

TIJDSCHRIFT VAN DE VERENIGING VAN GESCHIEDENISLERAREN IN NEDERLAND (V.G.N.)

UIT DE INHOUD:

- GESCHIEDENIS EN DE AUDIO-VISUELE MIDDELEN
- DR. P. VAN DER MEULEN: VERANDERDE INZICHTEN
IN ENGELAND
- VERSLAG JAARVERGADERING DUITSE
GESCHIEDENISLERAREN
- BRUGKLASTOETSEN

KLEIO

VERSCHIJNT MAANDELIJKS

13e JAARGANG – NOVEMBER – 11 – 1972

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

BESTUUR

DRS. H. ULRICH, *voorzitter*, Vronkenlaan 63, Leiderdorp, tel. 01710-44780.
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, *1e vice-voorzitter*, Burg. Van Grotenhuisstraat 30, Oosterhout-Z., N.Br., tel. 01620-6665.
A.L. VERHOOG, *2e vice-voorzitter*, Drakenstein 8, Leiderdorp, tel. 01710-41127.
C.L.A. DANIELS, *1e secretaris*, Apolloplantsoen 23, Zaandam, tel. 02980-65602.
MEJ. DRS. R.E. NOORDIJK, *2e secretaresse*, Allard Piersonstraat 11 D, Rotterdam, tel. 010-234875.
DRS. B. VAN LINGEN, *penningmeester*, Pieperslaan 14, Ellecom, Gld., tel. 08330-5351, postrekening 128701, t.n.v. penningmeester van de VGN te Ellecom, Gld.
L.W. BOOGERT, *comm. Pedak*, Wielengahof 21, Delft, tel. 015-563034.
H. DE RUYTER, *redactie Kleio*, Kon. Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761-3657.
DRS. H.W. TIMMER, *P.A.-commissie*, Cordell Hullplaats 61, Rotterdam, tel. 010-214865.
J.G. TOEBES, *Didactiekcommissie*, Groesbeekseweg 436, Nijmegen, tel. 080-230383.

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden en informatie over contributiebetaling zenden aan: **Administratie V.G.N., mevr. A.J. de Vries-van Doornen, Van Heuven Goedhartstraat 3, Voorschoten, tel. 01717-4443.** 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.

Gewone leden: a. docenten havo, v.w.o. en h.b.o.

f 45,—

b. docenten mavo

f 30,—

Buitengewone leden: 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,—

Aspirantleden:

f 25,—

Echtparen:

f 50,—

KLEIO

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

REDACTIE

H. DE RUYTER, *voorzitter*, Kon. Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761-3657.
MEJ. DRS. G.K.H. SCHURING, *secretaresse*, Lange Nieuwstraat 8, Utrecht, tel. 030-318095.
C.M.H. BOSCH, Bloemendaal.
DRS. B. VAN LINGEN, Ellecom, Gld.
DR. P. VAN DER MEULEN, Bilthoven.
C.S. RUTSEN, Mijdrecht.
DRS. L.M.G.P. SMEETS, Doorn.
DRS. S.Y.A. VELLENGA, Utrecht.

Abonnementen: voor leden gratis, voor niet-leden f 25,— 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. A.J. de Vries-van Doornen, Van Heuven Goedhartstraat 3, Voorschoten, tel. 01717-4443.**

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

De redactie.

GESCHIEDENIS EN DE AUDIO-VISUELE MEDIA

Audio-visuele hulpmiddelen vormen voor historici doorgaans nog niet een vanzelfsprekende zaak. Toch gaan ze ook in dit milieu een rol spelen, al was het alleen maar omdat andere vakken al geruime tijd met redelijk resultaat ervan gebruik maken en omdat er juist voor historici een groot en belangwekkend aanbod bestaat van archiefmateriaal, zowel in beeld als geluid.

Het is daarom goed deze media geregeld onder de aandacht te brengen van docenten in de geschiedenis. Niet omdat er een reeks pasklare methoden bestaat, maar omdat "mediaspecialisten" en docenten in wisselwerking met elkaar moeten komen tot een verantwoorde toepassing in het onderwijs.

Ruwweg gezegd kan men audio-visuele media in twee sectoren verdelen. Enerzijds de zogenaamde hardware apparatuur om opnamen te maken of weer te geven, en dragers (films, banden en platen) waarop de opnamen zijn aangebracht. Anderzijds de opnamen zelf of de programma's die eruit zijn samengesteld, de zogenaamde software. Het is niet onze bedoeling in dit nummer van Kleio aandacht te besteden aan de hardware. Er is op dat gebied een groot aanbod en een keuze daaruit hangt vaak sterk samen met de plaatselijke technische en financiële situatie en de beschikbare mankracht. Bovendien wordt op dit gebied nogal veel gepubliceerd, zowel in de pers als in vakbladen (bij voorbeeld in *Onderwijs en Media*).

Van veel groter belang is de software, omdat de problemen op dat gebied wezenlijk groter zijn en er bovendien aanzienlijk minder wordt verricht om ze op te lossen.

De grootte van het aanbod van software of, om een andere term te gebruiken, audio-visuele programma's heeft te maken met de aard van het vakterrein, waarin met de media wordt gewerkt. Het is niet voor niets dat av media in Nederland voor het eerst werden toegepast in het medisch onderricht. De eerste universitaire filmdienst in Nederland, de Unfi, die in 1950 werd opgericht, was in sterke mate op dit vak gericht, en de Stichting Film en Wetenschap (SFW), die in 1956 naast de Unfi ontstond om ook landelijk aan de vraag naar programma's te kunnen voldoen, was eveneens eenzijdig op medicijnen en wetenschappen als biologie, diergeneeskunde enz. gericht. De opleiding in deze vakken vraagt immers om visualisering van zeer concrete objecten, die anders met veel omhaal van woorden en dan nog inadekwaat worden beschreven. Daarentegen begon de SFW pas zeer laat aandacht te schenken aan alfa/gamma wetenschappen, zoals geschiedenis, omdat het in die wetenschappen vaak gaat om zaken van een hoger abstractieniveau, waarbij visualisering weinig kan bijdragen.

Laat ik overigens geen misverstand wekken: het aanbod van historische programma's is op het eerste gezicht vrij groot. Door middel van de open-net-televisie worden we immers geregeld, soms wel wekelijks geconfronteerd met uitzendingen, die het verleden tot onderwerp hebben en die soms zelfs overvloedig gebruik maken van beeld en geluid uit archieven. In het algemeen lijken het echter lezingen met lantaarnplaatjes: de auteur

vertelt een verhaal en zet daar een aantal beelden bij, die er iets mee te maken hebben. Vaak is het verhaal dan nog onsamenhangend, niet alleen omdat de auteur verzuimd heeft voldoende gebruik te maken van de aanwijzingen van experts of van de nieuwste literatuur, maar ook omdat hij blijft steken in het gebrek aan beeld voor essentiële passages, terwijl andere veel omvangrijker onderdelen met een overvloed aan beeld worden geïllustreerd omdat dat nu toevallig wel voorhanden was. Het gaat hem dan ook niet om een verantwoord onderwijsprogramma (ik laat in dit verband Teleac en de NOT buiten beschouwing), maar om een prettig verlopende, boeiende uitzending.

Goede software voor het onderwijs moet echter tot stand komen met behulp van dat onderwijs zelf en mag pas gemaakt worden nadat men de doelstellingen van dat onderwijs en "de manier waarop" grondig heeft doordacht. Vandaar het feit, dat de SFW vooral een toeleveringsbedrijf is, waar men onder meer op het gebied van geschiedenis de av media dienstbaar helpt maken. Men maakt er eventuele afnemers wel degelijk attent op de mogelijkheden en begrenzingen van de media, maar is verder afhankelijk van de inbreng van onderwijskundige aard, die immers door het onderwijs zelf geleverd moet worden. Men kan de zaak ook op andere wijze stellen: vóór alles moeten de docenten in de geschiedenis het zelf eens worden over de noodzaak en de opzet van hun onderwijs, alvorens gedacht kan worden aan eventuele hulpmiddelen, of het daarbij nu gaat om het krijtbord, de leercabine of de computer assisted instruction. Voor zover het de av media betreft kunnen instituten als de NIAM (Nederlands Instituut voor Audio-visuele Media te Den Haag) en de SFW hulp bieden.

Terwijl het NIAM zich vooral richt op primair en secundair onderwijs, en zich daarbij toelegt op voorlichting en distributie van software, heeft de SFW haar werkterrein hoofdzakelijk in de sfeer van het wetenschappelijk onderwijs en het hoger beroepsonderwijs. Wat geschiedenis betreft is echter de grens tussen secundair en tertiair niveau moeilijk te trekken en daarom kunnen het materiaal en de bevindingen van de SFW ook voor secundair onderwijs van nut zijn.

De SFW, die in zijn nieuwe gebouw in Utrecht ongeveer 80 medewerkers in dienst heeft, rust in feite op drie pijlers: de produktie van programma's op vrijwel alle terreinen van wetenschap, de voorlichting over de toepassing van av media in onderwijs en onderzoek, en vervolgens de dokumentatie en distributie, die het werkterrein vormen van het Dokumentatiecentrum van de SFW. Vooral in deze afdeling is geschiedenis (en in meer algemene zin de sociale wetenschappen) een niet onbelangrijk deel van het werk geworden. Deels komt dit door de incorporatie van het geluidsarchief van het instituut voor geschiedenis der RU Utrecht en de Stichting Beeld- en Klankdocumentatie te Amsterdam, deels doordat geschiedenis het vooral moet hebben van materiaal, dat al in overmaat in archieven aanwezig is en dus niet meer geproduceerd hoeft te worden, maar wel om beschrijving vraagt.

Evenmin als de overige afdelingen van de SFW is het Dokumentatiecentrum tot één vak beperkt. Het beweegt zich op alle terreinen van wetenschap. Het zorgt voor de centrale aankoop en distributie van wetenschappelijke films voor het gehele wetenschappelijk onderwijs; het draagt zorg voor de beschrijving van deze films en van andere av programma's, die in Nederland en elders worden vervaardigd, en het onderhoudt

daarnaast een kleine, gespecialiseerde bibliotheek waarin men literatuur vindt over de toepassing van av media in onderwijs en onderzoek. Ten slotte beschikt het over het historisch geluidsarchief en houden enige medewerkers zich bezig met beeldmateriaal in de Nederlandse filmarchieven.

Het gaat daarbij vooral om het Rijksfilmarchief, een onderdeel van de Rijksvoorlichtingsdienst in Den Haag, en het Nederlands Filmmuseum. Reeds sinds jaren wordt "non fiction" filmmateriaal in het Nederlands Filmmuseum door hen beschreven. In het Rijksfilmarchief wordt in eerste instantie gewerkt aan het uitsélectioneren van de oude nitraatfilms, waarna eveneens beschrijving van de op modern materiaal gecopieerde films zal volgen. De SFW zal op deze wijze op den duur beschikken over een centraal documentatiesysteem, waardoor het Nederlandse archiefmateriaal toegankelijk wordt, ook al is het op zich zelf over verscheidene instellingen verspreid.

Programma's die in het onderwijs bruikbaar zijn, kunnen echter niet zonder meer op basis van het archiefmateriaal tot stand komen. Daarvoor is in de eerste plaats geld nodig, alleen al omdat de archief films moeten worden gecopieerd alvorens bruikbaar te zijn voor vertoning en omdat veel van het materiaal met zekere auteursrechten is belast. Er is echter vooral inzicht nodig in de behoeften van het onderwijs, maar ook in de mogelijkheden en beperkingen van het materiaal. Met die twee laatste aspecten houden enkele medewerkers van de SFW zich in de volgende artikelen bezig. Het gaat in het artikel over Film als historische bron vooral om de betekenis van beeld voor het historisch onderzoek, al komen onderwijskundige aspecten daarbij ook aan de orde. Een preciese scheiding valt bovendien vaak niet te trekken. Het artikel over geluidsopnamen beperkt zich voornamelijk tot de toepassing in het onderwijs. Tevens is een lijst opgenomen van klankbeelden, die door het historisch geluidsarchief van de SFW voor het onderwijs worden uitgebracht.

R.L. Schuurms, hoofd dokumentatiecentrum SFW.

Noot:

Voor een overzicht van audio-visueel materiaal voor de geschiedenis kan worden verwezen naar: Overzicht van de hulpmiddelen ten behoeve van het geschiedenisonderwijs, samengesteld door P.H.F. Gieles en A.P. Dijkstra, uitgegeven door het Katholiek Pedagogisch Centrum, 's-Hertogenbosch, 1972.

(Besteladres: K.P.C., Postbus 482, 's-Hertogenbosch. Prijs f 2,00 + porti).

Deze lijst is echter wat betreft het geluidsarchief van de SFW verouderd, zodat men daarvoor beter de in dit nummer bijgevoegde opgave kan raadplegen.

Wilt u uw contributie/abonnementsgeld voor 1973 nog niet overmaken, maar daarmee wachten tot u een accept-girokaart ontvangen hebt?

Hartelijk dank,
B. van Lingen, Penningmeester V.G.N.

FILM ALS HISTORISCHE BRON*

'Man sieht nur was man weiss' (Goethe)

1. Kort historisch overzicht

De eerste openbare, voor geld toegankelijke filmvoorstelling werd gehouden in Parijs, op 28 december 1895. Vanaf dit begin is de vraag opgeworpen, of filmopnamen van belang zouden kunnen zijn voor de historicus. In 1898 schreef de rus Boleslaus Matuszewski "Une nouvelle source de l'histoire (Création d'un dépôt de cinématographie historique)". Deze brochure wees vooral op het belang, dat toekomstige historici zouden kunnen gaan hechten aan bewaarde films. Allerlei zaken zouden dan "uit eigen aanschouwing" kunnen worden bestudeerd. Deze opmerkingen trokken weinig meer dan een oppervlakkige belangstelling. Mede hierdoor is veel verloren gegaan: niet alleen de films van Matuszewski zelf, maar ook vrij veel journaals, die sinds 1910 regelmatig werden opgenomen en vertoond (Pathé Frères).

Pas in en na de Eerste Wereldoorlog werd meer aandacht gegeven aan het gebruik van opslag van films. Regeringen ontdekten de politieke en propagandistische waarde van beeld en (commentaar-)geluid. Zoals na de oorlog in grote documentenuitgaven het eigen beleid werd verdedigd, zo verschenen allerlei filmische retrospectieven: apologieën in de vorm van documentaires, compilatie en andere vormen van non-fiction films.

