland gevoegd? Je kunt dat goed zien op kaart VIb.

Het Oost-Frankenland kreeg spoedig de naam: Het Heilige Roomse Rijk der Duitse Natie.

29. Met welke kleur wordt het Heilige Roomse Rijk der Duitse Natie op kaart VIIA (blz. 26 en 27) aangeduid?

30. Tot welk rijk behoorde het latere Nederland toen? zie kaart VIIA en kaart VIIIA (blz. 30 en 31)

31. Tot welk rijk behoorde Noord-Italië toen? zie kaart VIIA.

Uit het West-Frankrijk, ontstaan na het verdelingsverdrag van Verdun (843), is later Frankrijk gegroeid.

32. Met welke kleur wordt Frankrijk op kaart VIIIA aangegeven?

#### *Het Spaanse gebied.*

We gaan nu zien wat er na de Volksverhuizing in het Spaanse gebied gebeurd is.

33. Je weet nog wel wie zich tijdens de Volksverhuizing in Spanje gevestigd hebben. Wie dan?  
Zie kaart IVc en kaart Va en Vc. Zie ook vraag 17.

34. Door welk volk wordt het West-Gotenrijk in Spanje in 711 aangevallen en daarna vrijwel geheel veroverd?  
zie kaart Ve; let ook op de legenda.

35. In welk gedeelte van Spanje liggen de Christen-staatjes, die niet door de Arabieren worden veroverd?

36. Als je nu het gebied, dat *niet* door de Arabieren veroverd is in 750 (te zien op kaart Ve),

vergelijkt met het gebied dat in  $\pm 800$  in handen is van de Christenstaatjes (te zien op kaart VIa), wat merk je dan op?

37. Als je nu het zogenaamde gebied van  $\pm 800$  (te zien op kaart VIa), vergelijkt met het zogenaamde Spaanse gebied van  $\pm 1250$  (te zien op kaart VIIA), wat merk je dan op?
38. Als je nu het zogenaamde Spaanse gebied van  $\pm 1250$  (te zien op kaart VIIA), vergelijkt met het Spaanse gebied in  $\pm 1500$  (te zien op kaart VIIIA), wat merk je dan op?
39. Welke conclusie kun je trekken uit de antwoorden van vraag 34 tot en met vraag 38?
40. Welk gebied in Spanje hebben de Arabieren het langst in handen gehouden? zie kaart VIIIA (blz. 30 en 31).
41. In welk jaar hebben de Spanjaarden Granada op de Arabieren heroverd? zie het jaartal op kaart VIIIA.

#### *Zuidoost-Europa en Oost-Europa*

We moeten nu nog zien wat er in de Middeleeuwen in Zuidoost- en Oost-Europa gebeurde. We weten al, dat het grote Romeinse Rijk op een zeker moment in tweeën gedeeld werd, in het Westromeins Rijk en in een Oostromeins Rijk.

42. Welke van die twee rijken verdween het eerst, kort na de Volksverhuizing? — zie kaart V (blz. 18 en 19) —
43. Welk van die twee rijken blijft dus na de Volksverhuizing bestaan? — zie kaart Va en ook de andere kaarten op deze bladzijde —
44. Als je nu de omvang van het Oostromeinse Rijk onder keizer Justinianus (te zien op kaart Vb), vergelijkt met de omvang van het Oostromeinse of Byzantijnse Rijk van  $\pm 750$  (te zien op kaart VIa), wat merk je dan op?
45. Als je nu de omvang van het Oostromeinse Rijk van  $\pm 750$  (te zien op kaart VIa) vergelijkt met de omvang van het Oostromeinse of Byzantijnse Rijk van  $\pm 1300$ , (te zien op kaart VIIA), wat merk je dan op?
46. Hoe is het met het Byzantijnse Rijk in  $\pm 1500$  gesteld? (te zien op kaart VIIIA)
47. Welk rijk heeft de plaats van het Byzantijnse Rijk ingenomen (te zien op kaart VIIIA)
48. Welke conclusie kun je trekken uit de antwoorden van vraag 43 tot en met vraag 47?
49. Welk groot rijk ligt er omstreeks 1500 tussen het Duitse Rijk en Rusland? — zie kaart VIIIA —

#### *Europa omstreeks 1500*

50.
  - a. Plak de bijgevoegde kaart in je schrift.
  - b. Zet er boven: Europa omstreeks 1500
  - c. Kleur de rijken, in verschillende kleuren, met gebruikmaking van kaart VIIIA (blz. 30 en 31)
    1. Portugal — 2. De Spaanse gebieden (goed opletten!) — 3. De Engelse gebieden — 4. Het Schotse gebied — 5. Denemarken en Noorwegen — 6. De Zweedse gebieden — 7. De Russische gebieden — 8. De Pools-Litause gebieden — 9. het Turkse gebied — 10. het Venetiaans gebied — 11. het gebied van de Kerkelijke Staat — 12. Het Heilige Roomse Rijk der Duitse Natie (je kunt dat het beste met een randkleur aangeven)

We gaan nu het Europa van omstreeks 1500 met het Europa van vandaag vergelijken. Gebruik daarbij bij voorkeur het pas gekleurde kaartje.



51. Was Frankrijk in 1500 groter of kleiner dan het Frankrijk van vandaag?
52. Hoe was de toestand in Engeland, Schotland en Ierland omstreeks 1500 en hoe is die nu?  
Het antwoord als volgt formuleren:  
In 1500 behoorden ..... en ..... tot één rijk en was .....  
zelfstandig.  
Nu behoren ..... en ..... en Noord-Ierland tot één rijk en is het grootste  
deel van ..... zelfstandig.
53. Bestond Nederland in 1500 al als een zelfstandige staat?
54. Tot welke rijk behoorde in 1500 het gebied van het latere Nederland?
55. Nu liggen er in Noord-Europa vier staten, Denemarken, Noorwegen, Zweden en Finland.  
Hoeveel staten waren er in Noord-Europa omstreeks 1530?
56. Welke twee rijken waren dat?
57. Grensde Rusland omstreeks 1500 al aan de Zwarte Zee?
58. Wat was omstreeks 1500 het machtigste rijk in Zuidoost-Europa?
59. Noem een drietal staten die nu in het vroegere Turkse gebied in Zuidoost-Europa liggen.
60. Bestond omstreeks 1500 Italië al als een Italiaans Rijk?
61. Noem een drietal gebieden, die omstreeks 1500 lagen in het gebied van het hedendaagse Italië.
62. Ook het Duitse Rijk was geen eenheid.  
Noem een drietal gebieden binnen het Heilige Roomse Rijk der Duitse Natie, die een zekere  
zelfstandigheid hebben.



drs. J.G. Toebe

## NAAR EEN MEER GESTRUCTUREERDE EN PROBLEEM-GEORIENTEERDE AANPAK VAN "WERKSTUKKEN" IN DE BOVENBOUW\*

Er zijn ten aanzien van het maken van werkstukken voor het eindexamen Havo/VWO een aantal problemen te onderscheiden:

1. de onmacht van veel leerlingen iets "eigens" op papier te zetten, materiaal zelfstandig te verwerken
2. de weinig bevredigende manier waarop onderwerpen worden gekozen en geformuleerd

met als gevolg:

- a. grote verscheidenheid in de "zwaarte" van de onderwerpen, dus moeilijke onderlinge vergelijkbaarheid voor de leraar.
- b. een overvloed van thema's (bij vrije keuze door de leerling) waardoor de leraar niet voldoende begeleiding kan geven omdat hij niet voldoende overal in thuis is en niet alles op zijn waarde kan schatten.
- c. een ontzaglijke hoeveelheid werk voor de leraar (van dit alles nog niet het geringste gevolg).

Wat het eerste punt betreft kan men enig houvast hebben aan het artikel van P.H.F. Gieles in *Kleio*, 14e jaargang 1973 no. 6/7. Hij wijst daarin niet ten onrechte op de noodzaak van *intensieve begeleiding*. Werkstukken, aldus Gieles, die grotendeels thuis gemaakt worden dreigen n.l. eerder te mislukken dan op school gemaakte; het ontbreekt de leerlingen aan voldoende vaardigheden (bij voorbeeld: samenvattingen geven van teksten, iets opzoeken in de encyclopedieën, vergelijkingen maken van verschillende informatiebronnen, syntheses maken en, het moeilijkst van alles: waarde-oordelen geven). Blijkbaar moeten we daarmee veel eerder beginnen n.l. in de onderbouw, waarvoor teksten uit het schoolboek of uit boekjes als de *Fibula-Junior* reeks uitg. Fibula/Van Dishoeck, Bussum) geschikte aanknopingspunten bieden. Eigenlijk is "onderzoekend bezig zijn" op de *onderbouw* een *conditio sine qua non* voor het werken op de *bovenbouw*. Als dat daar niet gebeurd is zal men die vaardigheden de leerlingen in de *bovenbouw* moeten leren met, zoals Gieles dat heeft gedaan, een klassikaal onderwerp als eerste "training", waarbij de door hem voorgestane werkwijze (zie p. 276/277) zeker kan worden toegepast.

Een bezwaar om dit schema steeds toe te passen ligt voor mij in het aansluiten bij het schoolboek omdat de stofkeuze-kriteria daarvan in veel gevallen niet acceptabel zijn (zie daarvoor mijn artikel: *Leerstofkeuze en ordening*; *Kleio* 15e jaargang (1974) no. 5).

Merkwaardig genoeg worden in Gieles' artikel de themaboekjes zoals van de series "Dichterbij", "Wegen naar de Wereld van nu", "Spoorzoekers" e.d. niet genoemd, hoewel die vaak aanwijzingen geven voor het maken van een werkstuk.

Het tweede grote probleem is de keuze van het onderwerp, waarvoor we bij Gieles niet zoveel vinden (wel de raad niet te brede onderwerpen te kiezen en na te gaan of er wel voldoende geschikt materiaal te vinden is). Uit een onderzoek onder leerlingen (zie Kleio, 14e jrg. (1973) no. 6/7) is wel gebleken dat de belangstelling van de oudere leerlingen voornamelijk uitgaat naar de geschiedenis van de 20e eeuw. Waarschijnlijk hangt dit ook samen met de weinig actuele manier waarop de geschiedenis daarvóór is behandeld. Vandaar dat veel leerlingen opteren voor een min of meer actueel onderwerp, wat volgens het eindexamenreglement eigenlijk niet kan. Maar ook andere keuzemotieven kunnen een rol spelen.

Bij een vrije keuze van onderwerpen kan men de volgende soorten historische onderwerpen onderscheiden:

- a. onderwerpen op het gebied van *godsdiens en filosofie* (vooral op het V.W.O.) als het Taoïsme, Boeddhisme, Hindoeïsme, de filosofie van Plato, Descartes, Rousseau, Nietzsche
- b. beschrijvingen van het *dagelijks leven* en de "*cultuur*" van verschillende volken zoals Indiërs, Noormannen, Inca's, Azteken, Maya's, Egyptenaren, Grieken, Romeinen en Arabieren.
- c. *politiek/militair belangrijke personen* als Alexander de Grote, Caesar, Jeanne d'Arc, Willem van Oranje, Hendrik VIII, Napoleon, Bismarck, Disraëli, Lincoln, Ghandi, Koningin Wilhelmina.
- d. Stromingen en personen uit de *kunst* als de Griekse kunst, de Gothiek de Barok, de Romantiek, het Impressionisme, Rembrandt, Goya, van Gogh, Michelangelo, Leonardo da Vinci en zelfs componisten.
- e. *politiek/maatschappelijke stromingen en ontwikkelingen* als liberalisme, marxisme/socialisme, anarchisme, imperialisme, nationalisme of vertegenwoordigers van deze bewegingen.
- f. *onderwerpen uit de sociale geschiedenis*, die vaak een zeer grote aantrekkingskracht op de leerlingen hebben als: de transatlantische slavenhandel, slavernij en burgeroorlog in de V.S., de ontwikkeling van de apartheid in Zuid-Afrika, kinderarbeid in de 19e eeuw, de Industriële Revolutie en de sociale kwestie in West-Europa.
- g. *exceptionele onderwerpen* als: de behandeling van geesteszieken in de Oudheid, de ontwikkeling van de gobelinkunst, de ontwikkeling van het schrift.

De bezwaren tegen een dergelijke stortvloed van onderwerpen zijn hierboven al uiteengezet. Voor een effectieve en efficiëntere opzet is een wat beperktere stofkeuze en een meer gestructureerde thematiek en aanpak dringend noodzakelijk. Daarbij moet m.i. ook een verschil gemaakt worden t.a.v. de verschillende schooltypen.