In deze jaren toonden ook een aantal historici belangstelling voor film. Verscheidene zittingen van de Iconografische Commissie van het Internationale Congres van Historici werden hier in de jaren 1926–1932 aan gewijd. Het uitgangspunt was, dat de film niet gebruikt zou mogen worden voor propaganda-doeleinden, maar zou moeten dienen "à l'enseignement de l'histoire vraie" (Bulletin I.C.H.S., II, 363). Toekomstige historici zouden kunnen werken met objectieve verslagen van allerlei gebeurtenissen (processies, parades, huwelijken, staatsbezoeken et cetera). Daarnaast achtte men van belang, dat in de toekomst ook sociale processen zichtbaar konden worden gemaakt: het dagelijkse leven, ambachten, straatbeelden, omgangsvormen et cetera. Vanuit deze twee motieven werd hier en daar een begin gemaakt met gecoördineerd aanschaffen, beschrijven en opslaan van films, met name door de historici R.A.Th. Fruin en Pirenne, (Bulletin I.C.H.S.).

Dit werk is echter afgebroken: in de crisis-tijd kwam het benodigde geld steeds moeilijker los en de opkomst van het fascisme doorbrak de internationale samenwerking.

De aandacht van regeringen voor film kreeg een nieuwe impuls in de jaren '30. Officiële overheidsinstellingen gingen zich nu met film bezig houden. In Engeland werd zo de Grierson-groep gevormd — het begin van de moderne documentaire film — in Duitsland kwamen de UFA-studio's — en daarmee óók de speelfilmproductie — onder beheer van Goebbels. Daarnaast gaf een kleine groep van voornamelijk intellectuelen die de film net

* In licht gewijzigde vorm verscheen dit artikel eerder in Registratie, 4e jaargang, no. 2.

"ontdekt" hadden, zich moeite "mooie" films te bewaren. De aandacht was vooral gericht op "kunstfilms", maar een aantal compilatie van oude journaals bereikten een zodanige "kunstwaarde", dat ook zij werden opgenomen.

Eigenlijk is pas in de jaren '50 zowel in de Verenigde Staten, Engeland en Duitsland een toenemende belangstelling voor film te constateren bij de sociale wetenschappen. In verscheidene landen kwamen belangrijke instituten, die de mogelijkheden en beperkingen van film theoretisch en praktisch begonnen te onderzoeken.

Na de aanvankelijke apathie óf overwaardering werd langzamerhand een evenwicht gevonden. Film wordt nu gezien als bron, "in the sense that palimpsest and parchment, hieroglyph and rune, clay tablet and manorial rolls are source material — fragments, sometimes fragments of fragments, often defaced by time, and applied to purposes of historical reconstruction, rarely contemplated by the original authors." (Elton).

II. Drie benaderingen van film als bron

De manieren waarop de historicus — of meer algemeen sociaal wetenschapper — film kan gebruiken voor onderzoek, zijn ruwweg in drie categorieën te verdelen. (N.B. tenzij anders vermeld, wordt onder "film" de "non-fiction-film" verstaan.)

1. Hij kan film zien als een middel, dat informatie geeft over "feiten", dat "objectief" direct (d.w.z. niet geïnterpreteerd) visuele data verschaft over de gefilmde werkelijkheid.
2. Hij kan film gebruiken als de unieke mogelijkheid om personen, zaken en gebeurtenissen te "ervaren": géén andere bron behalve in geval van voorwerpen (kunst/techniek) geeft de mogelijkheid het bestudeerde onderwerp te "zien". Het zijn vooral de hierboven genoemde benaderingen, waar historici oog voor hebben gehad, vooral vóór de tweede wereldoorlog, maar ook wel daarna. Er is echter een derde benadering, die steeds meer als belangrijk wordt gezien, vooral onder invloed van de sociale wetenschappen:

3. Hij kan film zien als een massa-medium in het proces van waardenoverdracht, met andere woorden film als reflectie van opvattingen, attitudes en images.

1. Film als objectieve registratie van feiten

Deze benadering gaat uit van de vooronderstelling, dat film een tot op grote hoogte "objectieve" reproductie geeft van een te onderzoeken stuk werkelijkheid. Deze vooronderstelling kan echter slechts met zeer grote reserves worden geaccepteerd. "Films are documents, and documents which peculiarly invite falsification", schrijft Penelope Houston. Ze had er aan toe kunnen voegen, dat film daarin niet afwijkt van andere bronnen, bij voorbeeld oorkonden en memoires. Vooral omdat historici zich echter wat betreft film nog slechts vaag bewust zijn van "vertekeningen" willen we er — zeer schetsmatig — een aantal aanstippen.

Onvermijdelijke vertekeningen vinden hun oorsprong in de technische eigenschappen van de film.

Het blikveld van de cameralens is nog beperkter dan dat van het menselijk oog. De

camera-man maakt dus, door zijn lens ergens op te richten, een selectie. Deze kan nog versterkt worden door de montage-man, vooral als hij uit is op het "typerende" detail. Daarnaast spelen door het gebruik van een lens perspectivische vertekeningen mee. De keuze van de soort lens (groothoeklens, telelens et cetera) is dus van belang.

— Behalve bovenstaande vertekeningen, moeten worden genoemd: belichting, camera-stand en camerabeweging, de sequentie van beelden ook nog in de montage aangebracht, en de invloed van geluid. (Deze complexe problematiek vindt men behandeld bij Comolli).

Naast deze gegeven vertekeningen, ontstaan er ook een aantal door toeval of door andere factoren:

— Er kan een gebeurtenis plaatsvinden, waar toevallig geen camera-man aanwezig is of waar de camera niet snel genoeg een gunstige positie kan innemen, zodat bij voorbeeld tegen de zon in moet worden gefilmd; de apparatuur kan op een belangrijk moment weigeren, et cetera.

— Het opnemen van een film was, zeker vóór de tweede wereldoorlog, een zeer openlijke, zichtbare manier van registreren. Cameraploegen opereerden opvallend en konden gemakkelijk verwijderd worden, of moesten filmen vanaf aangegeven posities. Van een groot aantal gebeurtenissen kan dus weinig meer worden getoond dan de buitenkant; een kabinetscrisis: beelden van 10 Downingstreet of Binnenhof; internationale diplomatie; regeringsleiders stappen in of uit een vliegtuig.

— In dit verband moet bovendien gewezen worden op het effect van de aanwezigheid van een camera. De sociale (soms ook fysieke) werkelijkheid verandert terwijl, én omdat ze wordt gefilmd: bij voorbeeld het gedrag van politie tijdens ongeregelde heden. Mensen gaan zich anders gedragen als ze weten, dat ze gefilmd worden.

In deze reeks mogelijke en/of onvermijdelijke vertekeningen zijn systemen te ontdekken die al dan niet doelgericht kunnen zijn. Ze zijn het gevolg van bepaalde maatschappelijke én esthetische attitudes van de opdrachtgevers en makers.

— Makers van compilatie-films gebruiken soms shots, omdat ze zo mooi passen in het ritme van een film, hoewel ze eerder, of later, of elders zijn opgenomen dan het commentaar suggereert.

In hetzelfde kader worden soms trucs uitgehaald met het materiaal: nieuw materiaal wordt kunstmatig verouderd; films worden in spiegelbeeld afgedraaid, zodat personen van links naar rechts lopen in plaats van andersom. Dit soort vervalsingen is al zo oud als het medium zelf. Er zijn twee klassieke voorbeelden: a. Toen Francis Doublier in 1898 met een Lumière-programma rondtrok in Zuid-Rusland, hadden de joodse bewoners grote belangstelling voor de Dreyfus-affaire. Uit zijn voorraad knipte Doublier vier opnamen: 1. een militaire parade, geleid door een kapitein; 2. een straatbeeld, waarin een groot gebouw; 3. een finse sleepboot, op weg naar een vrachtschip; 4. een gezicht op de Nijldelta. Door de explicateur werd dit aaneengepraat tot: Dreyfus vóór zijn arrestatie, het Palais de Justice, de deportatie van Dreyfus en zijn aankomst op Duivelseiland (Leyda). b. Het tweede voorbeeld is de film van J. Williamson over de Boxeropstand, "Attack on China" uit 1901. De hele film werd opgenomen in de tuin van Williamson, met behulp van verklede vrienden (Elton).

Van deze weinig subtiele, maar vaak moeilijk te ontdekken manipulatie bestaat nog een vrij recent voorbeeld. De Duitsers vertoonden in 1944 (kort na de invasie in Normandië) een "journaal", dat liet zien hoe de geallieerden terug gedreven werden in de zee. De beelden waren "echt"; ze gebruikten journaals van Dieppe, alleen het commentaar was nieuw.

— De Amerikaanse regisseur Robert Flaherty is goed voor een voorbeeld hoe vooroordeel, of in dit geval de perceptie van de regisseur van vooroordelen bij het publiek, tot technische experimenten kunnen leiden. Flaherty bracht in 1926 een film uit over de Samoa-eilanden. "Moana". Al snel merkte hij, dat wanneer hij het normale orthochromatische filmmateriaal gebruikte, de huidskleur van de Samoanen niet precies werd getroffen. "They appeared on the screen as dark and uninteresting as so many negroes — a fatal defect if we hope to secure the sympathy of audiences (and upon this depends the succes of any film) toward the characters we were to use to typify on the screen the Samoan race of people." Hij experimenteerde lange tijd totdat hij met panchromatisch materiaal betere opnamen kreeg, waarmee de gewenste indentificatie tussen zijn blanke publiek en de polynesiërs niet door de donkere huidskleur van de laatsten werden verstoord.

Wanneer we na deze beknopte catalogus terugkeren naar ons uitgangspunt, dan kunnen we concluderen dat "das Auge der Filmkamera keineswegs den Anspruch erheben kann, besonders 'objektiv' zu sein". Treue en Terveen menen dan ook, dat we "für das Filmdokument eine eigene Quellenkunde und eine besondere, dem Gegenstand angepasste Quellenkritik entwickeln (. . .) müssen".

Om hier enig resultaat in te kunnen boeken is uiteraard samenwerking nodig met mensen, die vertrouwd zijn met de techniek van beeld en geluid, zoals historici nu reeds samenwerken met paleografen, statistici et cetera.

Ondanks genoemde beperkingen kan de benadering van de film als objectieve registratie van feiten toch wel zinvol zijn. Sommige zaken kunnen bestudeerd worden, die moeilijk of niet elders vindbaar zijn en die juist ook in hun uiterlijke verschijning van belang zijn. Zo kan worden vastgesteld wie op een bepaald ogenblik ergens was (een conferentie bij voorbeeld). Onderzoek van stadsbeelden, oude ambachten en technieken, klederdrachten, folklore et cetera kan door film worden vergemakkelijkt.

Slechts die aspecten van de werkelijkheid — die deel uitmaken van een zeer algemene ervaring — kunnen met een voor ieder bevredigende 'objectiviteit' op beeld worden overgebracht. Voor een waardering gelden dan alleen criteria als technisch adequate weergave. Het zijn uit hun aard trivialiteiten, die ontkomen aan vertekeningen in hun reproductie, maar ook trivialiteiten — hetzij zonder ironie gezegd hebben soms waarde. Het essentiële gevaar van deze benadering blijft echter:

"Nach Brechts zutreffen dem Wort ergibt die Fotografie der Krupp-Werke oder der AEG beinahe nichts über diese Institute. Im Gegenteil, jeder blosze Realismus läuft Gefahr, nur die erscheinende Oberfläche der Gesellschaft festzuhalten. Statt sie analytisch zu durchdringen, kann er zu ihrer Affirmation beitragen. Er gibt sichtbares wieder, aber macht es nicht durchsichtig". (Osterland, 215)

2. Film als "sfeer"

Veel schrijvers menen, dat film een beeld geeft van personen en situaties, dat moeilijk uit geschreven bronnen te halen valt. Sommige historici (Treue, Terveen, Schramm) gebruiken in dit verband de term "sfeer". De historicus kan zich dan "inleven", of "een periode ervaren".

Basis hiervoor is de mening, dat het *zien* van gebeurtenissen een indringender relatie weet te leggen tussen historicus en subject, dan het lezen erover: "Watch the man making the speech, in the cinema's perpetual present tense, and a new relationship, a tension, is set up between spectator and subject. There are all the immediate factors that would have struck anyone at the time: Hitler's obsessive drive, for instance, his twohanded, downward chopping gesture, like a man slicing through wood; or Chamberlain's wan, dejected oratory, like a man being slowly choked by his own collar". (Houston).

Naast deze mogelijkheid — vooral voor biografen van belang geacht — is er nog een ander niveau, namelijk "dasz neben dem Milieu, neben der Umgebung des historischen Geschehens, welche das Filmdokument zu zeigen vermag, gewissermassen der Phänotypus der Erscheinungen und Erscheinenden sichtbar und erkenbar gemacht wird". (Treue).

Hoewel veel van de argumentatie (en rationalisatie) voor het gebruik van films langs deze lijnen loopt, valt er voor de historicus voorlopig nog weinig zinnigs over te zeggen. Wanneer men zou willen omschrijven wat "sfeer" in film nu eigenlijk is zou men kunnen komen tot "sfeer is een associatief systeem van voorstellingen (images) met een zekere emotionele lading". Dat wil zeggen dat de kijker door de beelden die hij percipieert wordt verbonden met een geheel van min of meer samenhangende ervaringen, waarden, voorstellingen die hem, positief of negatief, emotioneel beroeren. Het spreekt vanzelf dat zo'n geheel van voorstellingen niet alleen cultuur- en dus tijdgebonden is, maar dat het evenzeer sterk individueel bepaald is. Immers ook binnen één cultuur verschillen de ervaringen en fantasieën van individuen. Psychologen en didactici zullen moeten duidelijk maken wat de aard is van het soort kennis dat we uit het beeld opvangen. Onderzoek op het gebied van de perceptieleer en de semantiek van de beeldtaal kan misschien veel verhelderen. (We wijzen op de artikelen van Paul Willemsen in Cinematheek 8 en 9). In ieder geval kan men zeggen dat "ervaring" in de laatste instantie intersubjectief overdraagbaar moet zijn, wil ze voor welk wetenschappelijk doel dan ook bruikbaar zijn. Vooralsnog betekent dit dat ze in algemeen aanvaardbare woordtaal moet kunnen worden gevat, zolang er nog geen (wetenschappelijke) communicatie in beeldtaal mogelijk is. Ondanks deze scepsis — al was het alleen al om de ongefundeerde betekenis die vaak aan "sfeer" in deze context wordt gehecht — is het zeer wel mogelijk dat deze benadering waarde heeft met betrekking tot motivering en heuristiek. Die mogelijkheden liggen ons inziens vooral in het onderwijs. Een film kan een heel goed uitgangspunt zijn voor discussie, omdat — bij een goed gebruik van het medium — de leerlingen zowel visueel als auditief worden aangesproken. Er kan sprake zijn van een zekere identificatie met personen of groepen en van een vergroot besef van authenticiteit van omstandigheden en gebeurtenissen. Hier moet echter onmiddellijk aan worden toegevoegd, dat een leraar niet tevreden mag zijn met het idee, dat de leerlingen in ieder geval de "sfeer" van een periode of een persoon heeft "geproefd". In een toelichting en in discussie zal hij de leerlingen duidelijk moeten maken wat ze nu werkelijk gezien hebben en ze onder woorden laten brengen wat die "sfeer" nu eigenlijk is. Pas dan zal in de herinnering van de leerling aan

het visuele beeld een redelijke historische connotatie worden verbonden.

Beide voorgaande benaderingen gingen in feite uit van de vraag: "Wat voegt film toe aan de data, die ook uit andere bronnen zijn te halen *"wat geeft film méér?"* (De zogenaamde 'meer-waarde' vraag). De resultaten van deze vraagstelling achten we gering (kleine, vaak onbelangrijke gegevens) of treden we met reserve tegemoet (sfeer). Te weinig houdt deze vraagstelling rekening met de aard van het medium film. Film is een dure manier van registratie. Het gevolg hiervan is, dat zéker voor 1945, film nagenoeg uitsluitend kon worden gebruikt door de "establishment". Dit betekent, dat de bestaande filmvoorraden in de archieven tot op zekere hoogte de "official mind" weerspiegelt van de maatschappij in de periode, waarin de films zijn gemaakt. Er zijn talloze films over het koninklijk huis, parades, staatsbezoeken; hooggeplaatste personen in hooggestemde situaties. De elite kon zich het gewenste image laten geven. (Hitler droeg op latere leeftijd vaak een bril, maar in de journaals ziet men hem er nooit mee). Cameramensen anticipeerden zelfs wel op zo'n image: niet alleen zijn er geen journaals, waarin Roosevelt (die aan kinderverlamming had geleden) op een spreekgestoelte werd gehesen, maar het is bekend dat cameramensen dat eigener beweging niet opnamen (Leyda).

Het beeld van de sociale werkelijkheid is dan ook van eenzijdige aard. Films over armoede, crisis, werkeloosheid, woon- en leefomstandigheden komen betrekkelijk weinig voor (Ivens was in Nederland een uitzondering). Meestal geven de films, die deze onderwerpen "behandelen" bovendien een beeld, zoals de elite van de maatschappij dat wilde geven. Een enkele keer zijn opnamen van krotten et cetera gemaakt, vooral als stimulans om bij voorbeeld deel te nemen aan de drankbestrijding, vakantie-fondsen voor stadskinderen, of werkkampen van de overheid. De commerciële filmmaatschappijen hadden uiteraard weinig behoefte aan "sociale" films: film was per slot van rekening amusement. Bovendien was (is) niet alleen de filmproductie een commerciële zaak, maar ook het distributieapparaat (verhuurkantoren) en het bioscoopwezen. In elk van deze drie stadia speelt zelfcensuur een rol. In zijn artikel over journaalfilms in de dertiger jaren haalt Pronay een redacteur van Paramount aan, die zegt: "The daily life of the whole civilized world is to be told in pictures, nothing must be omitted. But nothing must be included which the average man will not like. We do not hope to satisfy these conditions — they represent an ideal — but we have got to get as near as possible". Onderwerpen die maar even controversieel zouden kunnen zijn werden dus vermeden. Naast zelfcensuur speelde (speelt) ook censuur een grote rol, want "... the one fundamental difference which distinguished Newsreels from newspapers was the general unsureness whether to extend to newsreels the traditionally accepted norm of the freedom of the press; or whether to place them under the traditionally accepted norm of the lack of freedom of the stage". De tweede norm werd nageleefd en er ontstond in ieder land een officieel censurerend apparaat. (Pronay, History 57, p. 64-65.)

Het is in dit verband dan ook gewenst, dat meer onderzoek wordt verricht naar de sociaal-economische structuren, waarin een film wordt geproduceerd, gefinancierd, gecensureerd en gedistribueerd. (Een aardige aanzet is Jarvie). Tenslotte de belangrijkste beperking, die inherent is aan film en die tegelijkertijd de grootste moeilijkheden oplevert, wanneer men film op bovenstaande wijze 1) en 2) wil gaan gebruiken.

Film kan slechts moment-opnamen (of een serie daarvan) geven, dat wil zeggen heel

concrete beelden. De realiteit, die geval is in begrippen als systemen, structuren, relaties, processen, kan hoogstens *gesuggereerd* worden. Men moet zich wel realiseren dat de begrippen "concreet" en "abstract" tot grote verwarring aanleiding kunnen geven. In de terminologie van Hegel zou men juist moeten zeggen: film tendeert naar het abstraheren van situaties en gebeurtenissen uit de totale, concrete, maatschappelijke context en vertekent daarmee de werkelijkheid op een a-historische, visueel-positivistische wijze. Film kan – in beperkte mate – toestanden beschrijven zoals ze zijn, maar niet zoals ze geworden zijn. Dit geldt natuurlijk ook voor andere bronnen. Bij film speelt deze problematiek wel een heel belangrijke rol.

Deze concretisering komt vaak tot uiting in een dramatisering van het behandelde onderwerp. De film – zijn kermisafkomst daarmee niet verloochenend – wordt dan een aaneenschakeling van spectaculaire momenten, bewegingen en acties, hoogtepunten uit een reeks van gebeurtenissen. Wanneer deze tendens bewust wordt doorbroken, komt de filmer in conflict met gevestigde opvattingen over filmesthetiek. Andy Warhol heeft een zeseneenhalf uur durende film gemaakt, over een slapende man.

Het ideologisch moment van deze dramatisering blijkt in talloze oorlogsfilms. Oorlog wordt gepresenteerd als een wreed, bloedig bedrijf maar niettemin als een avontuurlijke aaneenschakeling van actie. Uit de literatuur is bekend, dat in de oorlog wachten en verveling, zowel voor burgers als militairen een uiterst belangrijke rol spelen.

Naast deze dramatisering zien we ook vaak, dat film personifieert. Omdat het zo moeilijk is bewegingen, ideologieën, structuren te visualiseren, worden ze in de vorm van personen weergegeven: Fascisme = Hitler. Een ander voorbeeld: belangengroepen in de Sovjet Unie worden voorgesteld als personen, die met elkaar in conflict zijn. Ook hierin is het ideologische moment duidelijk. Het past in het westerse, individualistische waardenpatroon en in het idee van "de grote mannen" als drijvende krachten in de geschiedenis. Bijna iedere film over de Tweede Wereldoorlog is nog steeds een film over Hitler, Churchill, Roosevelt, De Gaulle en Stalin.

In het begin van de jaren twintig hebben russische revolutionaire filmers als Eisenstein en Pudovkin dan ook getracht in hun werk de massa's tot hoofdpersoon te maken.

Het is de keuze der symbolen en de suggesties van de montage, naast de keuze van het onderwerp, waaruit de attitude van de filmmakers (en/of hun opdrachtgevers) blijkt. De manier, waarop ze met deze problematiek zijn omgesprongen, met andere woorden "zichtbaars" "doorsichtig" hebben gemaakt (Brecht) is een vruchtbaar onderzoeksterrein. Dit is de derde benadering van film als historische bron.

3. Film als massamedium

Bovenstaand onderzoeksterrein lijkt ons zinvol, omdat het niet betekent, dat belangrijk is wat film aan historische vergelijkheid *geeft*, maar dat film een stuk van die werkelijkheid *is*.

Film is een massacommunicatie-middel: hij wordt gemaakt door mensen met zekere opvattingen en waarden, fungeert in een bepaalde context (cultuur, periode, publiek), is bedoeld om een op een bepaalde manier gestructureerde werkelijkheid over te dragen op

een zo groot mogelijke hoeveelheid mensen. De beperkingen en vervalsingen hierboven genoemd, zijn dan geen "remmende" factoren, maar vormen juist onderwerp van studie. Het belang van deze sociologische en ideeën-historische benadering ligt juist in het onderzoek van de illusie van sociale werkelijkheid, die massa's mensen via filmbeelden krijgen.

In dit verband is het onderscheid tussen "non-fiction" films en speelfilms niet langer belangrijk meer. "It's widely realized that films (bedoeld worden hier speelfilms) also reflect the currents and attitudes in a society, its politics. The cinema does not exist in a sublime state of innocence, untouched by the world; it also has a political content, whether conscious or unconscious, hidden or overt". (Furhammer en Isaksson, 6).

Wanneer film als massamedium wordt benaderd, zal men zich moeten bezig houden met de vraag hoe de film functioneerde in de maatschappelijke omstandigheden waarin hij werd gemaakt en vertoond. Vooral dit laatste aspect biedt wel problemen. "A depressed social situation may create the need for some form of political stimulus which occasionally appears in the most surprising and apparently quite irrelevant film contexts". (idem, 244). Zo is er het voorbeeld van de film "Viva Maria", in het westen vrij algemeen beschreven als een cynische en toch wat kwalijke film over revoluties in Latijns Amerika. In Peru echter schijnt hij in 1966 te hebben bijgedragen tot de vorming van verzetshaarden.

Het is frappant, hoewel heel goed verklaarbaar, dat historici en sociologen deze benadering van film als bron met enthousiasme hebben gevolgd bij het analyseren van nazi-films, maar deze analyse nog maar zéér sporadisch op andere landen en perioden wordt toegepast. Ten eerste is er de "ideologie van het westen", die in haar preoccupatie met de propagandatechnieken van "totalitaire maatschappijen" de manipulatie met informatie in de eigen maatschappij over het hoofd kon zien. Ten tweede bieden fascistische films zich als het ware aan voor onderzoek, vooral door de functie die film had in het Derde Rijk. De leiders van het Rijk waren immers overtuigd van het nut van de film als propagandamiddel. Goebbels, Hitler en Himmler bemoeiden zich *persoonlijk* met de duitse film. Als zij zelf op de film verschenen, waren zij zich daar zeer van bewust: "das Optische, die Öffentlichkeit, das Erscheinen vor den Tausenden und Millionen (war) einen wesentlichen Teil ihrer Existenz, ja ihre Existenzgrundlage . . ." (Treue). Zo kan in deze films "die Regie der öffentliche Erscheinung des Dritten Reiches" bestudeerd worden (idem). Dit werk is belangrijk bevorderd, doordat veel regisseurs en technici naderhand geïnterviewd konden worden.

Opmerkelijk is overigens, dat vooral aanvankelijk nazifilms werden gebruikt om de historische werkelijkheid "op te roepen". Doordat de films hiermee werden losgekoppeld van hun oorsprong — gemaakt voor een specifieke politiek — kon bij veel mensen het idee worden gewekt, dat in Duitsland — ondanks alles — inderdaad de treinen op tijd reden. Vertoningen van "Triumph des Willens" — zonder nader onderzoek en toelichting — gaven een beeld van ordelijkheid en van een goed-functionerend overheidsapparaat. Uit de literatuur is bekend, dat dit maar zeer gedeeltelijk het geval was en dat gebeurtenissen wel degelijk uit de hand konden lopen, afgezien nog van de menigvuldige conflicten binnen het nazi-apparaat.

Nu er in het westen langzamerhand meer zicht komt op de eigen ideologie, en de daarmee samenhangende vertekeningen en manipulaties van de informatie, wordt het tijd dat de historici zich met een breder terrein gaan bezig houden, gebruik makend van de technieken en ervaringen, die bij het analyseren van de fascistische films zijn opgedaan. Dit klemmt des te meer, omdat te verwachten valt dat er bij de informatieoverdracht een sterker accent zal gaan vallen op het beeldgebruik. Nu al worden leerlingen "bestookt" met films, lezingen en televisiespelen op de grijze buis in de huiskamer. Als de leraar zich niet op de hoogte stelt van de mogelijkheden van filmgebruik en de erbij behorende valkuilen loopt hij het risico geen invloed meer te hebben op de beeldvorming van de recente geschiedenis van zijn leerlingen.