In de eerste plaats lijkt het mij noodzakelijk dat we (zoals in het paper over leerstofkeuze en ordening werd gedaan) een relatie moeten leggen tussen de stofkeuze en de *doelstellingen*. Daarin werd de nadruk gelegd op de behoeften en problemen van de eigen



maatschappij, gezien vanuit zijn historische achtergrond. De denkwijze van de historicus moet daarin naar voren kunnen komen. De door Dalhuisen gegeven, voornamelijk op Bloom, Rohlfes en Coltham/Fines gebaseerde doelstellingen (zie: Dalhuisen: Doelstellingen en praktijk van het geschiedenisonderwijs, Leiden 1973) lijken mij een geschikt uitgangspunt. Wat de werkwijze betreft verwijs ik graag naar 't instructieve boekje van Dalhuisen en van der Dussen: "Wat is geschiedenis" (Uitgave van Goor, 's-Gravenhage), waarin gewezen wordt op de noodzaak van een *probleemstelling* en een *hypothesevorming*. Dit lijkt mij in elk geval voor het V.W.O. noodzakelijk en haalbaar.

In mijn "Leerstofkeuze en ordening" wordt onder 2.2 gepleit voor een meer probleemgerichte keuze, waarbij (in tegenstelling tot de onderbouw) de chronologie doorbroken kan worden. Men kan er immers min of meer van uitgaan dat een overzicht van de geschiedenis in de onderbouw is gegeven.

Ik denk hierbij aan de daar onder 2.2. genoemde onderwerpen als:

- maatschappelijke veranderingen
- klassetegenstellingen
- tolerantie en intolerantie
- oorlog en vrede
- macht en onmacht van de staat
- traditie en verandering

Bovendien nog onderwerpen als:

- expansie, imperialisme en rijkvorming
- kunst als spiegel van/voor de maatschappij
- utopisme en idealisme (denken over de ideale inrichting van staat en maatschappij)

Heater noemt in "History and the social sciences" (in Ballard (ed): New Movements in the study of History, Londen, 1971, p. 134-136) nog:

- Leiderschap
- Besluitvorming
- De rol van het individu (en die van de massa? ) in bepaalde gebeurtenissen en processen.
- Ideologieën (onderlinge vergelijking)
- Conflicten en conflictbeheersing.

Ook kunnen misschien uitgangspunten gevonden worden in recente artikelen (vnl. bijlagen) van "Reflector" zoals:

- sociaal protest in heden en verleden (febr. '74)
- revolutie (jan. '74)
- wereldbevolkingsvraagstuk, eventueel in samenwerking met aardrijkskunde (febr. '74)
- humor en zothed (okt. '73)
- discriminatie (sept. '73)
- van informatie naar manipulatie (okt. '73)
- de rol van de intellectuelen in de Europese samenleving (jan. '73)
- schuld en boete (criminaliteit) (febr. '73)
- spiritualiteit (febr. '73)

- politieke elites (mrt. '73)
- emancipatie (mrt. '72)
- de Ierse kwestie (dec. '71)
- links en rechts in de politiek (mrt. '72)
- evangelie en politiek (mrt. '72)
- geschiedenis van de diplomatie (okt. '72)
- stedebouw (samen met aardrijkskunde) (nov. '72)

Terwijl in 't Belgische blad "Clio" o.a. de volgende onderwerpen zijn behandeld:

- pressiegroepen (Clio, 146)
- het imperialisme (Clio, 134)

Met het oog op een *samenwerking met aardrijkskunde* zou men ook regionale onderwerpen of onderwerpen met geografische en historische aspecten kunnen kiezen. De aardrijkskunde zou daarbij de (voornamelijk niet-politieke) actuele zaken aan de orde kunnen stellen als landbouw, infrastructuur, verstedelijking, industrialisatie, ruimtelijke indeling, etc. terwijl de geschiedenis het verleden (voor zover relevant voor de verklaring van hedendaagse toestanden) en de politieke/ideologische ontwikkelingen tot heden onder de loupe neemt.

Onderwerpen zijn te zoeken in werelddelen als Latijns Amerika, Afrika en Azië, maar ook in landen als de V.S., de Sowjet-Unie en China, die zowel bij aardrijkskunde als bij geschiedenis ter sprake komen. In Ulshöfer: *Theorie und Praxis des kooperativen Unterrichts*, Band II, Heft 5: *Geschichte und Erdkunde* (Stuttgart, 1971) is een voorbeeld t.a.v. de Sowjet-Unie nader uitgewerkt. Globaal is dit als volgt opgebouwd:

- A. Geschichte und Ideologie
- B. Die Auswirkungen von Geschichte und Ideologie
  - I. Das Verhältnis von Staat, Partei und Verwaltung im Vergleich mit der B.R.D.
  - II. Die sozialistische Wirtschaft und der Rat der Gegenseitige Wirtschaftshilfe (Comecon)
  - III. Bevölkerung und soziale Gliederung in der Sowjet-Union
  - IV. Das Problem der Verstädterung
- C. Der Lebensraum der Menschen
  - I. Die kollektive Landwirtschaft
  - II. Alte und neue Industrierräume in der SU
  - III. Die Verkehrsprobleme der SU

Ten aanzien van buiten-europese gebieden als Afrika en Azië zou eerder te denken zijn aan een meer structurele benadering als:

- staatsvorming en natievorming (van clan/stamverband naar moderne bureaucratische eenheidsstaat)
- van nomadendom tot sedentarialisatie
- van agrarische staat tot industrie/verstedelijkte staat
- van een statische maatschappij tot een dynamische maatschappij

—godsdiensten en tradities als remmende factoren in een vernieuwingsproces

Ook zou men een historisch/geografische vergelijking kunnen laten maken van landen als: China-India, China-Japan, Cuba-Chili, Portugal-Spanje, Frankrijk-Duitsland.

Een ander goed voorbeeld van een integratiemogelijkheid is het onderwerp "de stad", waarvoor eveneens een Duitse uitgave bestaat: J. Timmermann, *Stadt und Bürgerfreiheit*; (München, 1973), waarin problemen van tegenwoordige steden, stadsontwikkeling vroeger en nu onder andere de revue passeren.

Het is onontkoombaar dat we enkele van deze onderwerpen centraal stellen, waarbij de leraar via doceerlessen en/of stencils de theoretische (vaak sociologische, sociaal-economische) basis legt. Van daaruit moet het mogelijk zijn gespecificeerde opdrachten aan individuele leerlingen of groepjes van leerlingen te geven om het centrale thema toe te lichten of uit te werken.

Men zou b.v. bij "leiderschap" volgens Heater kunnen denken aan het milieu waaruit de leiders komen, hoe ze aan de macht kwamen, hoe ze die uitoefenden en verloren, de invloed van het charisma, de betekenis van de massamedia in de uitoefening van het leiderschap, de betekenis van de partijorganisatie of iets dergelijks voor hun leiderschap. Heater noemt als voorbeelden 20e eeuwse leiders als Lenin, Hitler, Churchill, Ghandi, Nkrumah, Hammerskjöld en Kennedy, maar men zou natuurlijk evengoed verder in de geschiedenis kunnen teruggaan. Wel lijkt het dan aanbevelenswaardig zich te beperken tot een bepaalde periode in de geschiedenis, waardoor het vergelijken wat gemakkelijker wordt.

Op deze wijze kunnen toch verschillende voorkeuren van de leerlingen worden gehonoreerd b.v. ten aanzien van verschillende personen. Een dergelijke werkwijze is ook toe te passen op een onderwerp als "revolutie", waarbij een boekje als van Leih: *Revolutie* (serie Dichterbij) het artikel van Wertheim in *Reflector*, een boek als: "Zeven Revoluties", Brintons "Anatomy of a revolution" en andere werken goede diensten kunnen verlenen.

Het spreekt vanzelf dat in deze opzet het *volkomen* individueel werken niet kan worden toegepast. In overleg met de klas zullen enkele van de bovengenoemde thema's (2 à 3 per jaar?) gekozen moeten worden, waarbij de aanwezigheid van geschikt materiaal een belangrijke factor zal zijn. Na de klassikale introductie van zowel de werkwijze als van het thema kan dan de verdeling van de *subthema's* of aspecten onder de individuen of groepjes volgen, waarbij ieder een uitgebreide informatie t.a.v. de probleemstelling, vindplaatsen en (opnieuw) de werkwijze moet krijgen. Zoals Gieles al betoogde zal de begeleiding op den duur waarschijnlijk minder intensief behoeven te worden.

Bij een aantal onderwerpen (zie boven) zou een samenwerking met aardrijkskunde tot stand kunnen komen. Incidenteel zou ook samenwerking met een taal (literatuur) kunnen worden nagestreefd.

Voordelen van deze werkwijze:

- a. doelgerichter
- b. meer probleem-georiënteerd
- c. betere onderlinge vergelijkbaarheid van de werkstukken



- d. geen "mer à boire" van onderwerpen, waarin de leraar dreigt te verzinken.
- e. bij sommige onderwerpen: integratiemogelijkheden

Wat het verschil tussen H.A.V.O. en V.W.O. betreft: de V.W.O.-onderwerpen kunnen gedeeltelijk uit de wat meer beschouwelijke sfeer worden gehaald zoals:

- utopisme en idealisme
- tolerantie en intolerantie
- de rol van de intellectuelen in de Europese samenleving
- godsdiensten en tradities in een veranderende samenleving
- van een statische naar een dynamische maatschappij
- sociaal protest in heden en verleden
- kunst als spiegel van/voor de maatschappij

Op de Havo kunnen waarschijnlijk beter wat meer concrete onderwerpen worden gekozen, die (gedeeltelijk) ook een inleiding zouden moeten vormen tot de behandeling van de geschiedenis van de laatste halve eeuw. Dit was tot nu toe op veel scholen waarschijnlijk al gebruikelijk omdat veel leerlingen, die in 4-Havo komen, 19e eeuwse onderwerpen als nationalisme, liberalisme, socialisme en imperialisme, die voor 't begrijpen van ontwikkelingen van de 20e eeuw nodig zijn, niet of niet goed beheersen. Nu zou men die onderwerpen individueel of per groep kunnen laten uitdiepen. Zij bieden mogelijkheden genoeg voor specialisatie.

Daarnaast kunnen, in samenwerking met aardrijkskunde, regionale onderwerpen als de V.S., de S.U., China en (misschien) Ierland op de geschetste wijze worden aangepakt, evenals de problemen van de ontwikkelingslanden.

Misschien kunnen ook onderwerpen als "maatschappelijke veranderingen" "klassetegstellingen", "emancipatie" en "revolutie" op een niet al te ingewikkelde manier op de Havo aan de orde worden gesteld. Tenslotte: er staan ook geschikte onderwerpen in Boonekamp c.s.: Gids voor het eindexamen geschiedenis (Uitg. Wolters/Noordhoff)

N.B. De Mavo is in 't bovenstaande buiten beschouwing gelaten, aangezien ik geen ervaring heb op dit schooltype. Het lijkt mij echter vanzelfsprekend dat centralisering en structurering, evenals een intensieve begeleiding, op 't Mavo nog noodzakelijker zijn dan op 't V.W.O. en de Havo. Ook zal men daar in elk geval slechts kleine onderdelen/facetten moeten kiezen.

\* Oorspronkelijk bestemd voor de deelnemers aan de Didactische conferenties in 't najaar van 1974

Voorwoord t.b.v. Kleio

- Het is alweer enige tijd geleden dat in Kleio iets geschreven is over het maken van scripties door leerlingen (16e jaargang (1975), nr. 1)
- Dit artikel is geen reactie daarop, ook geen aanvulling. Het is meer een poging om praktische ervaringen uit te wisselen.
- De handleiding voor het maken van een scriptie is ontstaan na 4 jaar werken met eindexamen kandidaten van mavo-4 en na kontakten met collega's.
- Na deze periode van experimenten en ervaringen is de handleiding op schrift gesteld, vermenigvuldigd, ingebonden en aan de eindexamenkandidaten van dit jaar uitgedeeld.
- Het systeem van inbinden maakt wijzigingen en toevoegingen mogelijk, zowel door de eigen werksituatie als door inbreng van buitenaf, bijvoorbeeld via Kleio.

Richtlijnen voor het maken van een scriptie voor het vak geschiedenis. In iets gewijzigde vorm uiteraard ook bruikbaar voor het maken van scripties bij andere vakken.

Gebruikte literatuur:

1. J.J.M. Veltman, Scripties, Handleiding voor de vervaardiging van Scripties, Tjeenk Willink bv, Groningen, 1973.
2. P.H.F. Gieles (LPC, 'sHertogenbosch), Scripties door leerlingen (een stencil, uitgereikt tijdens een Seminarium voor Jonge Leraren in dec. 1972).
3. Novem deel 4 mavo. Betreffende instructies voor het maken van scripties.
4. Kroniek deel 4 mavo.