I. Hartman, J. Jansen, P. de Rooy, documentatiecentrum SFW

Literatuur

- Een uitvoerige bibliografie van monografieën en artikelen, verschenen vóór 1955, is te verkrijgen in gestencilde vorm bij het "Institut für den Wissenschaftlichen Film" te Göttingen.
- Een zeer uitvoerige bibliografie — met commentaar — is te vinden in Jarvie. Daarnaast nuttige opgaven te vinden bij Osterland en Moltmann/Reimers (zie hieronder).
- K.O. von Aretin, *Der Film als Zeitgeschichtliche Quelle*, in: *Politische Studien*, IX, 1958, p. 254-265.
- Bulletin of the International Committee of Historical Sciences, Washington/Parijs, 1926-1932, vol. I-IV.
- J.L. Comolli, *Technique et idéologie*, in: *Cahiers du Cinéma*, no. 229, 230, 231 (1971).
- A. Elton, *The film as source material for history*. *Aslib Proceedings*, vol. 7, no. 4 (november 1955).
- R. Flaherty, *Barnouw's Film* in: *Film Culture*, no. 53, 54, 55, spring 1972, pp. 161-185.
- L. Furhammer/F. Isaksson, *Politics and film* (1968) Engelse editie, London, 1971.
- J.A.S. Grenville, *Film as history. The nature of evidence* (inaugurele rede Birmingham, 1970). Uitgegeven door de Universiteit van Birmingham, 1971.
- Penelope Houston, *The nature of evidence*, in: *Sight and Sound*, vol. 36, no. 2 (1967), p. 88-92.
- J.C. Jarvie, *Towards a sociology of the cinema. A comparative essay on the structure and functioning of a major entertainment industry*, London, 1970.
- S. Kracauer, *From Caligari to Hitler, a psychological study of the German film*. (Paperbackeditie New York, 1960; ook in duitse versie verschenen).
- J. Leyda, *Films beget films*, London, 1964.
- G. Moltmann/K.F. Reimers (ed.) *Zeitgeschichte im Film- und Tondokument*. (17 historische, pädagogische und sozialwissenschaftliche Beiträge) Göttingen e.a., 1970.
- M. Osterland, *Gesellschaftsbilder in Filmen. Eine soziologische Untersuchung des Filmangebots der Jahre 1949 bis 1964*. Stuttgart (Göttinger Abhandlungen zur Soziologie, 19), 1970.
- N. Pronay, *British newsreels in the 1930's*, in: *History* 56 (1971), p. 411-418 en: *History* 57 (1971), p. 63-72.
- K.F. Reimers, *Der Führer als völkische Erlösergestalt. Die Berliner N.S.-Weihnachtskundgebung 1933 im offiziellen Filmbericht* in: *GWU*, 19 (1968), p. 164-175.
- C.H. Roads, *Film and the historian*. Rede o.a. in 1970 gehouden. Overdruk verkrijgbaar bij BUFC, 72 Dean Street, London W.1.
- Ch. Samaran (ed.), *L'histoire et ses méthodes*, *Encyclopédie de la Pleiade*, Paris, 1961 (i.h.b.p. 771 e.v., 1167 e.v., 1390 e.v.).
- R.L. Schuurmsma, *Geschiedenis en de audio-visuele media*, in: *Registratie*, 1969 no. 3, p. 10-16.
- R.L. Schuurmsma, *Historici en de audio-visuele media*, in: *Spiegel Historiael*, 1971, no. 9, p. 482-483.
- F. Terveen, *Der Filmbericht über Hitlers 50. Geburtstag. Ein Beispiel nationalistischer Selbstdarstellung und Propaganda*, in: *VfZ*, 7 (1959), p. 75-84.
- F. Terveen, *Der Film als historisches Dokument. Grenzen und Möglichkeiten*, in: *VfZ*, 3 (1955), p. 57-66.
- W. Treue, *Das Filmdokument als Geschichtsquelle*, in: *HZ* 186 (1958), p. 308-327.
- University Vision, (*The journal of the British Universities Film Council*), no. 1 (februari 1968), geheel gewijd aan film en de historicus.
- W. Zöllner, *Der Film als Quelle der Geschichtsforschung*, in: *ZfG*, 13 (1965), p. 638-647.

HET GEBRUIK VAN DOCUMENTAIRE GELUIDSOPNAMEN IN DE GESCHIEDENISLES

Ter gelegenheid van het nieuwe schooljaar brengt het historisch geluidsarchief van de Stichting Film en Wetenschap (Utrecht) een herziene lijst uit van opnamen die door het onderwijs geleend kunnen worden. Deze lijst is opgesteld aan de hand van veel voorkomende aanvragen van docenten. U kunt hem aan het eind van dit artikel vinden, samen met wat korte informatie over het archief.*

Het feit dat de voltooiing van de lijst samenvalt met dit audiovisuele nummer van Kleio, vormt een goede aanleiding om eens in te gaan op de pluspunten, maar ook op de beperkingen van dit materiaal, althans wat het gebruik in de klas betreft. Op grond daarvan kunnen we dan misschien iets zeggen over de didactische begeleiding ervan.

Historische geluidsopnamen kunnen in de les gebruikt worden om verschillende redenen. De mogelijkheid van inleving in het verleden is daarbij wel de belangrijkste. Men kan het verleden nog meemaken: men kan de invloed van de persoon die men hoort spreken, nog ondergaan. Deze ervaring krijgt betekenis wanneer men beseft dat andere mensen ditzelfde vroeger ook zo gehoord hebben, al is het duidelijk dat de situatie van het heden (en de classesituatie!) zó anders is dat onze ervaring van de spreker nooit precies dezelfde kan zijn als die van de mensen in het verleden. De mogelijkheid tot inleven blijft echter groot. Dit inleven zou ik de motiverende functie van het geluid willen noemen: het leidt niet zozeer tot inzicht, maar tot betrokkenheid, waardoor men gemotiveerd wordt om iets meer van het onderwerp te weten te komen. Los daarvan mag men wel verwachten dat het luisteren naar geluidsopnamen over een bepaald onderwerp, datgene wat de docent hierover al heeft verteld, steviger in het geheugen zal vastleggen.

Daarnaast heeft een geluidsopname natuurlijk zijn eigen inhoudelijke informatie. Men kan hierbij onderscheid maken tussen de specifieke informatie die van het geluid zelf afkomstig is (de manier waarop iets gezegd wordt) en de woordelijke inhoud, die te vergelijken is met een schriftelijke tekst. Wat het eerste betreft is het duidelijk dat een geluidsopname meer biedt dan de schriftelijke weergave van iets dat oorspronkelijk als gesproken woord heeft gefungeerd. De manier waarop gesproken (of geschreeuwd) wordt, verduidelijkt de inhoud van de gebruikte woorden of verandert deze zelfs. Om het bekende voorbeeld van de toespraken van Hitler te nemen: deze zijn geschreven om gehoord te worden. Op papier zijn ze langdradig, vol van nutteloos aandoende herhalingen. Pas bij het aanhoren blijkt de speciale betekenis die de zinnen hebben meegekregen.

* Over de doelstellingen, het ontstaan en de collectie van dit archief (tot 1970 een onderdeel van het Instituut voor Geschiedenis van de RU Utrecht) zie: Drs. R.L. Schuursma. Het geluidsarchief van de Rijksuniversiteit van Utrecht. Kleio V, 1964 no. 2.

Voor het gebruik van geluid in algemene zin (bij voorbeeld het beluisteren van radioprogramma's, grammofoonplaten; het maken van opnamen in de klas; het zelf maken van hoorspelen door leerlingen) zie: L.G. Dalhuisen. Het gebruik van "geluid" in de les. Kleio XI, 1970 no. 2.

Zoals in dit geval van de toespraken van Hitler, worden officiële uitspraken van bekende persoonlijkheden meestal ook schriftelijk vastgelegd. Achteraf vormt de geluidsopname dan de optelsom van een reeds bekende, schriftelijke tekst plus het originele geluid, waarbij deze optelsom dan een vollediger historische bron is.

De geluidsopnamen die ons thans ter beschikking staan, bevatten echter ook veel informatie die schriftelijk niet is vastgelegd. Het gaat daarbij om inofficiële uitspraken van bekende personen (in interviews bij voorbeeld), maar vooral ook om de zegjes van de mindere goden in de maatschappij of om gebeurtenissen die op het moment zelf niet erg belangrijk gevonden worden. De radio verslaat deze kant van het leven in reportages en allerlei informele gesprekken. Het zijn juist deze opnamen die voor het onderwijs zo bruikbaar zijn, omdat zij een goed beeld geven van wat in een bepaalde tijd aangevoelens en opvattingen leeft.

Willen we in de geschiedenis optimaal gebruik maken van documentaire geluidsopnamen, dan moeten we ons toch ook de beperkingen van dit materiaal realiseren. In de eerste plaats gelden deze beperkingen het medium, namelijk het gebruik van uitsluitend geluid, en dat in een televisie tijdperk.

Geluidsopnamen maken geluid. Gezien de manier waarop vele aanvragen bij ons binnenkomen ("een stukje Hitler, geeft niet wat") lijkt het soms wel of het vooral deze eigenschap is en niet de inhoud van een opname, waarom geluidsopnamen worden gebruikt. Blijkbaar bieden vele docenten geluidsopnamen vooral aan als een doorbreking van de sleur, als een verzetje waaruit eventueel nog iets te leren valt. Door de tv is de leerling echter gewend aan vergelijkbaar materiaal (historische documentaires), dat op het eerste gezicht veel interessanter is en in ieder geval meer appelleert aan het inlevingsvermogen dan het afdraaien van een geluidsbandje vermag te doen. De buiten de school audiovisueel verwerende leerling vindt het verzetje dat de docent wil bieden, waarschijnlijk alleen maar saai. Het is dus beter om op dit punt geen verwachtingen te wekken.

Een tweede barrière wordt gevormd door de taal. Bij Nederlandse opnamen uit de jaren dertig bestaat de kans dat het ouderwetse taalgebruik een ridiculiserend effect heeft op de inhoud van het gesprokene. De docent kan dit opvangen door óf wat meer te laten horen, zodat men eraan went, óf door juist het verschil in taal met de leerlingen te bespreken. Een groter probleem zijn de vreemde talen. Vrijwel geen enkele middelbare scholier kan zonder hulp een engelstalige toespraak zonder meer verstaan, laat staan een franse. De eerste keer dat een dergelijke opname gedraaid wordt, zal er dus een uitgetypte tekst aanwezig moeten zijn, die daarna vertaald moet worden. Het taalprobleem brengt ook mee dat vrijwel alleen de standpunten van landen met westerse talen in de klas ten gehore gebracht zullen worden. De talen van de andere landen blijven de meesten van ons, ook met een vertaling erbij, toch zó vreemd dat het geluid geen bijdrage tot begrip kan zijn.

Wanneer een docent een internationaal probleem via geluidsopnamen wil verduidelijken, betekent dit vrijwel automatisch dat de visie van de officiële leiders van het Westen zal overheersen, een enkele uitzondering daargelaten (bij voorbeeld vertegenwoordigers van niet-westerse landen, wanneer zij in de Verenigde Naties of bij internationale conferenties, engels spreken).

Een beperking van geheel andere orde is het feit dat men steeds weer moet ervaren dat allerlei interessante Nederlandse opnamen, waarvan men zich vaak de uitzending nog

herinnert, bij navraag niet meer blijken te bestaan. De oorzaak hiervan ligt in het feit dat de Nederlandse omroepen journalistiek zijn ingesteld, dat wil zeggen zij maken programma's voor de interesse-van-de-dag, waarna zij de gebruikte banden wissen en voor een nieuwe uitzending gebruiken. Dit laatste geschiedt ook vanwege financiële problemen. De omroepen beschikken wel over een eigen geluidsarchief, maar in vergelijking met wat ze aan waardevol materiaal produceren, wordt hierin slechts weinig bewaard. (Misschien kan via pressie uit het onderwijs hierin enige verandering gebracht worden. Men realiseert zich echter wel dat de kosten daarvan natuurlijk niet op de omroepen afgewenteld kunnen worden). Het materiaal uit het omroeparchief is geheel voor het onderwijs beschikbaar via een overeenkomst met het historisch geluidsarchief in Utrecht. Hierbij gaat het in hoofdzaak om "officiële" geschiedenis, dat wil zeggen om verklaringen en redevoeringen van gezagdragers, voornamelijk politici. Wat het buitenland betreft beperken deze zich tot verklaringen op hoogtepunten van conflicten of hoogtepunten in feestvieringen, wat Nederland betreft komt de alledaagse politiek wat meer aan bod. De "gewone man" treffen we echter nauwelijks aan. Zo komen we bijvoorbeeld wat betreft de crisis en de werkloosheid van de jaren dertig wel allerlei opnamen tegen van ministers, parlementariërs en overheidsfunctionarissen, maar een werkloze horen we nergens. Gelukkig is de belangstelling van de radio voor de gemiddelde Nederlander (zijn arbeidsomstandigheden, woonsituatie, gezin, zijn verhouding tot de diverse groepen in de maatschappij) de laatste tijd sterk toegenomen. Mits dit alles bewaard wordt, zal voor het onderwijs de scala van mogelijkheden op geluidsgebied zich sterk vergroten.

Zelfs in het beperkte raam van de "officiële" geschiedenis kunnen we de thans aanwezige opnamen voor heel wat meer gebruiken dan een grappige, levendige illustratie van een bepaalde gebeurtenis. In uitspraken van allerlei personen wordt men steeds weer geconfronteerd met waardeoordelen die de stellingname in de uitspraak uiteindelijk bepalen. Het ontdekken van deze achterliggende waardepatronen is een uiterst zinvolle bezigheid, waarmee de leerling de uitspraken die hij dagelijks om zich heen hoort, leert herkennen en relativeren. Voor het aanleren van deze sociale vaardigheid is het gebruik van een geluidsband natuurlijk allerm minst een noodzakelijke voorwaarde, maar de relatie tot de werkelijkheid en daarmee de herkenbaarheid van dagelijkse situaties, zal bij het horen van een geluidsband toch sterker zijn dan bij de bestudering van een schriftelijke tekst. Vanzelfsprekend wordt het inlevingsvermogen en daarmee de werkelijkheidservaring veel meer gestimuleerd door het zien van een film, maar de problemen bij het opsporen, verkrijgen, evalueren (en bekostigen!) van films zijn vaak zo groot dat van vertoning meestal niets terecht komt. Geluidsopnamen zijn daarentegen gemakkelijk en goedkoop te verkrijgen, bovendien eenvoudig af te draaien én eenvoudig te bestuderen.

Op grond van het voorgaande, kunnen de volgende aanbevelingen gedaan worden inzake het didactisch gebruik van documentaire geluidsopnamen:

1) De algemene regel bij het gebruik van audiovisuele middelen in het onderwijs, geldt ook hier: av middelen dienen zoveel mogelijk gepresenteerd te worden in een normale lessituatie, waarbij de inhoud van het gepresenteerde een geïntegreerd onderdeel vormt van de lesstof. Zo niet, dan blijft het gebruik van av middelen "een uurtje uit". Men kan het de leerling dan niet kwalijk nemen, als hij het aangeboden als iets bijkomstigs beschouwt, of in ieder geval als iets dat geen serieuze aandacht verdient. Wat historische

geluidsopnamen betreft, hoeft de inpassing in de les geen problemen op te leveren. De opnamen zijn vergelijkbaar met historische schriftelijke bronnen en kunnen op analoge wijze in de klas behandeld worden. Dit betekent dat het gehoorde op precieze inhoud en op samenhang met de maatschappelijke (politieke, economische, of wat ook maar aan de orde is) situatie bekeken moet worden. Daarvoor is nodig dat de leerling de tekst kan overzien; de opname zal dus in zijn geheel of gedeeltelijk uitgetypt en op stencil gezet moeten worden, ook als het gaat om Nederlandse opnamen. De aldus ontstane tekst kan dan van vragen en/of opdrachten worden voorzien. Met andere woorden, de bestudering van een geluidsopname verloopt volgens het bekende patroon. De wijze waarop ieder het geluidsaspect van de opname heeft ondergaan, kan gezamenlijk in de klas behandeld worden of anders in de schriftelijke vragen ter sprake komen.

2) De opnamen mogen niet te kort zijn.

Als we de inleving in het verleden belangrijk vinden, moeten we de leerling ook de kans hiertoe geven. Hij moet de tijd krijgen om aan een stem te wennen, pas daarna is hij in de gelegenheid om een opname op zich te laten inwerken. Korte fragmenten zijn te vergelijken met citaten die anekdotisch blijven. Niet alleen wordt dan de mogelijkheid tot inleven beperkt, maar ook kan men met dergelijke citaten weinig beginnen, wat de bestudering van de inhoud betreft. Citaatsgewijs gebruik van opnamen zal bovendien bij de leerling de indruk versterken dat het hier gaat om een aardige onderbreking van de les. Het is dus beter om enkele langere opnamen te draaien die men dan ook werkelijk kan behandelen, dan een veelheid van korte opnamen. Het hangt van de spreker, het onderwerp en de rijpheid van de leerlingen af of iets kort of lang is. De docent zal dit per geval moeten beoordelen. Hij moet de opnamen dus in ieder geval zelf tevoren beluisterd hebben.

NB Veel documentaire grammofoonplaten zijn samengesteld uit een veelheid van zeer korte opnamen, vooral die platen die jaaroverzichten presenteren. Men doet er dus goed aan een plaat steeds te beluisteren voor men koopt.

3) Eveneens in verband met de inleving in het verleden zal de docent voordat hij een opname laat horen, de situatie waarin deze gemaakt is, moeten aangeven: waar was het, voor welk publiek, bij welke gelegenheid, wie spraken er nog meer, was het een normale of een bijzondere aangelegenheid, enzovoorts . . .

4) Het verdient aanbeveling om een opname, nadat deze is beluisterd en bestudeerd, nog een tweede keer af te draaien, omdat gebleken is dat men pas iets werkelijk hoort wanneer men weet wat men horen moet.

Bij de nieuwe uitleenlijst die het Geluidsarchief heeft samengesteld, is zoveel mogelijk rekening gehouden met de onder punt 1 en 2 genoemde overwegingen. Dit betekent dat in vergelijking met de oude lijst, ingeval van klankbeelden (= een aantal opnamen rond een thema) de afzonderlijke opnamen langer zijn dan voorheen het geval was, terwijl het aantal opnamen per klankbeeld verminderd is. Daarnaast worden nu ook banden met geheel afzonderlijke opnamen uitgeleend om de docent gelegenheid te geven buiten de geprogrammeerde opzet van de klankbeelden om te gaan. Deze afzonderlijke opnamen zijn ieder meestal van wat langere duur dan de onderdelen van een klankbeeld, en wel om de oorspronkelijke bron zoveel mogelijk intact te laten.

Inmiddels is ook een begin gemaakt met het verzorgen van transcripties. Het is de bedoeling om in de loop van het komend jaar alle nummers van de lijst mét teksten te kunnen leveren. Vanwege personeelsgebrek is het ons niet mogelijk om andere opnamen uit te lenen dan die op de lijst voorkomen, een enkele uitzondering daargelaten.

Joke Rijken, historisch geluidsarchief, documentatiecentrum SFW

HET GELUIDSARCHIEF VAN DE STICHTING FILM EN WETENSCHAP

Hengeveldstraat 29 — Utrecht — tel. 030-71 68 16

In 1961 werd in Utrecht een historisch geluidsarchief opgericht en wel als afdeling van het Instituut voor Geschiedenis van de Rijksuniversiteit. In 1970 volgde de incorporatie in de Stichting Film en Wetenschap.

Het eerste doel van het archief was het verzamelen, conserveren en documenteren van geluidsmateriaal dat voor het wetenschappelijke historisch onderzoek, maar ook voor het geschiedenisonderwijs van belang zou kunnen zijn.

Aard van het materiaal

De verzameling beperkt zich hoofdzakelijk tot gesproken woord en omvat thans ± 16.000 platen en enkele duizenden banden, voornamelijk betreffende de Nederlandse geschiedenis in de periode 1933—heden. Opnamen van de belangrijkste internationale gebeurtenissen zijn echter ook aanwezig.

De opnamen zijn grotendeels afkomstig van de Nederlandse radio-omroepen, hetgeen betekent dat het materiaal vooral bestaat uit reportages, vraaggesprekken en redevoeringen. Ook is de geluidscollectie van het Rijksinstituut voor Oorlogsdocumentatie in het archief opgenomen, hetgeen de aanwinst betekende van opnamen, gemaakt door de eigen opnamedienst van de NSB, voorts van de door de Duitse overheid gecontroleerde Nederlandse Omroep, en tenslotte van Radio Oranje te Londen. Tevens bezit het archief een vooralsnog kleine collectie interviews over diverse historische onderwerpen, welke vanaf 1965 door medewerkers van het archief zijn afgenomen.

Catalogus

Het totale bezit van het archief is verwerkt in een kaartsysteem op datum. Daarnaast is een kaartsysteem in opbouw met ingangen op land, onderwerp en persoon.

Dienstverlening

Voor educatieve doeleinden verhuurt het Geluidsarchief opnamen tegen een geringe vergoeding (f 0,10 per minuut, met een minimum van f 2,50). Onder geen voorwaarde mogen de geleende opnamen worden gecopieerd of voor commerciële doeleinden worden

gebruikt. Dezelfde beperking geldt voor de opnamen die voorkomen op de lijst van klankbeelden, die speciaal ten behoeve van het onderwijs is samengesteld. (zie hieronder). Op verzoek wordt deze lijst ook apart geleverd.

Openingstijden

maandag t/m vrijdag 8.30-12.30 uur en 13.30-17.30 uur. Bezoek na afspraak.

Verhuurprijs Klankbeelden Stichting Film en Wetenschap

In het "Overzicht van Hulpmiddelen ten behoeve van het geschiedenis onderwijs" (uitgave KPC, 's Hertogenbosch, 1972) staat abusievelijk vermeld, dat klankbeelden van het Geluidsarchief van de Stichting Film en Wetenschap verhuurd worden tegen een minimumprijs van f 5,50. Dit moet zijn f 2,50. Hiervoor ontvangt men een klankbeeld (met teksten) van maximaal 25 minuten. Voor klankbeelden van een langere duur, of bij bestelling van meerdere klankbeelden, die tezamen meer dan 25 minuten bedragen, wordt een prijs van f 0,10 per minuut berekend.

LIJST VAN KLANKBEELDEN

De klankbeelden worden uitgeleend op banden, gewikkeld op spoelen van 13 cm doorsnede, met een opnamesnelheid van 9½ cm/sec.

Uitleentermijn: een maand. Verlenging na schriftelijke aanvraag, zonder verdere kosten. De verhuurprijs bedraagt f 0,10 per minuut, bij een minimum bedrag van f 2,50 per uitleening.

Opnamen worden niet in eigendom gegeven of verkocht. Zij mogen niet worden gecopieerd noch voor commerciële doeleinden gebruikt worden. Bij aanvraag van opnamen wordt de aanvrager een uitleenformulier toegestuurd, waarop onder andere de bovengenoemde voorwaarden vermeld staan. Zodra dit formulier ondertekend is terugontvangen, worden de banden verzonden.

INHOUD

- I Fascisme / Nationaal-socialisme / Tweede Wereldoorlog
- II Nederland
zie ook onder I
- III Andere landen / Internationale kwesties
zie ook onder I

I FASCISME / NATIONAAL-SOCIALISME / TWEEDE WERELDOORLOG

KB 23

Arnold Meyer

Mei 1934, oprichting Zwart Front: Wij zijn jong, mannen met knuisten, strijd tegen regentendom. Nodig is: een leider, orde, tucht. Ontrouw niet geduld (3'15"). **April 1940** (?), beginselprogram Nationaal Front: Begripen volk en staat. De Joden. Relatie overheid-volk: Leidersgedachte, corporatisme (9'50").
duur 13'

KB 28

Anton Mussert 1935, verkiezingsrede: Ondergang van ons volk, tenzij de besten de strijd beginnen tegen verval en modernisme (3'). **4 april 1940**: uitleg van de begrippen democratie, volk en vaderland, nationaal-socialisme (9'). **8 dec. 1941**: Herstel van de natuurlijke orde (= ras en bodem). Organische eenheid van Europa. Nederland ook een organisme. Lagere organen moeten de hogere gehoorzamen. Corporatisme (6'30").
duur 19'

KB 25

Nationaal-socialistische rassenleer

zie ook KB 29, 30 en 31

M. Rost van Tonningen, 21 september 1940: Cultuur van een volk bepaald door ras. Verwijdering vreemde rassen (3'). **M. Rost van Tonningen**, 8 febr. 1941: Verovering Oost-Europa. Geen bloedvermenging met inferieure Slavische volken. Taak SS (4'30"). **Nederlandse SS-arts**, 20 febr. 1943: Rassenhygiene. De mens erfelijk bepaald. Registratie, sterilisatie (6'40").
duur 14'

KB 30

Antisemitisme

zie ook KB 25, 29 en 31

A. Hitler, 30 jan. 1941: Rol Joden uitgespeeld. Arisch front tegen Joodse uitbuiting (2'20"). **Prof. R. van Genechten**, 13 dec. 1941: 5e radiolezing over het Jodenvraagstuk. Historisch overzicht van de Joodse "woelzucht" (4'50"). **A. Seyss-Inquart**, 12 maart 1941: reactie op Febr. staking. Deze aangezet door de Joden. Joden geen Nederlanders. Zij zijn onze vijand bij uitstek (5'25"). Antisemitisch Nederlands **cabaretliedje**, 1943 (1'20").
duur 14'

Kb 29

Oost-Europa: Germaanse Levensruimte

J. Feldmeyer (SS), nov. 1943: Nieuwe geografische ordening: gesloten levensruimten, in Europa onder leiding van de Germaanse mens (3'30"). **J. Feldmeyer** (SS), 25 aug. 1941: Er is niets nieuws: al in 16e en 17e eeuw opbouw van Oost Europa door Duitse en Nederlandse kolonisten (3'25"). **Jonge vrijwilliger Waffen-SS**, strijdend in Oost Europa, nov. 1944: Geloof in de Führer (2'30"). **Radioklankbeeld**, 16 dec. 1943: Na verwaarlozing, thans weer opbouw van Polen, de oude Duitse grond (4'30").
duur 14'

KB 31

De rol van kunst en cultuur in de nat. socialistische staat

Arnold Meyer, april 1940 (?): Volk is gedachte Gods. Bestrijding anti-volkse kunst (1'15"). **J. Goebbels**, 10 mei 1933, boekverbranding, Berlijn (1'). **Prof. T. Goedewagen**, 8 maart 1942: radiotoespraak "Nederland en zijn muziek". Bevordering gezond Nederlandse muziek, geen internationalisme (4'). **A. Seyss-Inquart**, 11 febr. 1942: Het volk toetssteen voor alles, ook voor de kunst. Verwijdering vreemde rasinvloeden (3'15")
duur 9

KB 3

Nationaal-socialistische propaganda via de Nederl. radio

Enkele voorbeelden van het gebruik van diverse soorten radio-uitzendingen bij propaganda. **Prof. G. Snijder**, voorz. Cultuurkamer, interview, 28 sept. 1940: Samenwerking met Duitsers mogelijk, stamverwantschap (3'10"). **M. Blokzijl**, 5 mei 1941, weekpraatje: propaganda moet waarheidsgetrouw zijn (3'10"). **Reportage** over vertrek Nederl. arbeiders naar Duitsland, 28 april 1942 (3'). **Cabaret Paulus de Ruyter**, juli 1943: Amerikanen hebben geen cultuur (4'50"). **Klankbeeld** over opbouw van Polen, 16 dec. 1943 (4'30"). Antisemitisch **cabaretliedje** (1'30").
duur 21'

KB 38

Radio Oranje

(ook geschikt voor lagere klassen secundair onderwijs)

In totaal 11 fragmenten, waaronder: Eerste uitzending, uitleg doel van Radio Oranje, toespraakje Koningin Wilhelmina; Herdenking Febr. staking; opwekking tot verzet; cabaretliedje; codeberichten; Prins Bernhard, orders aan het verzet; hongerwinter.

duur 21'

KB 40

"Nederland 1940—1945"

Een bandopname van de inmiddels uitverkochte grammofoonplaat "Nederland 1940/1945. Een klankbeeld over de bezettingstijd, samengesteld door drs. R.L. Schuurmsma". In totaal 33 fragmenten, plus verbindende tekst. Behandeld worden: Begin van de oorlog (1939), de Meidagen 1940, Radio Oranje, de inval in Rusland, Jodenvervolgning, Arbeitseinsatz, invasie in Normandië, propaganda van Max Blokzijl, de NSB, bevrijding van Nederland vanaf sept. 1944, hongerwinter.
duur ± 100'

KB 41

A. Hitler, 1933—1945

10 febr. 1933, verkiezingsrede: Werd kanselier alleen uit geloof in zijn volk. Men zal het Duitse Rijk gaan erkennen in al zijn kracht en heerlijkheid. Amen (2'20"). **23 maart 1933**, debat in Rijksdag; **O. Wels** (namens SPD): geweld brengt geen zegen (1'50"). **A. Hitler**, in antwoord op Wels: U komt wat laat met uw boodschap. Er is een nieuw rechtsbewustzijn ontstaan (4'5"). **1 sept. 1939**, oorlog met Polen: **Hitler**: Ieder moet tot offers bereid zijn. Aanwijzing van zijn opvolgers. Capitulatie kennen we niet. Verraders worden vernietigd (7'40"). **H. Goering**: belooft trouw en gehoorzaamheid (1'45"). **Hitler**, **10 dec. 1940**, rede tot arbeiders: herinnert aan werkloosheid. Nationale aaneensluiting was nodig voor herwinning Duitse kracht (9'15"). **1 jan. 1945**, nieuwjaarsuitzending

radio: inleiding: onderwerping en lafheid is gif in een volk (2'30"). Volkslied (30").
Hitler: herinnert aan 20 juli 1944. Belooft tegenover God zijn plicht te doen (3'30").
Hitler, 30 jan. 1945, radiorede: appèl aan gehele volk tot uiterste offers bereid te zijn (2'30").
2 mei 1945, Duitse nieuwsdienst: dood Hitler, proclamatie van opvolger Doenitz (3'25").
duur 38'