- Eisen:1. Het onderwerp moet iemand of iets behandelen uit de tijd vóór 1918. Wel mag de stof van je gekozen onderwerp uitlopen tot in de periode van de laatste halve eeuw.
2. Kies een onderwerp, waarvoor je belangstelling hebt en waarover goed leesbare literatuur te krijgen is. Zoek dus thuis, op school, in bibliotheken en boekwinkels naar boeken en artikelen over het onderwerp, waarover je wilt schrijven.

1.1 Het woord "scriptie".

Afgeleid van het Latijnse woord "scriptum", dat geschrift of het schrijven betekent. Het maken van een scriptie wordt in het onderwijs steeds vaker opgedragen aan de leerlingen/studenten. Dat gebeurt natuurlijk niet zomaar. Hier volgen enkele redenen:

- het scherpt je kritisch denkvermogen;
- het brengt je in contact met nieuwe facetten en gebieden;
- het dwingt je je gedachten goed te formuleren;
- het brengt je tot het zelf opzoeken en raadplegen van allerlei bronnen.

## 1.2 Definitie.

Een scriptie is een door een leerling vervaardigd schriftelijk werkstuk over een bepaald onderwerp waarbij het de bedoeling is zo uitgebreid mogelijk gebruik te maken van verschillende bronnen. Kenmerkend is dus, dat je een aantal bronnen bestudeert en daarvan een verhaal in eigen woorden maakt; het mag geen voortdurend citaat of uittreksel zijn!

## 1.3 Doel.

Men kan vele doelen bedenken; er zijn er drie belangrijk:

- het vergroten van je eigen ontwikkeling;
- het vergroten van je kennis en je inzicht;
- het bewijs kunnen leveren van de vergaarde kennis.

## 1.4. Bij het maken van je scriptie moet je bedenken voor wie deze bestemd is. Je leraar is er niet op uit door jouw scriptie zijn kennis te vergroten. Hij zal niet alleen letten op de inhoud van het werkstuk, maar ook op de keuze van het onderwerp, behandeling en uitwerking, op verzorging ervan.

## 2.1. Op blz. 1\* staan de algemene eisen, waaraan een scriptie moet voldoen. Toch is er meer over een scriptie te zeggen. Je kunt het opvatten als eisen, maar ook als goedbedoelde aanwijzingen. Bij de beoordeling van de scripties ga ik er in ieder geval vanuit, dat je deze aanwijzingen gelezen hebt.

## 2.2. Onderwerp.

De eerste eis van blz. 1\* laat je erg vrij in de keuze van je onderwerp. Ook ik zal geen beperking daaraan toevoegen. Maar je moet wèl een goede keuze maken, zodat je onderweg niet zult stranden, waardoor veel werk nutteloos wordt en je weer helemaal opnieuw moet beginnen. Aarzel niet om advies aan mij te vragen (éénmaal, tweemaal . . . honderd maal). Bij die keuze zijn nog enkele punten op te merken:

- je moet zelf zin in het onderwerp hebben;
- je moet het aankunnen (advies leraar);
- je moet over bronnen kunnen beschikken (idem).

## 2.3. Wanneer je een onderwerp gekozen hebt, zul je gegevens over dat onderwerp moeten gaan verzamelen. Dit moet nauwkeurig en systematisch gebeuren. Zie voor verdere aanwijzingen hoofdstuk 3.

## 2.4. Wanneer je klaar bent met het verzamelen van al de gegevens, moeten zij gerangschikt worden. Het beste is om een SCHEMA op te stellen, dat je daarna nader indeelt en uitwerkt. Zie voor verdere aanwijzingen hoofdstuk 4.

## 2.5. Behandeling.

Deel je scriptie overzichtelijk in. Let op een goede formulering, juist taalgebruik, korrekte(!) spelling. Neem de spraakkunstregels in acht en pas een goede interpunctie toe. Aarzel niet om in geval van twijfel je leraar Nederlands te raadplegen.

\* (Kleio, p. 7 68)



## 2.6. Verzorging.

Het is tijdrovend, het eist netheid, nauwkeurigheid en nog veel meer, maar het is erg belangrijk. Een goed verzorgde scriptie is plezierig om te lezen en zal het oordeel zeker gunstig beïnvloeden. Het is toch jammer, wanneer een scriptie waaraan veel tijd en moeite is besteed en die verder aan de eisen voldoet, verknoeid wordt door een slechte verzorging. En dat is in de afgelopen jaren meerdere malen gebeurd! Zie voor verdere aanwijzingen hoofdstuk 5.

## 3. Bronnen.

Wanneer je een onderwerp gekozen hebt, zul je gegevens moeten gaan verzamelen. Dit moet nauwkeurig gebeuren; een juiste werkwijze is dus noodzakelijk.

### 3.1. De werkwijze.

Je kunt het beste beginnen met het raadplegen van een algemene encyclopedie, het is gewenst meer dan één encyclopedie te raadplegen.

Wanneer bij een artikel over jouw onderwerp de schrijver van dat artikel wordt genoemd, is het nuttig om die naam over te nemen en om te proberen meer over de betrokken persoon te weten te komen; vaak is zo'n schrijver een deskundige op dat gebied. Als er een literatuuropgave bij het betrokken artikel aanwezig is, moet je die ook zeker overnemen; je kunt de genoemde werken later nodig hebben.

Vervolgens zoek je naar meer specialistische naslagwerken, standaardwerken en handboeken, waarin het door jou gekozen onderwerp wat uitgebreider behandeld wordt. Ook hier de literatuurlijst, wanneer aanwezig, overnemen om later te kunnen gebruiken.

Wanneer je dit allemaal gedaan hebt, kun je aan de hand van de opgestelde literatuurlijst over je onderwerp één, twee of meer (dat ligt helemaal aan je onderwerp!) boeken, stukken van boeken, artikelen gaan lezen, die zich helemaal met jouw onderwerp bezig houden.

De verkregen informatie zal natuurlijk genoteerd moeten worden. Het is niet zo, dat al die informatie achter elkaar de scriptie gaat worden. Dat duurt nog even. Enkele aanwijzingen om de informatie uit al die boeken vast te leggen:

- maak aantekeningen kort en bondig, maar wel begrijpelijk;
- noteer, waar de aantekening vandaan komt (dan kan je het weer opzoeken en het is onmisbaar voor de literatuuropgave van je scriptie);
- doe de aantekeningen in een losbladig systeem (multomap).

### 3.2. Vindplaatsen van bronnen.

In de eerste plaats biedt de bibliotheek in het geschiedenislokaal een aantal mogelijkheden. Er staan twee algemene encyclopedieën, er is één bijzondere en verder zijn vele boeken aanwezig, die je de mogelijkheid geven naar onderwerpen te "snuffelen" en/of bepaalde onderwerpen nader te bestuderen.

Verder de Gemeentebibliotheek. Zoals vrijwel alle bibliotheken heeft de G.B. een catalogus, waar alle boeken naar schrijver en naar titel of onderwerp in vermeld staan. Verder heeft de G.M. een speciale "wetenschappelijke" afdeling, waarin ook de geschiedenis is opgenomen.

Ook de meeste musea in Rotterdam hebben een eigen bibliotheek; bij bepaalde onderwerpen, bijvoorbeeld die te maken hebben met scheepvaart of kunst, zijn de betrokken musea een bezoek zeker waard (met het C.J.P. zelfs gratis!). in R'dam ook zonder C.J.P.

Bij bepaalde onderwerpen kan het noodzakelijk zijn een bezoek te brengen aan het Gemeentearchief of aan de bibliotheek van de N.E.H./Erasmusuniversiteit. Neem daartoe eerst contact op met de leraar.

### 3.3. Soorten bronnen.

#### 3.3.1. Algemene encyclopedieën, meestal enorme boekwerken, die alfabetisch gerangschikt volgens trefwoorden proberen het menselijk kunnen en vermogen te beschrijven.

#### 3.3.2. Gespecialiseerde bronnen.

Deze bronnen houden zich bezig met een bepaald gebied of een bepaalde tak van wetenschap. Daarvan kunnen we weer drie verschillende soorten vinden:

- naslagwerken, encyclopedieën van een bepaald vak;
- standaardwerken, handboeken;
- monografieën (verhandelingen over één bepaald onderwerp).

#### 3.4. Opsomming algemene encyclopedieën.

- Algemene Winkler Prins, 14 dln, op school aanwezig.
  - Grote Winkler Prins, 20 dln, Gemeentebibliotheek.
  - Grote Nederlandse Larousse, 25 dln.
  - Oosthoek's Encyclopedia, 18 dln.
  - Standaard encyclopedie, 14 dln.
  - Sesam Encyclopedie, 10 dln, op school aanwezig.
  - Elseviers alfabetische encyclopedie, 6 dln.
- Frans: Grand Larousse Encyclopédique, 11 dln.  
Duits: Meyers Enzyklopädisches Lexikon, 25 dln.  
Engels: Encyclopedia Britannica, 24 dln, Gemeentebibliotheek.  
Encyclopedia Americana, 30 dln, Gemeentebibliotheek.

#### 3.5. Atlassen.

- Kleine atlas van de Antieke Wereld (Elsevier), leraar.
- Atlas van het Tweestromenland (Elsevier).
- Kleine atlas van de Nederlandse beschaving (Elsevier).
- Werkatlas van de Wereldgeschiedenis (Malmberg), school.
- Hettema's grote hist. schoolatlas (Educaboek).
- Kleine atlas van de Westerse beschaving (Van Goor).
- Meulenhoff Historische atlas (Meulenhoff), school.
- Sesam atlas bij de Wereldgeschiedenis, 2 dln (Van Walraven), leraar.
- Atlas der algemene en vad. gesch. (Wolters-Noordhoff), school.
- Elsevier hist. atlas (Van Goor), school.
- Westermanns Grosser Atlas zur Weltgeschichte, leraar.

#### 3.6. Naslagwerken.

- Historische Winkler Prins, 3 dln, Gemeentebibliotheek.
- Geschiedenis der Mensheid, 5 dln.
- Wereldgeschiedenis (de Haan), 6 dln.
- Algemene geschiedenis der Nederlanden (idem), 12 dln.

### 3.7. Handboeken.

- Repertorium van de sociale wetenschappen (Elsevier), Gem. Biblio.
- Keesings Historisch Archief, school.
- Biografisch woordenboek der Nederlanden, 7 dln, Gem. biblio.
- Nieuw Nederlands biografisch woordenboek, 10 dln, idem.
- Staatkundige geschiedenis van Nederland, Gem. biblio.
- Kunst der wereld, 14 dln.
- Kunst van Europa, 18 dln.
- Algemene kunstgeschiedenis, 6 dln.

in de musea.

### 3.8. Monografieën.

Het is uiteraard onmogelijk om van de boeken, die één bepaald onderwerp behandelen, een literatuuropgave te maken. Ten eerste is het aantal verschillende onderwerpen onnoemelijk groot en ten tweede is en wordt er enorm veel geschreven. Als voorbeeld noem ik hier even het onderwerp "Napoleon", waarover zo'n half miljoen (500.000) boeken zijn geschreven en er verschijnen nog steeds nieuwe boeken over de man. Voor een aantal van jullie al een reden om deze man juist niet te nemen.

Toch een drietal aanwijzingen:

- Overzicht van hulpmiddelen ten behoeve van het gesch. ond, Gieles/Dijkstra, uitg. KPC, blz. 33 - 60. Een blauw boek; je kunt het in de kast vinden.
- Er staan in de klas een aantal gesch. methodes, waarin je niet alleen naar onderwerpen kunt zoeken, maar je ook vaak een literatuuropgave over bepaalde onderwerpen kunt vinden.
- De encyclopedieën, waar je meestal bij een bepaald onderwerp een literatuur-opgave vindt.

## 4. Ordening en uitwerking.

Wanneer je zoveel mogelijk bronnen hebt geraadpleegd en de verkregen informatie hebt genoteerd, is het voorbereidende werk achter de rug. Pas nu kun je aan de scriptie zelf gaan werken. Het is zonder meer noodzakelijk schematisch-systematisch te werken. Je kunt het beste beginnen met de aantekeningen te ordenen. Daarna zet je een SCHEMA op; daarin probeer je de inhoud van de scriptie in wording in enkele hoofdpunten vast te leggen. Dan ga je die punten onderverdelen, niet teveel in details vanwege de overzichtelijkheid.

Als het schema goed is en je hebt voldoende gegevens verzameld, dan moet het niet moeilijk zijn de scriptie te maken. Je vult als het ware het schema op.