KB 35

A. Hitler: Verdrag van Versailles

15 jan. 1935: Versailles bracht alleen ellende (3'). **1 sept. 1939:** het dictaat van V. geldt voor ons niet (3'). **10 dec. 1940:** Versailles is ons opgelegd door de bezitters, wij zijn "habenchtsen" (2'45").
duur 9'

KB 36

A. Hitler: De kwestie Tsjechoslowakije

zie ook KB 1

26 sept. 1938: massabijeenkomst in Sportpalast, Berlijn. Inleiding door Radioverslaggever (6'), opening door **J. Goebbels** (4'15"). Rede van **Hitler:** vredelievende buitenlandse politiek, tegenover de terreur der Tsjechen en Slowaken. Overgave van geëiste gebied, zo niet, dan komen we het halen (72'45"). Sluiting door **J. Goebbels** (2'35"). Volkslied.
duur 86'

KB 37

A. Hitler: De kwestie Tsjechoslowakije

Zie ook KB 1

Voor inhoud zie KB 36. De rede van Hitler ingekort tot 20'45", middelste deel weggelaten. Duidelijk verschil tussen rustig begin en opgezweept einde van de rede.
duur 37'

KB 1

De conferentie van München (1938)

Massabijeenkomst Berlijn, 26 sept.: **A. Hitler:** eist overgave Sudetengebied. Oproep tot strijd (7'). **J. Goebbels:** belofte van trouw, oorlogsbereidheid (2'35"). **N. Chamberlain,** 27 sept.: Heeft alles gedaan wat hij kon. Brits imperium kan niet in oorlog gaan alleen om Tsjechoslowakije (5'25"). **H. Colijn,** 28 sept.: Geen gevaar voor Nederland in geval van oorlog. Gelooft echter in oplossing van het conflict. Goedenacht (6'15"). **N. Chamberlain,** 30 sept., terugkeer in Engeland: Overeenkomst met Hitler. Vrede verzekerd (1'30").
duur 23'

KB 39

Zitting Rijksdag 1 sept. 1939: oorlog met Polen

A. Hitler: aanval van Polen. Wij zullen overwinnen, levend of dood. Aanwijzing van zijn opvolgers. Het woord capitulatie kennen we niet. Eist inzet van allen, verraders worden vernietigd (9'). **W. Frick,** voorz. NSDAP-fractie: leest wet op aansluiting van Danzig voor (2'30"). **H. Goering,** voorz. Rijksdag: stemming (25") en toespraak tot Hitler. Trouw en gehoorzaamheid (1'45"). Volkslied (30").
duur 14'

KB 34

W. Churchill: De capitulatie van Frankrijk

17 juni 1940, radioboodschap: val van Frankrijk. Wij staan er nu alleen voor (1'30"). **18 juni 1940**, toespraak tot Lagerhuis: Strijd om Engeland zal nu beginnen. Uiteenzetting Brits verdedigingssysteem te land, ter zee, in de lucht. Moge men later zeggen: This was their finest hour (22'50").
duur 24'

KB 33

W. Churchill: Rede "The war of the unknown warriors"

14 juli 1940, radiorede: Franse vloot te Oran vernietigd om deze niet in Duitse handen te laten vallen. Wij laten Frankrijk niet in de steek. Aanval op Engeland kan ieder moment komen. Wij zijn vastberaden, onze geest niet ondermijnd door intriges.
duur 14'

KB 32

Slag om Engeland

Duits marslied: Bomben auf Engeland (2'). **W. Churchill**, 11 sept. 1940, radiorede: Verdedigingsmaatregelen. Engeland staat voor historische taak (11'10"). **A. Hitler**, 30 jan. 1941: heeft Engeland de hand toegestoken. Antwoord hierop: aanval op Dld. via Noorwegen, Holland en België. Vorig jaar Engelsen van het continent gejaagd, dit jaar komt eindafrekening. Duitsland niet langer zwak (6'20").
duur 20'

KB 42

D. Day: Invasie te Normandië

Communiqué via BBC, 6 juni 1944: eerste bericht dat landingen plaatsvinden (1'10"). **Generaal Eisenhower**, radioboodschap, 6 juni 1944: instructies aan volkeren van Europa (3'40"). **Radio Oranje**, 6 juni: nieuws over verloop landingen (6'20"). **Radio Oranje**, 7 juni 1944: waarschuwing. Geallieerden zullen moeten bombarderen. (2'15").
duur 13'

KB 10

F.D. Roosevelt: Buitenlandse politiek 1940–1945

2 nov. 1940: doel buitenl. politiek: zelf buiten oorlog blijven; hulp aan landen die zich tegen agressie verzetten. Geen appeasement (5'). **8 dec. 1941**, toespraak tot het Congres n.a.v. aanval Pearl Harbor: Oorlogsverklaring aan Japan (1'50"). **9 dec. 1941**, praatje-bij-de-haard: "Isolation" bleek illusie (3'40"). **1 maart 1945**, over conferentie van Jalta: uitleg doel ervan. Doel bereikt. Winstpunt: we kennen elkaar nu beter. Oprichting VN (8'40").
duur 19'

II NEDERLAND

KB 9

Crisispolitiek: Aanpassing en devaluatie

Kon. Wilhelmina, troonrede, 19 sept. 1933: Aanpassing. Overheidsingrijpen nodig (5'15"). **Minister M. Steenberghe**, 11 april 1939: doel landbouwcrisispolitiek (7'50"). P.

Hiemstra, sdap-kamerlid, 1933, verkiezingsrede: De landbouwcrisispolitiek en de landarbeider (2'40"). **Ex-minister M. Steenberghe**, 2 febr. 1936: afkeuren deflatiepolitiek (3'50"). **Min-pres. H. Colijn**, 28 sept. 1936: redenen van opgeven Gouden Standaard (5'30").
duur 25'

KB 24

Min-pres. H. Colijn: Terugblik op 1935

1 jan. 1936: nieuwjaarsrede over de radio. Buitenland: spanningen. Binnenland: econ. crisis. Voorbeelden hiervan. Vertrouw op God. Versplintering door teveel politieke partijen.
duur 12'

KB 20

Min-pres. H. Colijn: De Volkenbond

18 mei 1936: Door traditie van afzijdigheid zijn Nederlanders niet erg geïnteresseerd in de VB. Deze is zwak, maar het alternatief is verschrikkelijk. Nationalisme tegenover internationalisme.
duur 10'

KB 8

Nederland en Oranje in de jaren dertig

zie ook KB 5

I.H.J. Vos, 30 april 1936: toespraak bij viering verjaardag prinses Juliana in stadion, Amsterdam: Belijden van het nationale een steun in deze barre tijd. Juliana staat in goddelijke traditie van de Oranjes (6'45"). **Liedje**, uitgezonden tgv geboorte prinses Beatrix, 31 jan. 1938 (1'55"). **Dankdienst** tgv geboorte prinses Beatrix, 31 jan. 1938: Orgelspel en toespraak dominee: God heeft grote dingen aan ons gedaan (6'5"). **W.L. de Vos van Steenwijk**, voorz. Eerste Kamer, 2 febr. 1938: toespraakje in Eerste Kamer tgv geboorte prinses Beatrix (2'55").
duur 18'

KB 5

RK Nederland en Oranje in de jaren dertig

Jhr. Ch. Ruys de Beerenbrouck, rede op landdag van RK Staatspartij, 2 febr. 1936: RK emancipatie. Nederland heeft RK volksdeel broodnodig. Wij doen niet onder in vaderlandsliefde en trouw aan Oranje (6'). **Pater Borromeus de Greeve**, huldiging van Kon. Wilhelmina bij haar ambtsjubileum, namens RK standsorganisaties, 6 sept. 1938: Zij is draagster van door God gesteld gezag. Ons gehoorzamen is godsdienstzin. Onze RK democratie, geleid door het episcopaat, is trouw aan Oranje (6'25").
duur 12'

KB 4

Pater Borromeus de Greeve: Lijdensmeditatie

10 maart 1936. De moderne mens met al zijn technische vindingen is niets in vergelijking met de majesteit van God. Thans periode van materialisme, kerkvervolging.
duur 16'

KB 18

Nederlands kolonialisme 1935–1940

Min-pres. H. Colijn, 14 juni 1935. Onthulling van Heutsz-monument: Nederlands roeping in Azië (3'). **Ch. Welter**, minister van Koloniën, 18 maart 1940: Oproep tot minder lamlendigheid. Nog steeds bezitten wij een wereldrijk, zijn wij groot overzee. Dit moeten

we behouden (4'5''). **Mr. J. Jonkman**, interview, 17 nov. 1966: Opvattingen van de Stuwgroep (4'50''). duur 11'

KB 19

Nederland aan de vooravond van de 2e Wereldoorlog

Kon. Wilhelmina, troonrede, 19 sept. 1939: Nederland neutraal. Hoop op vreedzaam overleg. Mobilisatie voorbeeldig voltrokken (2'30''). **Min. pres. Jhr. D. de Geer**, radiorede, 3 jan. 1940: Neutraliteit gehandhaafd. Wij kunnen kracht putten uit de bijbel. Vertrouwt op God. Aanhalingen uit de bijbel (5'5''). **De Geer**, 19 april 1940: Wij zullen ons tegen schending van onze neutraliteit verdedigen met wapengeweld. Staat van beleg. Vertrouwt op God (5'15''). **De Geer**, 4 mei 1940: Internering van personen die rust en veiligheid bedreigen (3'15''). **Nieuwsbericht**, 7 mei 1940: Intrekking van verloven (2'45'').

duur 19'

KB 15

Min. pres. W. Schermerhorn: Havenstakingen 1945 en 1946

3 juli 1945: havenstaking in Rotterdam bedreigt voedselvoorziening. Arbeiders, gaat aan het werk! De ondernemers moeten soepeler worden, niet vasthouden aan vooroorlogse methoden (13'20''). **16 mei 1946**: In tegenstelling tot staking van vorig jaar, deze staking niet om lonen maar om macht en prestige van EVC. Regering zal staking breken, eventueel met leger (10'20''). duur 24'

KB 22

Voorbeelden van koude oorlog-stemming in Nederland

Pater Henri de Greeve, radiopraatje, juli 1949: Sinds renaissance verwording in RK Kerk. Materialisme achter het IJzeren Gordijn vormt hoogtepunt in dit proces. Door gebed en boete kan kerk toch overwinnen (7'15''). **K. Vorrink**, op PvdA-congres, 28 nov. 1949: West-Europa uit het oosten bedreigd door dictatuur van sikkels en hamers (2'35''). **Kardinaal J. de Jong**, 14 febr. 1949: behandeling van Kardinaal Mindszenty geheel in geest der communisten. Zij maken moraal ondergeschikt aan hun belang. Als God ons niet genadig is, zal het ons gaan als de landen in het oosten (4'45''). duur 15'

KB 27

Nederl. reacties op de Russische inval in Hongarije

A. van Sprang (verslaggever), 26 okt. 1956: Vrijheidsstrijd in Boedapest (2'10''). **A. van Sprang**, 1 nov.: Regering Nagy onderhandelt met de Russen (2'10''). **B. Kroon** (verslaggever), 4 nov.: Russische tankaanval op Boedapest (2'30''). **Kardinaal B. Alfrink**, 4 nov.: Waarom laat God dit toe? (3'15''). **Dr. L. Kortenhorst**, 6 nov.: Wij kunnen de Hongaren helpen door gebed en offer (3'). **Min. pres. W. Drees**, 6 nov.: Standpunt Nederl. regering. Betrekkingen met de Sov. Unie niet verbroken. Nederland volgt NAVO-gedragslijn (3'40''). **J. de Troye**, (verslaggever), 14 nov.: Aankomst vluchtelingen in Utrecht (2'30''). **B. Brans** (verslaggever), 6 nov.: Over de berichten die Radio Moskou over Hongarije verspreidt (3'55''). duur 23'

KB 7

Nederl. houding inzake kwestie Indonesië 1945-46

Kon. Wilhelmina, 7 dec. 1942: na de oorlog staatkundige verandering. Indonesië zal hierin

meebeslissen (3'40"). Propagandistisch liedje, oproep aan vrijwilligers om Indië te bevrijden, juni 1945 (2'). **Minister J. Logemann**, 15 aug. 1945: Nederland zwak, geallieerden hebben Indië bevrijd. Eerst overname van de macht door Nederland, daarna praten met Indonesië (4'). **Min. Pres. W. Schermerhorn**, 15 mei 1946: Partijstrijd in Nederland over aanpak van het indonesisch probleem (3'). **Minister J. Logemann**, 16 febr. 1946: Begin onderhandelingen met de Republiek. Indië heeft Nederland nodig. Zelfbeschikking in de toekomst (5'). **Minister J. Jonkman**, 15 aug. 1946: voortduren van oorlog en ellende door toedoen van de Republiek Indonesia. Rede van 7 dec. 1942 wijst de weg (3'40"). Vraaggesprek met **generaal S. Spoor**, 9 aug. 1946: leger moet recht en veiligheid brengen (4'30"). **Generaal H. Kruls**, 21 sept. 1946: toespraak tot familie van dienstplichtigen die naar Indië moeten gaan, om deze af te houden van desertie. Grote taak voor het leger. Het is geen koloniale oorlog (5'30").
duur 31'

KB 6

Nederl. houding inzake kwestie Indonesië 1946-47

K. Vorrink, 24 april 1947:

regeringspolitiek was: niet schieten, maar praten. Veel oppositie hiertegen. Hulde aan Sjahrir voor geduldig onderhandelen (4'). **M. van der Goes van Naters**, 30 dec. 1949: In Accoord van Lingadjadi nieuwe beginselen ingevoerd. Hulde aan Schermerhorn (1'30"). **W. Schermerhorn**, 28 nov. 1949: De Indon. kwestie een psychologisch probleem. Nederland wordt gewantrouwd. Laten we het drama van de interpretatie van Lingadjadi niet herhalen (8'). **S. Hadinoto**, republikeins afgevaardigde, 30 dec. 1949: wantrouwen na ervaringen met de interpretatie-theorie (2'). **C. Romme**, 20 dec. 1946: Het accoord is aanvaard. Aanvulling op het ontwerp-accoord was echter nodig. Nederlands roeping in Indonesië (6'). **J. Logemann**, 24 april 1947: Het accoord is moeizaam tot stand gekomen. Stipte uitvoering een levenszaak. Veel Nederlanders in Indonesië begrijpen dit niet (6'15"). **Min-pres. L. Beel**, 21 juli 1947: Verantwoording van de eerste politionele actie (7').
duur 35'

KB 48

Nederl. houding inzake kwestie Indonesië 1948-49

Min. pres. L. Beel, 6 juli 1948: een grondwetsherziening nodig vanwege uitvoering rede 7 dec. 1942. De Republiek zal een deelstaat zijn in een federatie. Nooit zal ik Indonesië abandonneren (6'). **Min. pres. W. Drees**, 20 dec. 1948: Verantwoording tweede politionele actie (8'). **Minister J. van Maarseveen**, 12 mei 1949, regeringsverklaring over accoord van Royen-Rum: Geen interimperiode, waarin de Republiek een deelstaat zou zijn, maar versnelde soevereiniteitsoverdracht (4'). **Minister E. van Kleffens**, 26 aug. 1949, nav oppositie tegen regeringsbeleid: laten wij de realiteit toch accepteren (4'). **W. Schermerhorn**, 28 nov. 1949: De poort naar de Ronde Tafel conferentie via besef dat geweld niet helpt. Tweede Politionele actie mislukt (5'). **Minister J. van Maarseveen**, 20 dec. 1949: uitleg waarom Nederlands legaliteitsbeginsel het moest afleggen tegen Indonesische "illegaliteit" (5').
duur 32'

KB 45

Kwestie Nieuw Guinea

Ir. A. Soekarno, 1 sept. 1961: Indonesië wil met Nederland onderhandelen op voorwaarde van overdracht van Nieuw Guinea (1'25"). **M. Hatta**, 14 mrt. 1962:

Nederland star en koppig in politiek. Indonesië heeft in Nieuw Guinea: "mission sacré". Nieuw Guinea zal autonoom worden (3'5"). **N. Jouwe**, 17 april 1962; over plan Bunker: onaanvaardbaar voor Nieuw Guinea, papoea's geen vertrouwen in Indonesië, wel in Nederland (3'40"). **Prof.Dr. J.E. de Quay**, 15 aug. 1962: Nederland geen koloniale ambities in Nieuw Guinea. Steeds gezocht naar vreedzame oplossing (5'). **Reyers (CHU)**, 13 sept. 1962, tijdens debat in Eerste Kamer: Aanvaarding accoord werkt communisme in het oosten en dictatuur in Indonesië in de hand (3'15").
duur 16'

KB 44

Kwestie Nieuw Guinea: De visie van Mr. J.M.A.H. Luns

16 aug. 1962: Luns in gesprek met Mr. G.B.J. Hiltermann n.a.v. ondertekening accoord met Indonesië: Regeringsstandpunt. Houding Ver. Staten. Houding Indonesië.

duur 17'

III ANDERE LANDEN / INTERNATIONALE KWESTIES

KB 11

F.D. Roosevelt: New Deal

28 april 1935, praatje-bij-de-haard: Maatregelen tegen werkloosheid. Helpt allen mee, toont dat democratie ook efficiënt kan zijn. Herstel al ingetreden (4'40"). **24 aug. 1935**, rede tot jongeren: Niet langer de ouderen navolgen. Vroeger teveel individualisme. Wel vasthouden aan "individual enterprise, freedom and opportunity" (5'10"). **23 okt. 1940**, verkiezingsrede: De Republieken doen zich nu progressief voor, in 1932 waren wij het. Voorbeelden hiervan (6'15").
duur 16'

KB 14

W.S. Churchill: "The sinews of peace"

5 maart 1946, rede te Fulton, Ver. Staten: VN moet uitgerust worden met internationale gewapende macht. Ver. Staten en Britse Gemeenebest moeten militair nauw samenwerken. Noodzakelijk omdat Sov. Unie nu heel Oost-Europa behalve Tsjecho-Slowakije met "ijzeren gordijn" heeft afgesloten. Derde wereldoorlog moet voorkomen worden, daarom geen appeasement.
duur 17'

Voor Koude Oorlog, zie **Nederland KB 22: Voorbeelden van Koude Oorlog-stemming in Nederland**

KB 16

De Blokkade van Berlijn 1948-1949

E. Ollenhauer, plaatsverv. voorz. SPD, 24 juni 1948: Sinds vanmorgen toevoer uit het Westen naar Berlijn afgesloten. Zgn. bevrijders der volkeren gebruiken honger van 3.000.000 mensen als politiek strijdmiddel (1'45"). **K. Littke**, 17 aug. 1948: Veel-geprezen westerse democratie verbiedt Berlijners goederen in oostelijke sector te kopen (1'30"). **Ernst Reuter**, gekozen burgemeester Berlijn, aug. 1948: Wij houden vol. Strijd om Berlijn is strijd om hernieuwing Duitsland en om de wereldvrede (1'20"). **Ernst Reuter**, 9

sept. 1948: Volkeren van de wereld, helpt ons. Deze stad mag niet prijs gegeven worden (1'25"). **Ernst Reuter**, 12 mei 1949: Berlijn bevrijd met westerse hulp. Nu willen wij onze stad opbouwen. Zullen nooit meer onvoorbereid zijn als in 1948 (5'5"). duur 11'

KB 21

De Berlijnse muur 1961

J.F. Kennedy, 26 juli 1961: Verhoging defensie-uitgaven noodzakelijk. Amerika heeft recht en plicht in Berlijn te zijn (5'30"). **W. Ulbricht**, 13 aug. 1961: DDR vreedzaam, regering in Bonn is agressief. Muur om vrede te redden (2'5"). **K. Adenauer**, 13 aug. 1961: Muur voor voortbestaan DDR noodzakelijk. Doel Bondsregering blijft: Eenheid in vrijheid (2'5"). **W. Brandt**, 16 aug. 1961, rede tot Berlijnse bevolking: Internationaal recht gebroken. Teleurgesteld in geallieerden (4'30"). duur 14'

KB 17

De oorlog in Korea

Min. pres. W. Drees, 24 okt. 1950: Prijs Nederlandse Koreavrijwilligers voor hun bereidheid de goede zaak te dienen (3'25"). **President H.S. Truman**, 8 jan. 1951: Onze soldaten vechten in Korea tegen het communistische streven naar wereldheerschappij. Vrije naties moeten samengaan in deze strijd (5'30"). **Generaal D. MacArthur**, 19 april 1951: Ieder deel van verdedigingslinie in westelijke Pacific is onmisbaar. Strijd tegen China had geïntensiveerd moeten worden, na Chinese inval in Korea (9'20"). **Kolonel W. Eekhout**, sept. 1951: Praatje tot familieleden van Koreastrijders. Over het leven in een militair rustkamp in Korea (3'50"). **President D.D. Eisenhower**, 26 juli 1953: Wapenstilstand bereikt. Waakzaamheid blijft geboden (40"). duur 23'

Voor **De Hongaarse opstand**, zie **Nederland KB 27: Nederlandse reacties op de russische inval in Hongarije**

KB 12

J.F. Kennedy: Inaugurale rede

20 jan. 1961: Amerikanen verdedigers der vrijheid. Geen inmenging van buiten in Amerikaans halfgrond. Ontwikkelingshulp. Vreedzame internationale samenwerking. Berop op eigen natie en wereldbevolking inzake wereldproblemen. duur 14'

KB 13

J.F. Kennedy (o.a. Cubacrisis)

25 sept. 1961, rede tot VN over ontwapening: Internationale controle nodig. VS heeft de wil en de wapens om de vrijheid te verdedigen (3'55"). **22 okt. 1962**, rede n.a.v. Cubacrisis: Atoomwapens op Cuba, gericht tegen VS. Tegen de gemaakte afspraken. Maatregelen ter bescherming van eigen veiligheid (6'15"). **25 juni 1962**, rede te Frankfurt, Duitsland, over NATO: Atlantische samenwerking. Eenheid van Europa ook van belang voor VS (4'55"). duur 14'

KB 26

Rassendiscriminatie in de Verenigde Staten

Stokely Carmichael, juli 1967: Blanke ras is altijd uitgegaan van superioriteit van de eigen cultuur (3'35"). **M.L. King**, 23 juni 1963: Segregatie kwaadaardig gezwel. Geweldloos

verzet. Geen separatie van blanken en negers (7'). **Stokely Carmichael**, juli 1967: Black Power wil gebruik van geweld, zoekt contact met Derde Wereld (5'30"). duur 16'

KB 43

Discussiestuk: De Rol van de V.S. in Vietnam

Aaron Wildavsky, 21 mei 1965, Berkely teach-in: Amerikaanse politiek moreel verantwoord. Amerika doet haar plicht. Zwakke dictatuur altijd beter dan communisme. duur 5'

KB 46

Charles de Gaulle 1940–1958

22 juni 1940: Fransen, legt u niet neer bij capitulatie, sluit u aan bij mij (3'45"). **1 mei 1950**: klassenstrijd bedreigt wereldvrede, sociale kwestie moet opgelost worden (3'55"). **19 mei 1958**: huidige regering kan Algerijnse kwestie niet aan; ik stel me beschikbaar om te regeren (4'10"). **4 sept. 1958**, rede over nieuwe grondwet: stemt "ja" in het referendum (5'). duur 17'

KB 47

Charles de Gaulle 1958–1969

(o.a. Algerijnse kwestie, mei-revolutie 1968)

16 sept. 1959: zelfbeschikking voor Algerije; keuze tussen afscheiding, volledige integratie en autonomie (5'). **23 april 1961**: opstand van generaals in Algerije brengt Franse herleving in gevaar (3'35"). **sept. 1962**: presidentskeuze voortaan door middel van referendum (50"). **30 mei 1968**: ik zal niet aftreden; Frankrijk bedreigd door communistische diktatuur (3'5"). **25 april 1969**: voorstellen voor hervormingen in bestuur van Frankrijk: nooit woog uw stem zo zwaar (4'45"). duur 17'

KB 48

KB 48

Charles de Gaulle 1958–1969

(buitenlandse politiek van Frankrijk)

24 aug. 1958: rede in Brazzaville, over zelfbestuur voor de Afrikaanse volkeren binnen een "communauté" met Frankrijk (3'55"). **27 april 1965**: radio- en televisierede over de Franse buitenlandse politiek in het algemeen (3'40"). **30 juni 1966**: televisierede in Moskou, over de Russisch-Franse samenwerking (1'45"). **1 sept. 1966**: rede in Pnom Penh: Vietnamese kwestie kan niet met militair geweld opgelost worden, maar alleen met overleg (3'55"). **10 aug. 1967**: televisierede over Frankrijks eigen rol in de wereldpolitiek: géén afhankelijkheid van de Verenigde Staten (2'30"). duur 16'

KB 49

Algerije 1958–1962

R. Salan, generaal, 20 mei 1958: toespraak in Algiers over De Gaulles aankondiging dat hij bereid is de regering op zich te nemen (1'15"). **J. Soustelle**, oud-gouverneur-generaal van Algerije, 20 mei 1958: toespraak in Algiers: wij zullen Algerije nooit in de steek laten. Leve De Gaulle! (2'30"). **Ch. de Gaulle**, president van Frankrijk, 16 sept. 1959: zelfbeschikking voor Algerije; keuze tussen afscheiding, volledige integratie en autonomie (5'). **M. Challe**, generaal, 23 april 1961, radiotoespraak tijdens militaire opstand in Algerije: Algerije moet Frans blijven (1'25"). **R. Salan**, maart 1962, radiotoespraak na

akkoord van Evian: oproep strijd tegen algerijnse extremisten voort te zetten (1'35"). **Gardy**, generaal, maart 1962, radiotoespraak na akkoord van Evian: wij aanvaarden de wapenstilstand niet. Gaullistische intriganten hebben ons verraden (1'30"). duur 13'

KB 50

Frankrijk mei 1968

Cor Holst, verslaggever, 8 mei 1968: reportage over studentendemonstratie en politie-optreden (2'30"). **Catro**, revolutionnair studentenleider, mei 1968: gesprek met verslaggever F. Onnen, o.m. over kans van slagen van de revolutionnaire beweging (2'25"). **E. Deschamps**, sekretaris-generaal van de christelijke vakcentrale, de CFDT, 16 mei 1968: vraaggesprek over bedrijfsbezettingen (1'10"). **Ch. de Gaulle**, president van Frankrijk, 24 mei 1968: referendum aangekondigd over plan tot structurele hervorming van universiteiten en bedrijfsleven (3'5"). **Lucas Klein**, verslaggever, 29 mei 1968: De Gaulle plotseling uit Parijs vertrokken. Er gaat iets belangrijks gebeuren (1'15"). **Ch. de Gaulle**, 30 mei 1968: referendum uitgesteld; ik zal niet aftreden. Frankrijk bedreigd door kommunistische diktatuur (3'30"). **Cees van Drongelen**, verslaggever, 24 juni 1968: reportage over eerste ronde Franse verkiezingen; Gaullisten winnen. Pompidou en de Gaulle zijn zelfverzekerd (1'55"). duur 16'

Grammofoonplaat

Bij het Geluidsarchief SFW is de volgende grammofoonplaat tegen de gereduceerde prijs van f 10,— te verkrijgen: Fascisme 1935—1945. Authentieke opnamen uit Italië, Duitsland en Nederland. Samenstelling en verbindende teksten: Drs. R.L. Schuurmsma (Philips DL 88-532).

De teksten van de opnamen zijn als bijlage verschenen in: Drs. R.L. Schuurmsma. Facisme (2 dln), in serie Dichterbij, onder redactie van C.M.H. Bosch en Drs. H.G. Leih. Uitgegeven door Uitgeverij J.H. Kok NV, Kampen.