Het schema en dus ook de scriptie staat of valt door de indeling; een goede indeling verhoogt de leesbaarheid enorm. Enkele mogelijkheden voor een indeling:

- Indeling d.m.v. het decimale stelsel. Dit overzicht is op deze wijze ingedeeld.
- Indeling in een aantal hoofdstukken, die eventueel weer onderverdeeld worden in paragrafen. Vele boeken zijn zo ingedeeld.
- Een derde mogelijkheid is wat ingewikkelder en wordt ook minder toegepast bij scripties, maar kan soms noodzakelijk blijken om een goede indeling te krijgen. Het is een indeling in hoofdgroepen en aparte hoofdstukken voor een nadere onderverdeling.



Welk systeem je ook toepast, van groot belang is het dat je het systeem dan ook blijft toepassen in de hele scriptie. Verder moet de overzichtelijkheid voorop staan, een onjuiste of een te ver doorgevoerde indeling draagt daar niet toe bij.

Bij die overzichtelijkheid hoort ook een inhoudsopgave. Daarin staan de verschillende hoofdstukken en het nummer van de blz. waar ze beginnen genoemd. Je zult dus de blz. 'n van de scriptie moeten nummeren (rechtsonder).

## 5. De verzorging.

Zoals eerder gezegd, een goed verzorgde scriptie verhoogt de leesbaarheid en draagt bij in een positieve beoordeling van het werkstuk. Een aantal zaken zijn het vermelden waard:

### 5.1. Het papier.

Het mag niet glimmen, niet te dun zijn. Het moet goed beschrijfbaar zijn. Het meest gebruikte formaat is kwarto of A4, het formaat waarop dit gestencild is. Folio is wat aan de grote kant.

### 5.2. De indeling van het blad.

Aan de linkerkant van het blad laat je een brede marge open. Deze marge is bestemd voor eventuele perforatiegaten, aantekeningen, opmerkingen en correcties.

Wanneer je de scriptie gaat typen, kun je het beste de regelafstand "3" (twee regels) gebruiken. Dit overzicht is op deze wijze getypt.

### 5.3. De citaten.

Het kan nodig zijn in je scriptie citaten te gebruiken. Je doet dat uiteraard letterlijk, maar je past ook dezelfde interpunctie toe. Een citaat begint en eindigt met aanhalingstekens en bij elk citaat vermeld je het boek, waaruit je citeert.

### 5.4. De illustraties.

Eigenlijk horen plaatjes helemaal niet in een scriptie thuis. Het gaat er bij een scriptie om dat je een bepaald onderwerp behandelt en dat je laat zien dat je dat onderwerp ook behoorlijk onder woorden kunt brengen.

Illustraties mogen van een scriptie geen stripverhaal maken, ze dienen ook niet als bladvulling. Om te voorkomen dat niemand meer plaatjes durft in te plakken: ze horen wel bij een scriptie, als ze maar zinvol zijn.

### 5.5. De opbergssystemen.

#### 5.5.1. Nietjes.

Wanneer de losse bladen worden samengevoegd door middel van nietjes, krijgt de scriptie het uiterlijk van een boek. Een nadeel is echter, dat het werkstuk bij het openslaan nooit helemaal vlak komt te liggen. Sla de nietjes niet te ver naar buiten (inscheuren), maar ook niet te ver naar binnen (te smalle marge) in het blad. Plak over de rug een stukje linnen om zo de nietjes aan het oog te onttrekken.

#### 5.5.2. Perforatie.

De eerste en eenvoudigste manier van perforeren is die met twee gaatjes. In vele huisgezinnen is een perforator voor dit systeem aanwezig (zo niet, dan wel op school). In de handel zijn voor een geringe prijs mappen van verschillend formaat en dikte aanwezig; aan de binnenzijde is een eenvoudig pennenmechanisme aanwezig, daar worden de geperforeerde bladen opgeschoven. Ook zijn multomappen met twee ringen in de handel (ze worden wel aflegmappen genoemd).

Daarmee zijn we bij de tweede manier van perforatie aangekomen. De vele mogelijkheden van het multomapsysteem mag ik bekend veronderstellen. Op school is een speciaal perforatieapparaat voor multibandperforatie aanwezig.

### 5.5.3. Klembanden.

Er zijn ook banden in de handel, waarbij de bladen met behulp van een klem bijeengehouden worden. Ook hier het nadeel dat het werkstuk niet vlak ligt bij het openslaan en er bestaat bij deze banden het gevaar — vooral bij dikkere scripties — dat er bladen kunnen zoekraken.

### 5.5.4. Dit systeem: voor f 0,50 per scriptie op school mogelijk.

## 6. Literatuuropgave.

Elke scriptie moet voorzien zijn van een lijst van geraadpleegde literatuur. Op deze lijst komen alle boeken, tijdschriften en kranten te staan, die je hebt gebruikt bij het maken van je scriptie. Daarbij horen niet de encyclopedieën, die geven slechts algemene informatie en het is vanzelfsprekend dat je deze werken raadpleegt. Je kunt de gelezen werken op verschillende manieren rangschikken:

- Achtereenvolgens vakencyclopedieën, standaardwerken, handboeken en de monografieën.
- Een alfabetisch opgestelde lijst.
- Een lijst in volgorde van belangrijkheid.

De manier van vermelden is als volgt: Je begint met de naam van de schrijver(s), daarna met de titel van het werk, naam en plaats van uitgever en het jaartal. Als er geen jaartal vermeld wordt, zet dan "z.j." (zonder jaartal). Wanneer je een stuk uit een tijdschrift of krant hebt gelezen, zet dan na de naam van het artikel de titel van het tijdschrift of krant met daarvoor het woord "uit". Hier geeft een voorbeeld duidelijkheid:

- W.A. van Es, De Romeinen in Nederland, Fibula-Van Dishoeck, Bussum, 1972.
- H.L. Wesseling, De waarheid over vroeger, uit NRC-Handelsblad (het culturele supplement), 08-11-1974.

## 7. Samenvattig.

Het is niet de bedoeling al het bovenstaande in het kort te herhalen, maar te proberen de werkwijze zo duidelijk mogelijk te maken.

### 7.1. Keuze van onderwerp.

Snuffelen in de klasbibliotheek.

Bespreken met de leerkracht.

Definitieve keuze vastleggen: datum wordt in de les afgesproken.

### 7.2. Opstellen van een schema.

Allerbelangrijkste feiten opzoeken (leerboeken).

Verder uitwerken, noteren op losse blaadjes (multimap).

Bespreken met leerkracht

Definitief schema vastleggen: datum wordt in de les afgesproken.

### 7.3. Scriptie opstellen.

Eerst in het klad maken: thuis laten lezen, eventueel voorleggen aan de leerkracht. Daarna in het net: uiterlijk inleverdatum wordt afgesproken in de les. Te laat inleveren betekent géén mondeling tentamen, waar immers de scriptie onderwerp van gesprek is!

## MEDEDELINGEN

### ○ BIJSCHOLINGS- EN APPLICATIECURSUSSEN

Vooruitlopend op een medio januari 1976 verschijnende brochure met uitvoerige informatie omtrent de bijscholings- en applicatiecursussen stelt de Directie Her- en bijscholing docenten van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen er prijs op thans reeds de cursussen aan te kondigen, die in de zomervakantie van 1976 en het daarop volgende cursusjaar 1976-1977 zullen worden georganiseerd:

|                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Duits</i>                            | fase 1 — dertig bijeenkomsten van september 1976 - mei 1977<br><br>vakantiecursus Duits voor M.O.-A-akte-bezitters van 28 juni t/m 17 juli 1976 vermoedelijk in Freiburg Duitsland.                                                                                            |
| <i>Engels</i>                           | fase 1 — dertig bijeenkomsten van september 1976 - mei 1977<br><br>vakantiecursus Engels voor M.O.-A-akte-bezitters van 5 juli t/m 24 juli 1976 in Bristol<br><br>P.E.E.-cursus voor eerstegraadsdocenten - twintig bijeenkomsten gedurende het schooljaar 1976-1977.          |
| <i>Frans</i>                            | fase 1 — dertig bijeenkomsten van september 1976 - mei 1977<br><br>vakantiecursus Frans voor M.O.-A-akte-bezitters van 28 juni t/m 17 juli 1976 in Caen                                                                                                                        |
| <i>Nederlands</i>                       | fase 1 (basiscursus) — dertig bijeenkomsten van september 1976 - mei 1977                                                                                                                                                                                                      |
| <i>Handvaardigheid</i>                  | tweejarige cursus — 120 lesuren per cursusjaar van september/oktober 1976 - mei 1977                                                                                                                                                                                           |
| <i>Tekenen</i>                          | tweejarige cursus — 120 lesuren per cursusjaar van september/oktober 1976 - mei 1977                                                                                                                                                                                           |
| <i>Aardrijkskunde</i>                   | tweejarige cursus — 20-26 bijeenkomsten per cursusjaar — aanvang augustus 1976                                                                                                                                                                                                 |
| <i>Biologie</i>                         | tweejarige cursus — 30 bijeenkomsten per cursusjaar — aanvang augustus 1976                                                                                                                                                                                                    |
| <i>Geschiedenis en staatsinrichting</i> | tweejarige cursus — 32 bijeenkomsten per cursusjaar — aanvang september 1976                                                                                                                                                                                                   |
| <i>Natuur- en scheikunde</i>            | tweejarige cursus: <i>eerste</i> jaar natuurkundig deel 40 bijeenkomsten — aanvang augustus 1976;<br><i>tweede</i> jaar scheikundig deel — 38 bijeenkomsten — aanvang 1976;<br>verkort natuurkundig deel voor NI-akte-bezitters — 12 bijeenkomsten van augustus-december 1976. |

Voor nadere bijzonderheden en inschrijfformulieren wordt verwezen naar de medio januari 1976 aan alle scholen voor voortgezet onderwijs te zenden brochure. Inschrijving is mogelijk vanaf de datum van verschijnen van de brochure tot 1 maart 1976.



## ○ MEDEDELINGEN BESTUUR VGN

De VGN- brochure 'Afrekenen met 1600' is verschenen. Naar alle scholen voor wvo/havo/mavo zijn twee exemplaren gestuurd. Deze zijn niet bedoeld voor de leraren geschiedenis, maar voor decaan en oudercommissie. Alle geschiedenisdocenten hebben op hun privé-adres een exemplaar van de brochure ontvangen.

Nabestellingen kunnen plaats vinden door storting van f 1,— (per exemplaar) op giro 128701 t.n.v. penningmeester VGN, Vreeswijkstraat 329 te Den Haag onder vermelding van brochure.

*Rede voorzitter V.G.N. op de persconferentie t.g.v. presentatie brochure "Afrekenen met 1600" op 27 november te Den Haag.*

Hartelijk welkom op deze persconferentie. Onze vereniging is een leraren vereniging, waarin vrijwel alle geschiedenis leraren aan middelbare scholen zich hebben verenigd. Een groot deel van onze leden geeft les op de mavo, terwijl sinds vorig jaar ook leraren die les geven op een school voor Lager Beroeps Onderwijs lid kunnen worden. Van deze laatste mogelijkheid wordt slechts summier gebruik gemaakt. Dit is begrijpelijk, want als je les geeft in 4 of 5 vakken kun je slecht lid worden van al deze vakgroepen. In totaal telt onze vereniging ongeveer 2400 leden.

U vraagt zich wellicht af waarom wij juist nu zoveel aandacht voor het vak geschiedenis en staatsinrichting vragen. Ik noem U drie redenen.

1. Minister Van Kemenade spreekt steeds over maatschappelijke vorming wij zijn hierover natuurlijk zeer te spreken, maar het is wel nodig dat de minister en allen die bij het onderwijs betrokken zijn weten dat geschiedenis de basis is voor maatschappelijke vorming en dus onmisbaar.
2. De laatste jaren wordt het aantal uren voor de maatschappelijke vakken steeds weer verminderd. Er is nu een punt bereikt dat een verdere terugdringing van het urenal voor het vak geschiedenis en staatsinrichting tot gevolg zal hebben dat wij dit vak niet meer adequaat kunnen geven.
3. Er bestaat nog altijd het gevaar van een ondoordachte samenvoeging van vakken, hoewel het ledo project totaal mislukt is. Al te gemakkelijk meent men: aardrijkskunde en geschiedenis op een hoop met daar bovenop sociologie enz. en het wondermiddel om leerlingen maatschappelijk bewust en mondig te maken is gevonden. Dit is een tragische misvatting in plaats van het beeld te verhelderen zal het nog meer vertroebeld worden.

Meer mensen mondig maken, dat is volgens minister Van Kemenade waarom het gaat bij de onderwijsvernieuwingen die hij voorstaat. Meer mensen mondig maken, wie zou niet instemmen met dit ideaal, tijdens de verlichting geboren, door de liberalen in de 19de eeuw gekoesterd en nu door de socialisten als de laatste wijsheid verkondigd? Volgens het verklarend handwoordenboek der Nederlandse taal van Koenen-Endepols betekent mondig: meerderjarig, tot zelfbestuur in staat. Mondige mensen dienen tot zelfbestuur in staat te zijn, met andere woorden ze dienen te beseffen waar ze staan in de maatschappij, wat ze kunnen veranderen aan die maatschappij, wat ze niet kunnen veranderen. Mondige mensen dienen ook te beseffen, dat veranderen niet zomaar gaat, dat er tegenkrachten zijn — terecht en onterecht — dat veranderen niet hoeft te betekenen: verbeteren, dat veranderen ook kan betekenen: verslechteren. U kunt zich afvragen wat dit alles te maken heeft met het schoolvak geschiedenis en staatsinrichting. Het antwoord is: alles. Waarom? Ik zal U slechts een paar punten noemen.

1. Wie wil weten waar hij staat in de maatschappij zal zich in de chaos van begrippen en structuren een weg moeten vinden. Hij zal eerst moeten weten wat democratisch, fascistisch, zionistisch betekent, voordat hij er een oordeel over kan uitspreken.

2. Hij die een maatschappelijke veranderingstocht wil ondernemen zal moeten weten wat verandering is. Geschiedenis houdt zich bezig met het hoe en waarom van de verandering, maar de geschiedenis leert ons ook dat er op bepaalde punten sprake is van nauwelijks of geen verandering en de geschiedenis vertelt ons ook van in de kiem gesmoorde veranderingen.
3. Wij onderwijzen geschiedenis en staatsinrichting, het zij met enige nadruk gezegd: én staatsinrichting. Wie achttien is mag stemmen, maar hij moet dan toch wel weten wat een parlementaire democratie is. Om dit te bereiken is kennis van die democratie, van de grondrechten, van macht en onmacht van kabinetten, van macht en onmacht van het parlement nodig. Hij moet dan uitleg krijgen over buitenparlementaire actie, over de vierde macht, over het recht en de rechtspraak enz. Geschiedenis en staatsinrichting is een vak dat de Nederlandse staatsinrichting (en die van andere landen) doorzichtiger maakt een vak ook dat tot verheldering van begrippen en stelsels bijdraagt.

Naast deze kennis en dit inzicht streven wij met geschiedenis en staatsinrichting ook een bepaalde attitude vorming na. Ik hoop dat ik U dat doel met de volgende voorbeelden enigszins duidelijk kan maken.

Geschiedenis is een vak, dat mensen minder argeloos, minder naïef maakt, ja dat mensen kritisch en wantrouwend maakt. Het demonstreert wat ideologieën waard zijn als het op de praktijk aankomt. Wat dogma's impliceren als ze het terrein van de theologie verlaten. Geschiedenis laat zien waartoe rascisme leiden kan, waartoe revoluties drijven kunnen. Geschiedenis ontmaskert, ontmythologiseert. Geschiedenis maakt mensen kritisch, mondig dus.

Geschiedenis is een conserverend vak, het bewaart tradities uit het verleden door er aandacht aan te schenken. Maar wie zal ontkennen dat het verleden geen waarde heeft? Wie zal ontkennen dat het de moeite waard is om te bewaren wat het voorgeslacht heeft nagelaten? We schijnen te leven in een maatschappij waar de welvaart moet worden vertaald in Welzijn. En hoeveel mensen voelen zich niet op de een of andere manier wel bij een brokje cultuur uit het verleden?

Het lijkt erop dat we in een tijd leven waarin we steeds minder zullen hoeven te werken en er steeds verder op uit kunnen trekken? Er zijn al mensen die zeggen dat we in het onderwijs nooit rekening hebben gehouden met die ontwikkeling. Dat we menen vergeten hebben te leren hoe je je vrije tijd kunt vullen. Geschiedenis is een vak dat bijdraagt tot culturele ontplooiing van mensen. Dat is zeker onmisbaar in een tijd waarin we tijd hebben voor cultuur.

Geschiedenis is een progressief vak omdat het lijnen naar de toekomst trekt. Omdat het toont dat mensen nooit hebben berust in de wereld waarin ze leefden. Omdat het laat zien dat er altijd gestreefd is naar verandering, verbetering. Het is daarbij van groot belang om te laten zien dat dat streven vaak een averechts effect heeft gehad.

Geschiedenis is een troostend vak. Het ont-actualiseert. Het laat zien dat de problemen waarmee onze tijd worstelt niet zo uniek zijn. Ook in andere tijden waren er energiecrises, zat men met het probleem van tolerantie en intolerantie, met de verhouding rijk-arm, met oorlog en vrede. Het brengt juist door het tijdsbesef begrip bij voor de eigen normen en problemen van een tijd zonder die te verabsoluteren. Het biedt alle mogelijkheid tot relativering, tot afstandname. En wie zal een mens mondig noemen als hij niet kan relativiseren? Geschiedenis leert als geen enkele andere discipline waartoe mensen in staat zijn. Dat is ontmoedigend én bemoedigend. Dat is ontstellend én verheffend. Wie denkt dat hij veel van de geschiedenis kan leren, kleunt mis, ook dat leert de geschiedenis. Wie echter denkt dat hij zonder geschiedenis kan of zonder historische component in zijn opvoeding en opleiding is dom en arrogant. Hij zal een blinde zijn in een land van een- en tweegigen. Hij zal nooit weten waartoe mensen in staat waren en in staat zijn. Hij zal nooit mondig worden. Het is mij een genoegen en een eer u te attenderen op een brochure over het geschiedenisonderwijs geschreven door Piet Hagen. Een brochure die laat zien dat het vak geschiedenis soms misbruikt is, dat het lang eenzijdig en dus slecht gegeven is. Maar ook dat het vak de laatste tijd een ontwikkeling zowel didactisch als inhoudelijk heeft doorgemaakt die het de moeite soms dan waard maakt. Een brochure die duidelijk maakt dat er nog de nodige fouten kleven aan het geschiedenisonderwijs, maar ook dat het vak geschiedenis en staatsinrichting broodnodig is voor een ieder die vindt dat de mens niet leeft bij brood alleen



## BOEKBESPREKINGEN

*Van standen tot staten, 600 jaar staten van Utrecht.* Stichtse Historische reeks I. Stichting Stichtse Historische Reeks. Utrecht 1975. 264 blz., prijs f 38,50.

Naar aanleiding van het zeshonderdjarig bestaan van de staten van Utrecht is een bundel uitgegeven van nieuwe artikelen over de geschiedenis van deze staten. Vijf historici en één politicus verleenden hieraan hun medewerking. De bundel is een welverzorgde en goed geïllustreerde uitgave geworden, waarin een paar interessante aspecten van de staatkundige geschiedenis van het gewest en van Nederland worden behandeld.

Vele historici hebben zich over het begin van de staten gebogen. Het is Dr. C.A. Rutgers dan ook niet kwalijk te nemen, dat hij weinig nieuws vertelt over de grondslag ervan, de hier afgedrukte landbrief. Naast een algemeen overzicht werkt hij de voorgeschiedenis nader uit van enkele bepalingen. Interessanter had het kunnen worden toen Prof. Dr. W.J. Alberts een vergelijking ging trekken met de omliggende gebieden. We moeten echter vaststellen, dat de beschouwing niet erg diep gaat. De schrijver concludeert, dat er sprake is van invloed door andere gebieden op Utrecht en andersom, louter op grond van het bestaan van overeenkomsten met die streken. Wat de richting is van de beïnvloeding, waar oorzaken en waar gevolgen liggen, zegt hij echter niet. Hoogstens is het artikel een aanwijzing voor verder te lezen literatuur.

Mr. J. den Tex, natuurlijk een groot kenner van de tijd van Oldenbarnevelt, vertelt over de gebeurtenissen vanaf de pacificatie, uitmondend in de troebelen tijdens Maurits en de gebeurtenissen rond de waardgelders. Een centrale figuur hierbij is Ledenberg, de secretaris van de Staten. Een stuk van niveau, waarin met routine en vanzelfsprekendheid interessante paden worden bewandeld. Helaas is het notenapparaat wat schaars, zodat vele gedeeltes voornamelijk oncontroleerbaar zijn.

Hoogtepunt is ongetwijfeld het stuk van Roorda over het regeringsreglement dat Willem III aan Utrecht opdrong en waarbij de prins bijna alle benoemingen mocht doen. Niet alleen het ontstaan van het reglement krijgt aandacht maar nu ook het gebruik dat de stadhouder ervan maakte. Het eindigt met een intrigerende beschouwing over de persoon van Willem III. Een origineel stuk, verbluffend helder en goed gedocumenteerd. Zoals Rutgers en Alberts parallellen zijn, zo heeft ook drs. M. van der Bijl het over dezelfde tijd als Roorda. Zijn sleutelfiguur is Gerard Willem van Tuyl van Serooskerke, de heer van Welland, een staatsgezinde die na 1702 weer op de voorgrond trad en vergeefs probeerde om in Utrecht en in andere gewesten steun te vinden voor een vredespolitiek ten opzichte van Frankrijk.

Dan valt er echter een gat. Voor de periode tussen 1715 en 1945 kon de redactie op korte termijn geen schrijver vinden, wat heel begrijpelijk is. Maar als dan Mr. J. Schuttevæer, ex-lid van de provinciale staten, spreekt over de gang van zaken in het heden, zien we duidelijke verschillen. Niet alleen het verschil tussen de historicus en de politicus — de geschiedenis mag uitwijzen of het stuk behalve belangwekkend ook historisch belangrijk kan zijn. Vooral zien we het verschil tussen de staten van weleer, het soevereine politieke college waarin zo veel gevochten werd en de veel vriendelijker statenvergadering van nu. In dat verband is het jammer dat de overgang van standen en staten tot provinciale staten niet duidelijker gemarkeerd is, bijvoorbeeld met een beschouwing van de ontwikkelingen in de decennia rond 1800.

Het idee voor deze uitgave kwam van het provinciaal bestuur van Utrecht. Al eerder koesterde de vereniging Oud-Utrecht het plan om met de overige historische verenigingen in de omgeving te komen tot een reeks historische monografieën over de geschiedenis van het Sticht. Deze bundel, die in de beperkte beschikbare tijd met grote inzet is samengesteld door mej. L. van Tongerloo en H.L.Ph. Leeuwenberg, is het eerste deel van de nieuwe Stichtse Historische Reeks. Hopelijk zullen de rijke archieven van het gewest tot verdere interessante publikaties als deze leiden.

D.A. Berents



A. Th. van Deursen, *Bavianen en Slijkgeuzen. Kerk en kerkvolk ten tijde van Maurits en Oldebarnevelt* (Assen, Van Gorcum, 1974), prijs f 59,—

Geschiedenis van het zogenoemde "gewone volk" is op het ogenblik in. Er is een grote belangstelling voor boeken over het dagelijks leven van onze voorouders. Het is misschien wel eenvoudiger de behoefte aan deze vorm van geschiedschrijving te verklaren dan eraan te voldoen, althans op verantwoorde wijze. Iedere historicus weet immers hoe moeilijk het is betrouwbare gegevens te vinden over dit soort onderwerpen. En dan zwijg ik nog maar over problemen van interpretatie en wat dies meer zij.

Dit alles geldt ook in hoge mate voor de kerkgeschiedenis. Zo ergens het gewone volk, de gemiddelde kerkganger, is schuilgegaan achter de vooraanstaanden, dan is dat hier dikwijls het geval geweest. Maar ook op dit gebied is thans, zoals de auteur het zelf formuleert (p.34), "de tijd voorbij dat men kerkgeschiedenis schreef alsof de kerk hetzelfde was als de clerus, en het kerkelijk leven gelijk stond met de wetenschap der theologie. Ook wij moeten proberen meer te zien te krijgen dan alleen preekstoel en pastorie".

Laten wij het dadelijk vaststellen: de schrijver, hoogleraar aan de V.U. te Amsterdam, is in deze opzet zonder twijfel geslaagd. In dit boek staat het kerkvolk tijdens het Bestand centraal. Waarom gingen de gewone lidmaten naar de kerk? Had de kerkgang veel of weinig te maken met hun dagelijks leven? Voelden zij zich persoonlijk betrokken bij godsdiensttwisten of gingen de theologische problemen hun boven de pet en waren zij slechts belust op relletjes en sensatie? Wie vragen als deze wil beantwoorden moet zich natuurlijk tot een vrij klein, liefst belangrijk gebied beperken. Vandaar dat Van Deursen zich bepaald heeft tot Holland. Bovendien zijn dit soort problemen alleen op te lossen als ze in een breed kader worden geplaatst. Deze studie valt dan ook in twee delen uiteen. Het eerste gedeelte behandelt de wat meer algemene aspecten van de hervormde kerk in het eerste kwart van de zeventiende eeuw. In dit verband komen onder meer de volgende onderwerpen ter sprake: de organisatie van de kerk, de kerk als publiek lichaam, predikant en gemeente, de diaconie en de kerkeraden. Veel aandacht krijgt ook het proces van de gemeentevorming.

Bij de bespreking van deze vraagstukken is het de schrijver gelukt de gewone Hollanders niet uit het oog te verliezen. Hun opvattingen over de kerk, taak en levenswandel van predikanten en ouderlingen heeft hij vaak kunnen achterhalen dankzij de grote verscheidenheid aan bronnen die hij heeft aangeboord. Hij baseert zich namelijk niet alleen op typisch kerkelijke stukken als kerkeraadsnotulen, synodale en klassicale acta maar ook op stads- en dorpsgeschiedenissen, stichtelijke lectuur, pamfletten en papieren van criminele justitie.

Het is binnen dit bestek helaas onmogelijk nader in te gaan op alles wat Van Deursen aan de orde stelt. Twee punten wil ik echter even aanstippen. In de eerste plaats wijst de auteur erop dat de Hollandse calvinisten er vanaf 1572 konsekvent naar gestreefd hebben om op de kerk een uitgesproken calvinistisch stempel te drukken. Hij ontkent hiermee overigens niet dat er ook andere protestantse stromingen waren, maar die vormen geen voorwerp van zijn studie. Dit calviniseringsproces was in het begin van de zeventiende eeuw zover gevorderd, dat de poging van de remonstranten om die ontwikkeling tegen te houden of in een andere richting om te buigen geen succes had.

Heel belangrijk is wat Van Deursen heeft op te merken over de samenstelling van de kerkeraden. Hij toont aan dat de consistories, in tegenstelling tot wat nog veelal wordt aangenomen, al snel een aristocratisch karakter vertoonden. Het ligt volgens hem ook voor de hand "dat in een land waar de gequalificeerden de boventoon voerden... de regentenkerkeraden overal het normale type moesten worden" (p.87). Over het algemeen werpen Van Deursens beschouwingen over het bestuur van de kerkelijke gemeente een verrassend licht op de verhouding tussen kerkeraad en stadhuis.

Na deze schets van de hervormde kerk in het algemeen komen vervolgens in deel II de eigenlijke twisten ter sprake. Verschillende historici hebben beweerd dat "het volk" in feite niets van de godsdienstige geschillen begreep. Na lezing van dit boek ben ik daar niet meer zo zeker van; of beter, de schrijver heeft mij overtuigd van het tegendeel. Debatteren over godsdienstige geschillen was populair. Op straat, op de trekschuit en in de herberg werd er hartstochtelijk geredetwist. Rotterdam kende zelfs theologische kroegen, de Rode Koe en de Gulden Spijker, waar een ketelboeter en een makelaar Arminianen tot debat uitdaagden, zo dit laatste nog nodig was.

Een ander vaak geponeerde stelling luidt dat het in wezen niet om dogmatische, maar om sociale tegenstellingen zou gegaan zijn. Contra-remonstrantisme zou dan het geloof van de mindere man zijn geweest. Van Deursens onderzoek toont overtuigend aan dat deze opvatting onhoudbaar is. De strijd tussen arminianen en gomaristen was zeker geen klassenstrijd. "Met klassenstrijd hebben de bestandswisten even veel te maken als Feyenoord-Ajax" meent de schrijver (p.336). De leiders van beide groeperingen behoorden tot de gegoede burgers; al waren er onder de remonstranten relatief meer regenten. Het kerkvolk volgde dikwijls de predikanten. In de meeste steden behoorde het dus tot de contra remonstranten. In enkele steden, zoals Gouda, Hoorn, Rotterdam, en in veel dorpen was de gewone man echter merendeels remonstrants. In de jaren na 1618 waren het ook de eenvoudigen (en niet de aanzienlijken) die de geheime samenkomst van de remonstranten bleven bezoeken. Zij vormden de echte arminiaanse volksaanhanger, de Bavianen (misschien zo genoemd naar een remonstrant uit Amsterdam, die op een aap leek). Deze Bavianen stonden tegenover een gomaristische volksmassa, de "Slijkgeuzen".

Mogen "Slijkgeuzen" althans van naam bekend geweest zijn, van "Bavianen" zullen de meeste historici nog nooit gehoord hebben. Het is een grote verdienste van Van Deursen dat hij de rol van beide groepen zo diepgaand geanalyseerd heeft. Hij heeft ons inzicht in de woelingen van het Bestand in aanzienlijke mate verdiept.

Zoals elke goede studie spoort ook dit werk aan tot nader onderzoek. Het lijkt van belang de gegevens van Van Deursen systematisch in verband te brengen met de locale en regionale geschiedenis. Waarom verliep het calviniseringsproces in de ene stad anders dan in de andere? Speelt de verhouding tussen stad en platteland misschien ook een rol bij de keuze tussen remonstrantisme en contra-remonstrantisme? Het zou eveneens interessant zijn de Hollandse twisten eens te vergelijken met die in een andere provincie.

Tenslotte nog één opmerking. In een vorige aflevering van dit tijdschrift stond een recensie van Rasker, *De Nederlandse Hervormde Kerk vanaf 1795* (XVI - sept. - 9 - 1975, p.488). Aan het slot van zijn bespreking verzuchtte de recensent, E. Sneller: "Wat met name in het schoolonderwijs zo belangrijk zou zijn, is zoiets als een "bronnenboek" — hoe leefden, dachten reageerden de "gewone" mensen, i.c. de hervormden toen?". Het is uit mijn bespreking wel duidelijk geworden dat Van Deursen ten aanzien van het Bestand aan Snellers wens tegemoet is gekomen. Bovendien zijn er aan de eigenlijke tekst nog 45 bijlagen toegevoegd, onder andere een verslag van een visitatie, een acte van schuldbelijdenis, een verklaring van een kerkeraad op de leergeschillen. Sommige van deze stukken zijn naar mijn indruk goed bruikbaar bij het onderwijs.

H. Wansink.

*Documentatieblad Werkgroep 18e eeuw*, eerste reeks 1-10, HES, Utrecht, 1975, prijs f 46,80.

Als deel VII in de zgn. "Utrechtse Herdrukken" verschenen onlangs, in ongewijzigde vorm, de eerste tien nummers van het Documentatieblad Werkgroep 18e eeuw. Een waardige eer voor de noeste arbeid, die in de periode van november 1968 tot en met februari 1971 door deze "18e-eeuwers" werd verricht.

Achtergrond tot het lofrijk initiatief om deze in ons land altijd wat achtergestelde eeuw nader te bestuderen was de algemeen gevoelde ervaring te geïsoleerd bezig te zijn. Verder wenste men tegenover de voortschrijdende specialisatie der wetenschappen een interdisciplinair samenwerken te stellen, tevens om internationaal mee te kunnen blijven doen. De doelstelling werd aldus geformuleerd: "Bestudering van de cultuur en de cultuurgeschiedenis van de 18e eeuw, in zo breed mogelijke zin, vooral met aandacht voor de comparatistische aspecten ervan." (2)

Elk der afleveringen brachten uiteraard verslagen met zich mee van het onderhavige werk, als bestuursmededelingen, verslagen van de gehouden symposia en vergaderingen, boek- en studieaankondigingen of de "Brievenbus", ed. Hierin echter ligt niet het belang van deze bundel. Het merendeel van de 276 pagina's bevat nl. de neerslag van het doel om "speciale bibliografieën en archivalia op te nemen met betrekking tot byzondere personen, gebeurtenissen of vraagstukken, waarvan wij veronderstellen dat zij een brede kring zullen interesseren." (9) Aan dat laatste wil deze herdruk nogmaals aandacht schenken, want dit bleek geen loze kreet.



Al in no.2. verscheen een nuttige bijdrage voor onderzoek in het 18e eeuwse Nederland, een bibliografie van de spectatoriale tijdschriften van P.J. Buynsters, tevens vermeldend, voorzover bekend, waar deze te vinden. Zo volgen meer, als in no.5 één der "schimpbladen". In no.2 startte ook van de hand van P.L. Eggermont een beredeneerde bibliografie van het Nederlandse Piëtisme. Het handelt hier over de calvinistische vertegenwoordigers en de labadisten, quiëtisten en anti-nomianen. Vanaf no.4 veel aandacht voor de in Franeker geboren filosoof Frans Hemsterhuis; een handschrifteninventaris en literatuurlijst bieden voor de geïnteresseerde uitkomst.

Zo kreeg elk nummer een eigen karakter. Onderwerpen als Neolatinisten, Geleerde Genootschappen en Vrijmetselarij passeren de revue. In no. 8 wordt terecht gesteld, dat qua cultuur nog nooit zoveel als toen is ontleend aan Franse voorbeelden. Wat betreft de politiek en het militaire gebeuren moge Willem III zijn Franse antagonist met succes hebben weerstreefd, voor de cultuur ging dat niet op. Uitvoerig wordt van die contacten melding gemaakt, hetzij literair, hetzij kunsthistorisch. Hadden niet Diderot, Montesquieu, Voltaire en Mirabeau e.a. in ons land gereisd of vertoeft, zij de laatste uit schalkse motieven? In dezen stuitte de Werkgroep op Madame de Charrière, waar zij zich frequent mee zou occuperen, getuige de in 1974 onder haar auspiciën gehouden tentoonstelling op slot Zuylen en de aangekondigde verzamelde werken bij Van Oirschot. De biografie over "Belle van Zuylen" is al gevloeid uit de pen van de grote kracht achter dit werk, Simone Dubois.

Deze in 1968 opgerichte Werkgroep 18e eeuw heeft haar bestaan bewezen. Het moge duidelijk zijn, dat "op school" we hier niet veel mee aanvangen, maar naar aanleiding van deze bundel is enige aandacht en eerbied wel degelijk gerechtvaardigd.

M.J. ten Berge.

C. Smit, Tien studiën betreffende Nederland in de eerste wereldoorlog, 159 blz., H.D. Tjeenk Willink Groningen 1975, f 24,-.

In een tiental opstellen geeft de schrijver aanvullingen op zijn boek over Nederland in de eerste wereldoorlog. Voor hen, die de door Smit verzorgde uitgave van de "Bescheiden betreffende de buitenlandse politiek van Nederland" kennen, bieden deze artikelen geen nieuws. Ook dit tiental studies houdt zich uitsluitend bezig met de buitenlandse politiek.

Bij de behandeling van het Schlieffenplan zoals dit is gewijzigd door Von Moltke, waardoor een doortocht door Nederlands Limburg werd geschrapt, beroept de schrijver zich op uitlatingen in de Nederlandse uitgave, terwijl hij toch beter had kunnen citeren uit de Duitse uitgave van het Schlieffenplan, zoals dit door G. Ritter is verzorgd. Hierin staat duidelijk, dat die opmars is geschrapt, omdat een neutraal Nederland in tijd van oorlog een "Luftröhre" was.

In de derde studie onderzoekt de auteur de houding, die de leidinggevende Nederlanders tegenover de oorlogvoerenden innamen. Onder die personen mis ik Troelstra, die wel degelijk een bepaald standpunt tegenover de belligerenten innam.

Instructief is de inleiding tot het artikel "De Staat en de N.O.T.", waarin een verantwoord overzicht wordt gegeven van begrippen zoals contrabande, blokkade en voortgezette reis. In deze studie wijst Smit er terecht op, dat de N.O.T. een nevenregering vormde, die van de overheid een aanzienlijk deel van de economische taak had overgenomen.

In het laatste lezenswaardige artikel geeft de schrijver een uiteenzetting van het persoonlijk aandeel van koningin Wilhelmina in het jaar 1918. Velen hebben kritiek op haar optreden, dat zelfs het monarchaal bewind schaadde. Op pag 158 lezen wij, dat H.M. niet alleen de constitutionele macht overschreed, maar "meermalen met name in het geval van het konvooi op bedenkelijke wijze heeft gehandeld". De heer Smit schrijft dan verder: "Op het eind van het jaar heeft een ommekeer plaats gevonden. Deze ommekeer dient in de eerste plaats te worden toegeschreven aan het inzicht, dat na de nederlaag van Duitsland onze belangen vóór alles in het westen lagen. Onze gezanten in Londen en te Parijs hadden ook niet verzuimd daarop te wijzen. Verdere krenking in haar waardigheidsgevoel en Oranjetrots, welke zij tijdens de oorlog door ettelijke maatregelen der geallieerden, het laatst en het meest door de schepenroof, had moeten verduren en waardoor zij het beleid van het Kabinet Cort van der Linden allengs van slapheid was gaan verdenken, viel bovendien niet langer te duchten. Ten slotte achten wij



het waarschijnlijk dat de crisis, welke het koningschap gedurende de revolutiedagen in november 1918 ook hier te lande heeft moeten doorstaan, haar voor het vervolg terughoudender zal hebben gemaakt een persoonlijk bewind te voeren". Deze uitspraak kan wel tegenspraak uitlokken, vooral wanneer men de Londende periode hierbij zou betrekken.

J. Verseput

*L. de Jong*, Het Koninkrijk der Nederlanden in de tweede wereldoorlog, deel 6 (juli 1942 tot mei 1943), 835 blz., Staatsuitgeverij 's-Gravenhage 1975, f 45,—.

In dit deel wordt een periode uit de bezettingstijd, die wel tot de meest bewogen tijden mag worden gerekend, behandeld. Toen begonnen de jodendeportaties. Het vervoer vond 's nachts plaats, want het was een transport, "dat het daglicht niet verdragen kon". Het Amsterdamse trambedrijf ontving per tramstel per rit van de Hollandse Schouwburg naar het Centraal Station twaalf gulden vijftig cents. Na een kortstondig verblijf in Westerbork moesten de meeste slachtoffers overstappen in de treinen, die hen naar de vernietigingskampen in Oost Europa brachten. In de behandelde periode werden van de Nederlandse Volljuden (140.000) ca. 59.000 naar Auschwitz en Sobibor, 400 naar Mauthausen, Buchenwald en Ravensbrück afgevoerd. Daarnaast zaten tegen het einde van april 1943 nog 8.700 Joden in Vught, 500 in Barneveld en wachtte een duizendtal in Westerbork op de volgende trein. Dit drama, dat zich in drie duidelijk te onderscheiden fasen afspeelde, wordt in dit boek uitvoerig beschreven.

De Nederlandse bevolking heeft van deze duistere transporten weinig bemerkt. Dit moet ook worden gezegd van de ondergrondse activiteiten. Het illegale werk was vóór de zomer 1942 een zaak van enkele honderden, maar daarna gingen duizenden aan het werk, hetgeen het gevolg was van het feit, dat er een kentering in de oorlogvoering optrad. In de besproken periode werd Rommel in Egypte verslagen, landden de Engelsen en Amerikanen in Marokko en Algerije, werd in Rusland het zesde Duitse leger van generaal Paulus bij Stalingrad ingesloten. De hoop op de bevrijding werd levendig. Er ontstonden grotere organisaties binnen de illegaliteit, die ook "vakbekwamer" gingen optreden.

De Duitsers sloegen hard toe. Na de aanslag op het spoorwegviadukt in Rotterdam werden vijf gijzelaars doodgeschoten. De Jong wijst er op, dat dit optreden als vorm van intimidatie volkomen faalde. Er was geen sprake van, dat het aantal sabotagedaden afnam.

De druppel, die de emmer deed overlopen was het bevel tot het terugvoeren van de Nederlandse militairen in krijgsgevangenschap (29 april 1943). Diezelfde dag braken in Twente spontane stakingen uit, die in het gehele land navolging vonden. Rauter greep krachtig in. Op straat werden 95 Nederlanders doodgeschoten, terwijl er circa 400 gewonden werden geteld. Ongeveer 900 mannen werden naar een concentratiekamp gevoerd, terwijl 80 Nederlanders na een gerechtelijk vonnis werden gefusilleerd. Deze gebeurtenissen brachten de grote ommekeer in het gedrag tegenover de bezetter. Terecht sluit De Jong zijn deel met deze gebeurtenis af.

Toch waren er nog altijd medestanders van de Duitsers. De schrijver deelt ons veel mee over de N.S.B., die maar niet in het bezit van de macht kon komen. Daarnaast schenkt hij veel aandacht aan hen die zich daadwerkelijk aan het Oostfront voor de overweldigende inzetten.

De auteur onthoudt zich niet van beoordelingen. Op pag. 166 schrijft hij in verband met het ophalen van de Joodse landgenoten: "De geschiedenis van de Nederlandse politie tijdens de Duitse bezetting vertoont talrijke donkere bladzijden". Op blz. 220 wordt melding gemaakt van de Duitse eis om het aantal vrijgestelde Joden te halveren. Hij schrijft dan: "Voor het halveren van het aantal beschermde personen (35.000: recensent) had geen Duitser een vinger behoeven uit te steken: medewerkers van de Joodse Raad hadden de selectie verricht". Hij citeert dan Herzberger, die met betrekking tot dit optreden schreef: "Als ze te kiezen hadden tussen iemand, die hun lief was en een vriend, kozen ze de eerste. En als ze moesten kiezen tussen een vriend en een kennis, kozen ze de vriend. Moesten ze kiezen tussen een kennis en een vriend, dan kwam de kennis aan de beurt".

Streed de Hoge Raad dan niet tegen de vele onrechtmatigheden, die de bezetter bedreef? Neen, want

zij legde zich neer bij al die maatregelen, omdat de Duitsers op al deze vergripen het etiket van "Verzekering van de openbare orde" plakten. Op pag. 640 staat: "Wie zich in de wereld van het recht bewoog las het of hoorde er van en wie in die wereld enig begrip had voor het feit dat Nederland in een dodelijke strijd om zijn historisch volksbestaan gewikkeld was, voelde zich, niet door de Strafkamer van de Hoge Raad alléén, maar door de Hoge Raad tout court in de steek gelaten, ja in de rug aangevallen".

De laatste alinea van dit belangwekkende boek luidt: "Nederland, dat in de eerste drie bezettingsjaren in zijn gedragingen in het algemeen, zij het vaak met lood in de schoenen, met de bezetter in de pas liep, is zich in het vierde jaar duidelijker gaan verzetten, meer dwars gaan liggen. Tot die ontwikkeling, tot die ommekeer hebben de April-Meistakingen zowel door hun bevrijdende werking als door de repressie waartoe de bezetter overging, een wezenlijke, ja onmisbare bijdrage geleverd" (blz. 825).

Op pag. 405 lezen wij, dat De Jong's werk "een algemeen karakter" draagt. Is dit waar? M.i. niet, want in deze geschiedenis van het koninkrijk wordt uitsluitend gesproken over de Duitse maatregelen, de inzet van de N.S.B. en de illegaliteit. Waar blijft de beschrijving van de moeilijkheden en problemen van de doorsneeburger, die toch de meerderheid had? Ons nageslacht zal zeker ook belangstelling hebben voor het dagelijks leven van die burger in de bezettingstijd. Het is te hopen, dat in de nog volgende delen daaraan meer aandacht zal worden geschonken. Er is evenwel nog een groep, die verwaarloosd is. Waarom wel de inzet ten bate der Duitsers beschreven, maar niet die ten gunste van de geallieerden, m.n. de hulpverlening der Nederlandse opvarenden ter koopvaardij. Zij waren ook onderdanen van het Koninkrijk der Nederlanden.

J. Verseput.

*Salomon de Jong*, Joodse oorlogsherinneringen (1940 - 1945), T. Wever B.V.-Franeker, 1975, prijs f 17,50.

De auteur (geb. 1908) wil zijn herinneringen te boek stellen voordat ze vervagen. Hij stelt "uit het hart" te hebben geschreven en zijn methode is "die van de zuiverste subjectiviteit". Hij spreekt van zijn autobiografie als "dit genre historiografie" en zegt verder (p.18): "Nog afgezien van andere voordelen is het nut van een autobiografie als deze, dat zij niet opgaat in het releveren van reeds lang aan Jan-Piet-en-Klaas bekende feiten, maar dat zij maling heeft aan het streven naar 'objectiviteit'. Ik schrijf over Joden die ik gekend heb en met name in de bezettingstijd gesproken heb." Naar ik hoop verwacht De Jong niet, dat deze opzet zijn boek boven de kritiek verheft.

Het best geslaagde en het meest leesbare gedeelte van het boek is dat waar de schrijver zich strikt houdt aan zijn autobiografische opzet. Ik doel hier op zijn onderduikperiode in Friesland van 14 december 1942 tot 14 april 1945. De Jong is dan Fries met de Friezen en het friese platteland. Afkomstig uit traditioneel joods, provinciaal (Leeuwarden) milieu komt hij in die tijd langdurig en intensief in aanraking met andere Friezen, met name orthodox-protestanten. Jammer genoeg echter, houdt de schrijver zich in een groot gedeelte van het boek niet aan zijn opzet. Zo vraag ik me af wat we moeten beginnen met zijn relaas over het bombardement op Rotterdam (p.26-33); met zijn tirades tegen het "bigotte Vlaanderen". Overigens beweert hij zelf (p.20), dat geen enkele Vlaming hem ooit een strobreed in de weg heeft gelegd.

H. Daalder zegt in zijn zeer heldere *Joden in een verzuilend Nederland*, dat de geschiedschrijving na 1945 over het nederlandse jodendom o.a. gekarakteriseerd wordt door "de aanklacht tegen wat gebeurde". Voor een gedeelte behoort het boek van De Jong tot dit type. Zijn felle aanklacht is vooral gericht tegen de Joodse Raad (p.48-58). Over de voorzitters, Ascher en Cohen, van deze raad: "Nooit tevoren in onze geschiedenis hebben wij van een tweetal regenten een zo ongehoord immoreel beleid meegemaakt" (p.57). In zijn afschuw stelt de schrijver vast, dat hij gelukkig nooit betrokken is geweest bij enige aktiviteit van deze organisatie.

Hier ligt voor mij het punt waarop het aankomt. H.W. von der Dunk publiceerde pas onlangs een kritisch opstel uit 1965 over het grote werk van Presser. Zoals bekend besluit Presser het eerste deel van *Ondergang* met een beschouwing over de Joodse Raad, en met name over het feit dat de voorzitters zich in mei 1943 lieten dwingen een lijst van 7000 namen op te stellen voor deportatie. Presser constateert dan slechts, dat op die lijst de namen van Ascher en Cohen niet voorkwamen. Voor



Von der Dunk is die konstatering te weinig, hij mist iets en wel de regel: "En de historicus is samen met al zijn lezers innig dankbaar, dat zij nooit in een situatie werden gemanoeuvreerd, waarin zij zo'n lijst hebben moeten opstellen." Van een dergelijke benadering is bij de Jong geen sprake.

Enige Literatuur:

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

Hermann von der Dunk, Het boek van Presser, in: *Kleio heeft duizend ogen* (Assen, 1974) 42 - 53.

B.A. Sijes, *Studies over Jodenvervolging* (Assen, 1974) 128 - 149.

H. Daalder, Joden in verzuilend Nederland, in: *Hollands Maandblad* (Oktober 1975) 3 - 12.

L. Blok

*Hugh Lewin*, Bandiet. Zeven jaar in een Zuidafrikaanse gevangenis, Ten Have, Baarn 1975, 207 pp. (vert. F. van der Heijden), prijs f 19,50

Het is voor een West-Europeaan nog wel eens moeilijk zich te vereenzelvigen met mensen die leven in armoede of onder een terreur-regime, vooral als het mensen betreft waarvan de cultuur en dus ook de gevoelens ons zo "heel anders" toelijken. Het is daarom goed dat Hugh Lewin ons dit ego-document over zijn verblijf in een Zuidafrikaanse gevangenis heeft toevertrouwd: misschien kunnen velen zich makkelijker inleven in de achtergronden en de ontwikkeling van deze blanke domineeszoon dan in de levensgeschiedenis van een Mandela of Tambo.

Tijdens en met name ook door zijn theologie-studie komt L. tot sabotage tegen het systeem van ongelijkheid en onderdrukking, dat zijn geloof niet accepteert. Beslissens is daarbij zijn groeiende contact met zwarte Zuid-Afrikanen, met hun armoede en hun haat tegen (o.a.) de pasjeswetten. Zijn schuldgevoelens en de slechte organisatie van de verzetgroep waarbij hij zich aansluit komen hem duur te staan en van zijn 24e tot zijn 32e jaar leeft Lewin als een "bandiet" temidden van "boeren" (gevangenis-jargon voor "cipiers").

L. geeft te kennen deze gevangenschap niet te betreuren, omdat men zich pas als gevangene enigszins kan realiseren wat voor leven de meeste Zuidafrikanen leiden. Natuurlijk weet de scherpe waarnemer die L. blijkt te zijn zeer goed, dat hij ook in de gevangenis altijd een blanke blijft, met alle voordelen van dien (door relaties een betrekkelijk milde straf, p.66; vrij in het afleggen van verklaringen, p.62; over de doodstraf door ophanging van één blanke wordt gepraat terwijl 65 zwarten ongemerkt hetzelfde lot ondergaan, p.122). Toch voelt de blanke als "bandiet" iets mee van de frustraties en woede tegen het absurde systeem, dat zijn zwarte landgenoten nog zoveel meer ontzegt. Het verhaal over het gevangenis-leven is immers, in zeer geconcentreerde vorm, een beoordeling van de maatschappij waarin het functioneert.

Veel politieke gevangenen zijn er overigens niet en de minister van Justitie ontkent hun bestaan graag helemaal (p.115). In totaal heeft L. er 27 ontmoet, van wie 18 lid of sympathisant van de Communistische Partij waren, 12 Jood, 19 een universitaire studie hadden gevolgd (69,70). Eén van die zeldzame gevallen, waar de zwarte bevolkingsgroep de blanke achter zich laat: op Robbeneiland zitten nog steeds 400 politieke gevangenen... Erg treurig vond ik de passages over de al bejaarde communisten-leider Bram Fischer, door bewakers met een waarlijk fascistische intellectuelen-haat getreiterd (p.189 e.v.). Anti-semitisme en Hitler-bewondering bij sommige leden van het gevangenis-personeel completeren het beeld op dit punt (33,180).

Beschrijving van het gevangenis-leven is binnen de hier toegestane ruimte onmogelijk. De lezer van *Goelag-archipel* zal ongetwijfeld getroffen worden door overeenkomsten; om maar enkele te noemen: eenzaamheid en wanhoop (p.28, hfdst.2), het overal aanwezige verraad — niemand is te vertrouwen (passim), de gevangenis als totale ontkenning van alle normale sociale gedrag en geaccepteerde moraliteit (p.45), de corruptie en interne strijd binnen het apparaat, 58, 108 enz). Nieuw zijn hier de



opmerkingen over de sex-beleving van gevangenen (hfdst.6) en de prachtige humoristische beschrijving van de toneeluitvoeringen met kerst (hfdst.9).

Soms valt er wat te lachen, bijv. als getuige prof. Oosthuizen bij het proces tegen L. zijn eigen herinneringen ophaalt aan sabotagedaden door de "Ossewa Brandwag" — een tere plek bij Afrikaners! Of de uitspraak van een opzichter: "Sartre is een communist en Dostojevsky is ook een Rus. Je krijgt die boeken niet" (p.150), al kon de gevangene daarvan niet zo meteen de humor inzien.

Lewin's boek lijkt mij een zeer authentiek historisch document. Gelet op de beschreven situatie blijven zijn toon en taalgebruik over het algemeen bijzonder mild, waardoor de aanklacht in feite aan kracht wint. Natuurlijk zal dit getuigenis worden bestreden of gekleineerd. Ook nu nog worden in Duitsland stemmen gehoord, die de concentratie-kampen een uitvinding noemen van anti-Duitse propaganda en kortgeleden vloog een Nederlandse parlementariër naar Mozambiek, om te verklaren dat de in het nauw gedreven Portugezen geen terreurdaden bedreven. Tegen de achtergrond van andere over Zuid-Afrika voor handen informatie, kan "Bandiet" een waardevolle bijdrage leveren aan de opinie-vorming inzake de Zuidafrikaanse problematiek.

Jan Schipper.

*Couperus, Louis*. Iskander. De roman van Alexander den Grote. Amsterdam, Athenaeum-Polak & Van Gennep, <sup>9</sup>1972.

*Jong, A.M. de*, De dolle vaandrig. Roman van Breero's leven. Naarden, Strengholt, <sup>8</sup>1975.

Wie met Huizinga meent dat de aanschouwelijkheid een hoofdvoorwaarde is van historische begripsvorming zal het literaire genre historische roman zeker niet a priori en in het algemeen afwijzen. Bij de hausse van nieuwe werken en herdrukken die zich thans in het kader der algehele nostalgie voordoet is het wel meer dan ooit zaak het kaf van het koren te blijven scheiden.

Zover ik zie gaat het hier om koren. Couperus' beeld van Alexander de Grote blijft imponeren en A.M. de Jong's uitgebreide en met verve geschreven biografie van de verlate middeleeuwer Bredero, voltooid juist vóór hij in 1943 door de S.S. in zijn huis werd vermoord, behoudt haar charme. De helden van de beide verhalen hebben gemeen dat ze aan drank en vrouwen ten onder gaan, maar daarmee houdt elke gelijkenis op. Groter contrast dan tussen de aristocratische stijl van Couperus en de volkse schrijftant van De Jong is haast niet denkbaar. De laatste lijkt mij, met name voor jongere leerlingen, beter te smaken dan de eerste. Ik vraag me zelfs af of de uitgesponnen decadentie en het trage pathos van Couperus voor scholieren van nu nog verteerbaar zijn. Maar dat mag de leraar Nederlands zeggen.

v.S.

**IN KEESING'S REFLECTOR VAN NOVEMBER:**

**THEMA I:**

De kerken in de Koude Oorlog

**THEMA II:**

Arbeid en vrije tijd

- de post-industriële samenleving
- de ethiek van de arbeid
- visies op arbeid nu en straks van een ondernemer, een vakbondsman, een kunstenaar.

**IN KEESING'S REFLECTOR VAN DECEMBER:**

**THEMA I:**

Stalinisme

**THEMA II:**

Geweld

- oorzaken van geweld
- met of zonder geweld?
- hoe bestrijden we geweld?
- terreurbestrijding en mensenrechten

**IN KEESING'S BLIKOPENER VAN NOVEMBER:**

**THEMA: Sport**

- sport en maatschappij
- meningen over: topsport, jeugdsport, recreatieve sport
- India, historisch en sociaal-geografisch
- Belastingen

**IN KEESING'S BLIKOPENER VAN DECEMBER:**

**THEMA: Sociale zekerheid**

- welke sociale voorzieningen zijn er en waarom?
- meningen over: misbruik sociale voorzieningen? sociale zekerheid, zaak voor het individu of voor de overheid?
- Spanje, historisch en sociaal-geografisch

VOOR INLICHTINGEN EN PROEFNUMMERS:  
SYSTEMEN KEESING B.V.  
Antwoordnummer 4  
AMSTERDAM - 1007  
tel.: 020 - 719 444

A. Th. van DEURSEN,

## Bavianen en slijkgeuzen

Kerk en kerkvolk ten tijde van  
Maurits en Oldebarnevelt

480 blz. gebonden f 59,—

Dit boek laat het licht vallen  
op gewone mensen: de kerk-  
gangers in de jaren rond  
het twaalfjarig bestand. Van  
Deursen heeft bij zijn be-  
schrijvingen vooral gebruik  
gemaakt van kerkeraads-  
notulen uit tal van gemeenten  
uit de toenmalige provincie

Holland. Hij stelt het kerkvolk  
centraal en laat door tal van  
voorbeelden zien hoe deze  
kerkelijke tumultueuze jaren  
op de persoonlijke stand-  
puntbepaling invloed hadden.  
Het boek is van wetenschap-  
pelijk oogpunt bekeken van  
hoge kwaliteit, maar tevens  
zeer toegankelijk voor al  
diegenen die met het gewone  
kerkvolk uit het begin van  
de 17e eeuw de ontwikke-  
lingen willen volgen.

bij uw boekhandel

**van  
gorcum**

## COMMISSIES

### DIDAKTIEKCOMMISSIE

DRS. J. BAALBERGEN, *voorzitter*, Sandbergstraat 8, Abcoude, tel. 02946-3207.  
MEJ. D.H. VERHAGEN, *secretaresse*, Kanaalstraat 18, Groningen, tel. 050-125039  
J.C. VRIELINK, *penningmeester*, H. Stevinstraat 11, Harderwijk, tel. 03410-15288, postrekening 1561752 t.n.v. de penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.  
J.BROUWER, Elst (Gld).  
P. DOVES, Zaandam.  
L.G. DALHUISEN, Warmond  
C.J. LEIJH, Den Haag  
H. van der VEEN, Veendam.

### COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

F. JONKER, Parklaan 4, Hoogezand, tel. 05980-4895, *voorzitter*  
A.J. PLAS, Vooronder 44, Groningen, tel. 050-488326, *1e vice-voorzitter*  
J. BOUWSMA, Brokmui 40, Dokkum, tel. 05190-3598, *2e vice-voorzitter*  
F. JONKER, van Heemskerckstraat 74, Hoogezand, tel. 05980-4895, *1e secretaris*  
H. ROEST, E.E.G.-laan 12, Coevorden, tel. 05240-2612, *2e secretaris*  
L.W. LENSEN, Zuiderlaan 4, Hoogezand, tel. 05980-4101, *penningmeester*,  
Gironummer van de Commissie: 527314 t.n.v. de penningmeester.  
DR. J. SWART, Lindenlaan 40, Assen, tel. 05920-14591, portefeuilles.  
N. HOOVELD, Marsstraat 19, Emmeloord, *lid*.

### AFDELINGEN

De organisatie van de postacademiale colleges in de diverse plaatsen is in handen van de besturen van de V.G.N.-afdelingen.

De adressen van de *afdelingssecretariaten* zijn:

|                   |                                            |                    |                                   |
|-------------------|--------------------------------------------|--------------------|-----------------------------------|
| <i>Alkmaar:</i>   | Lindenlaan 12, Bergen N.H.                 | <i>Haarlem:</i>    | Noorderdreef 160, Vennep.         |
| <i>Arnhem:</i>    | Apeldoornseweg 31.                         | <i>Heerlen:</i>    | Parallelweg Zd. 69, Hulsberg.     |
| <i>Amsterdam:</i> | Anton Mauvelaan 7,<br>Nederhorst ten Berg. | <i>Hengelo:</i>    | Th.de Keyserstraat 276, Enschede. |
| <i>Den Bosch:</i> | Donauring 11, Veghel.                      | <i>Leeuwarden:</i> | Gerard ter Borchstraat 19.        |
| <i>Breda:</i>     | St. Bavostr. 96,<br>Rijsbergen.            | <i>Maastricht:</i> | Veldspaatstraat 23.               |
| <i>Eindhoven:</i> | Boschdijk 151.                             | <i>Rotterdam:</i>  | Van der Helmstraat 27.            |
| <i>Goes:</i>      | Spanjaardstr. 37, Middelburg.              | <i>Utrecht:</i>    | Marnixlaan 75, Amersfoort.        |
| <i>Groningen:</i> | v. Heemskerkstraat 74, Hoogezand           | <i>Venlo:</i>      | Leunseweg 2, Venray.              |
| <i>Den Haag:</i>  | Lindenstraat 22, 's-Gravenzande.           | <i>Zutphen:</i>    | Gerstekamp 12, Warnsveld.         |
|                   |                                            | <i>Zwolle:</i>     | Stevinstraat 11, Harderwijk.      |

### MAVOCOMMISSIE

P.G. RUYS, *voorzitter*, Zandkamp 140, Hoogland, tel. 03493-2128.  
B. BERENSCHOT, *secretaris*, Dr. A. Plesmanlaan 334, Maarssen, tel. 03465-4327  
P. DOVES, Zaandam.  
G. ERIKS, Schagen.  
F. VISSER, Den Haag.

### COMMISSIE PEDAGOGISCHE AKADEMIES (PEDAK)

DR. F.G.G. GOVERS, *voorzitter*, Elzenstraat 12, Uden (N.Br.), tel. 04132-64117.  
P.W. BROUWER, *secretaris*, Esdoornlaan 1, Rotterdam-12, tel. 010-226431  
DRS. D.J. NOORDAM, *penningmeester*, Jan Vethkade 50, Dordrecht, tel. 078-37781.  
J.E. BROUWER, Gorssel.  
BR. EMILIUS GORDIJN, 's-Gravenhage.  
B. SCHLAMAN, Eindhoven.



# Speurtocht door de eeuwen

Projectleider en eindredacteur  
prof.dr. D.J. Roorda

**Deel 5 De nieuwste geschiedenis  
vanaf 1914**

ISBN 90 01 76205 0

Derde druk, f 26,90

'Flower Power! ' Beatle John Lennon  
en zijn vrouw Yoko Ono demonstreren  
in het Amsterdamse Hilton Hotel  
de macht der liefde (1969)  
Foto op pag. 247



Van deel 5 is deze zomer de derde geheel herziene druk verschenen. Deze 304 pagina's tellende turf van de hand van *dr. C. Offringa* is het geschiedenisboek over de twintigste eeuw te noemen. Nieuw opgenomen is een gedeelte over de staatsinrichting van Nederland.

In het kader van de herziening is, mede rekening houdend met wensen van gebruikers, het gewicht van de stof opnieuw verdeeld:

- De aanloop tot de Eerste Wereldoorlog is bekort;
- het interbellum is nu in drie in plaats van in vijf hoofdstukken ingedeeld. Daardoor is een grotere overzichtelijkheid bereikt;
- het gedeelte over de geschiedenis na 1945 is fors uitgebreid en geheel herschreven;
- ook de modernste geschiedenis van de Derde Wereld heeft ruime aandacht gekregen.

Verkrijgbaar in de boekhandel en bij de uitgever.

Belangstellende docenten kunnen een presentexemplaar aanvragen.



**Wolters-Noordhoff**

3085 242/12