ENKELE AANWIJZINGEN INZAKE HET GEBRUIK VAN BANDRECORDERS EN GELUIDSBANDEN

Bandrecorders

Voor een behoorlijke geluidswaergave in een klaslokaal zijn de interne luidsprekers van de meest gebruikte typen bandrecorders niet sterk genoeg. Een externe luidspreker is daarom bijna altijd nodig. Deze moet in een hoek van de klas geplaatst worden en wel zo dat het geluid diagonaal de klas instroomt, op oorhoogte van de zittende luisteraars. Hoeft men geen externe luidspreker te gebruiken, dan moet de bandrecorder eveneens op bovengenoemde manier opgesteld worden.

Men doet er verder goed aan de geluidsterkte en de toonhoogte voor het begin van de les in te stellen.

Geluidsbanden

De kwaliteit van geluidsbanden wordt beïnvloed door te hoge temperaturen en de aanwezigheid van stof op de band. Veilige temperatuur: tussen 10° en 20°C.

- Leg een band niet in de zon of bij een verwarming.
- Vermijd temperatuurswisselingen.
- Verpak een band meteen na het afdraaien in een plastic hoes of in een doosje. Bewaar banden nooit onverpakt.
- Vermijd voorts bronnen van magnetisme (versterker, luidspreker).

VERANDERENDE INZICHTEN IN ENGELAND

Handbook for History Teachers, General Editors W.H. Burston and C.W. Green, Methuen, London, 1972.

De onlangs in Engeland verschenen tweede druk van het bekende Handbook for History Teachers verschilt zozeer van de eerste, in 1962 uitgekomen, editie dat men door de beide uitgaven te vergelijken een duidelijk beeld kan krijgen van de veranderingen die zich daar in een tiental jaren op het terrein van de geschiedenis-didactiek hebben voltrokken. Zonder het boek nog gelezen te hebben, lijkt het, om te beginnen, al duidelijk dat dit gebied zich uitbreidt: telde de eerste uitgave zevenhonderd zestien pagina's, de tweede — door Methuen fraai uitgegeven — editie bevat duizend zeventig. Het schijnt zijn prijs (zes pond), hoe hoog die op zichzelf ook is, daarom wel waard, althans voor onze Engelse collega's; voor Nederlandse geschiedenisleraren is uiteraard niet de gehele inhoud van belang. Wat hún zal interesseren is vermoedelijk vooral het eerste deel dat zeventien artikelen behelst die volgens de redacteurs *alle* aspecten van het geschiedenisonderwijs belichten. Deel twee, bestaande uit geannoteerde bibliografieën van geschiedenisboeken voor het lager en voortgezet onderwijs, deel drie dat gegevens verstrekt omtrent audio-visuele media en deel vier dat weer bibliografieën bevat (van wetenschappelijke vakliteratuur) zullen, in het algemeen gesproken, wel in mindere mate de belangstelling van Nederlandse docenten wekken omdat ze duidelijk betrekking hebben op het onderwijs in Groot-Brittannië. Het is dan ook met het eerste deel, de zeventien artikelen (althans enkele ervan), dat ik mij in deze beschouwing wil bezig houden.

Wanneer men aanvankelijk alleen de titels leest, schijnen de veranderingen waarover ik schreef nog zo groot niet. Net als in de eerste uitgave wordt aandacht besteed aan: de plaats van het vak geschiedenis in de opvoeding, Syllabusconstructie bij het lager en voortgezet onderwijs, Het geschiedenisonderwijs en de taal, De geschiedenisleraar en de psychologie, Locale geschiedenis, Geschiedenis als afzonderlijk vak of in multidisciplinair verband, Het gebruik van bronnen bij het onderwijs, De eindexamenproblematiek, Musea en historische overblijfselen, Radio en televisie en Het geschiedenislokaal. De onderwerpen die in de eerste druk niet en in de tweede wel worden besproken zijn geringer in aantal: Wereldgeschiedenis, "Aspect History and General History", Geschiedenis in de zesde klas, Geschiedenis en kunst en Methoden bij het geschiedenisonderwijs. Bovendien kan men hier uit niet afleiden dat er iets zou zijn veranderd; aan déze onderwerpen had men ook in 1962 aandacht kunnen besteden. (Een andere vraag die men zich intussen bij het lezen van de inhoudsopgave stelt is of met het bespreken van deze terreinen inderdaad alle aspecten van het geschiedenisonderwijs zijn belicht, zoals in de voorrede wordt gezegd. Zouden de doelstellingen, de beoordelingsprocedures en de beoordelingscriteria geen expliciete behandeling hebben verdiend?). Interessanter dan de titels te bekijken die in de inhoudsopgave van de tweede druk in tegenstelling tot die van de eerste voorkomen is wellicht de omgekeerde werkwijze: na te gaan wat in de tweede druk uit de eerste werd

weggelaten. Dat blijken dan twee onderwerpen te zijn, "The Teaching of Civics" en "The Textbooks and their uses." Dat de eerste titel in de uitgave van 1972 niet meer voorkomt is van geen belang want de daarin besproken problemen worden elders in deze editie behandeld; dat echter het gebruik van het geschiedenisleerboek geen plaats meer wordt waardig gekeurd schijnt tekenend. Zo krachtig en omvangrijk immers is de vloed van bronnenmateriaal en kleine "Patch-history"-uitgaven die over de scholen wordt uitgestort teneinde de leerlingen in staat te stellen geschiedenis te beoefenen "by finding out and not by being told", dat er steeds minder aandacht aan het leerboek (hoe ook uit- of aangekleed) wordt besteed. Voor Engeland schijnt reeds te gelden wat de Amerikaanse hoogleraar Edwin Fenton ten aanzien van het onderwijs in zijn land heeft geprofeteerd: If the projects are the wave of the future, the textbook is dead.

Afgezien van de verminderde of geheel teloorgegangene belangstelling voor het leerboek echter verschaft een vergelijking van de inhoudsopgaven ons geen aanwijzingen van grote veranderingen. Hoe staat het echter met de lectuur van de artikelen zelf, die — alweer volgens het voorwoord van Burston and Green — geheel herschreven zijn? Het antwoord luidt dat, met uitzondering van de eerste beschouwing, "The place of History in Education", die bijna letterlijk overeenkomt met het gelijknamige opstel in de eerste druk, de in deze tweede editie gepubliceerde overdenkingen inderdaad getuigen van radicale wijzigingen. Er blijkt uit dat de Engelsen enerzijds bezig zijn hun achterstand bij Duitsland op het gebied van het empirisch onderzoek in te halen en anderzijds theoretisch een vaster greep op de problemen hebben gekregen door ze helderder te doordenken en scherper te formuleren. Als voorbeeld van het eerste wil ik het artikel van Donald Thompson: "Some psychological Aspects of History Teaching" bespreken, als voorbeeld van het tweede dat van W.H. Burston: "The Syllabus in the Secondary School."

1. Psychologische aspecten van het geschiedenisonderwijs

In de éérste uitgave van het Handbook van 1962 staat een artikel van L.R. Perry, dat getiteld is: "Psychology and the History Teacher."¹) Naar de toon waarin dat geschreven is te oordelen vreest de auteur door de leraren te worden weggehoond zodra hij ook maar één woord te veel ten gunste van de pedagogische psychologie zal neerschrijven. Daarom wil hij kennelijk de critische lezer zo ver mogelijk tegemoet komen door zelf alle bezwaren te formuleren die men mogelijk zou kunnen opperen om vervolgens aarzeland enkele verontschuldigen aan te voeren.

Wordt de aard van het onderwijs in de geschiedenis door vele factoren bepaald waarvan de psychologie er slechts één is? Natuurlijk! Maar, ofschoon de eisen van de psychologie niet de belangrijkste zijn, zou men er toch althans eens naar kunnen luisteren. "The teacher who ignores them completely is probably as misguided as the psychologist who thinks that his subject should be the dominating influence in shaping history teaching."¹) Becritiseren en veroordelen de psychologen voortdurend hun eigen werk en wordt wat het ene jaar is aanbevolen het volgende jaar alweer verouderd genoemd? Volkomen waar! Maar de psychologie is nog maar een jonge wetenschap "and we must expect it to contain more matter for general dispute than do the older sciences."²) Is geen factor van groter betekenis dan de ervaring van de leraar omdat hij de leerlingen kent en zijn dagelijkse contact met de klas hem de beste lesmethoden aan de hand doet? Ongetwijfeld! Maar dat ontkent de moderne psychologie ook niet. "Many of the arguments to be heard

against psychology are in fact against disused and antiquated psychological knowledge. But a working acquaintance with psychology may well throw light on many a dark place where the teachers experience and common sense will not give him a lead."³)

Waar de psychologie zich met zo'n bescheiden plaats moet tevreden stellen verbaast het ons niet als conclusie van het artikel te lezen dat psychologische kennis dan alleen relevant is wanneer men tot het inzicht komt dat het onderwijs niet doeltreffend is en de reden daarvan niet duidelijk. "All teachers know that such a situation can not be written off, it recurs. Whenever this happens, our efforts to remedy the situation may well be lightened by seeing what ideas the psychologists have to offer."⁴) Het stuk is geschreven in de toon van de onlangs bekend geworden garnizoenscommandant die tijdens een "moeilijk" gesprek met de bestuursleden van de V.V.D.M. over de groetplicht verklaarde hun bezwaren tegen het gedwongen groeten volledig te delen maar de heren er toch op attent te willen maken dat het groeten van vrienden en bekenden niet altijd te veroordelen valt. Van voor de geschiedenisdidactiek relevant psychologisch onderzoek maakt het bovendien geen melding. Toch waren zeven jaar eerder reeds Roth's "Kind und Geschichte" en een jaar tevoren Küppers' "Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts" verschenen. Maar goed, dat waren Duitse boeken.

Het artikel dat in de tweede druk van het Handbook over de psychologische aspecten van het geschiedenisonderwijs handelt is geschreven door Donald Thompson. Zijn — in zakelijke stijl gehouden — bijdrage wekt de indruk dat hij zich verzekerd acht van een belangstellende, omvangrijke lezerskring; hij vindt het kennelijk niet nodig als verkrampde apologeet van de psychologie mogelijke weerstand te vermijden. Zou een in tien jaar sterk veranderde mentaliteit van de geschiedenisleraren daarvan de oorzaak zijn? Hoewel hij zich in zijn artikel bezig houdt met dezelfde vragen waarvan in Duitsland Waltraut Küppers en haar volgelingen zijn uitgegaan, blijkt hij echter, net als Perry, niet alleen niet op de hoogte te zijn van de resultaten van haar onderzoek maar zelfs niet te weten dat het heeft plaatsgevonden. Men leest blijkbaar slechts wat in het Engels is geschreven of vertaald.

Hoewel het enerzijds vanzelfsprekend te betreuren valt dat de Engelsen — althans voor zover het de geschiedenisdidactiek aangaat — de oude traditie van de "splendid isolation" continueren, want het onderzoek naar de wijze waarop kinderen denken met betrekking tot het vak geschiedenis dat blijkens dit artikel thans wel in Engeland wordt verricht zou van die ervaringen in ruime mate hebben kunnen profiteren, verschaft deze insulaire instelling ons anderzijds wel het niet beoogde voordeel kennis te kunnen nemen van geheel onafhankelijk verrichte, niet gecontamineerde research. Welke gezichtspunten opent dit onderzoek en welke uitkomsten biedt het?

Men acht het, om te beginnen, noodzakelijk zich een beeld te vormen van denkprocessen van kinderen in het algemeen omdat immers het onderzoek dat op het gebied van de geschiedenis te verrichten valt daar voor een deel op gebaseerd zal moeten worden. Thompson en velen in Engeland met hem zijn van mening dat de Zwitserse psycholoog, Jean Piaget, daaraan een belangrijke bijdrage kan leveren. Hoewel Piaget reeds sinds 1920 de denkprocessen eerst van jongere kinderen en later ook van adolescenten heeft beschreven zijn zijn boeken pas later in de Angelsaksische landen bekend geworden omdat zij — Piaget is verbonden aan de universiteit van Genève — oorspronkelijk in het Frans geschreven zijn.

Piaget, een typische vertegenwoordiger van wat men in Duitsland de "Stufenlehre"

noemt, zegt dat het denken zich langs treden opwaarts beweegt en dat het, gearriveerd op een bepaald niveau, geconsolideerd moet worden voordat het hoger kan stijgen. Bij kinderen van de lagere schoolleeftijd is de belangrijkste stap de overgang van het pre-operationele naar het operationele stadium. In het eerste is het kind nog niet bij machte systematisch te denken en tussen gebeurtenissen logische verbanden te leggen. De kinderen blijven, volgens Piaget, in het algemeen tot hun zevende of achtste jaar op dit niveau staan. Dan komen ze in de fase van het operationele denken. Hier beginnen ze wel al systematisch te denken, gegevens te ordenen en er een selectief gebruik van te maken om problemen op te lossen. Maar er is nog weer een groot verschil tussen wat Piaget het concrete en het formele operationele denken noemt. Het concrete niveau dat meestal kenmerkend is tot ongeveer het twaalfde jaar is het vlak waarop alles zich beweegt in de wereld van de zintuigelijke waarneming waar voor het oplossen van problemen slechts onmiddellijk zichtbare of voorhanden zijnde bewijzen geldigheid bezitten. Het formele denken kan echter boven onmiddellijk bereikbare en concrete gegevens uitgaan en redeneren met veronderstellingen. Het vermag met mogelijkheden te rekenen, met abstracties te opereren, het kan een betrekkelijk ingewikkeld verband leggen tussen verschillende factoren als deel van een begrijpelijk totaalbeeld. Professor Peel heeft de drie stadia, die van het pre-operationele, het concrete operationele en het formele operationele denken min of meer aanschouwelijk proberen te maken aan de hand van antwoorden van kinderen, gegeven op vragen over de geschiedenis van "King Alfred and the cakes."

(De koning vindt, incognito, onderdak in een eenvoudige hut waar een vrouw koeken aan het bakken is. Omdat ze even uit moet vraagt ze hem een oog op het baksel te houden. Maar de koning vergeet het en de koeken verbranden totaal. Als de vrouw terugkomt scheldt ze hem in haar verontwaardiging de huid vol.)

Aan kinderen van verschillende leeftijden werd dit verhaal verteld. Toen werd de vraag gesteld: "Kon koning Alfred bakken?"

Pre-operationeel denken: "Ja." (Waarom?) – "Omdat hij koning was." (Kan iedere koning bakken?) – "Nee." (Waarom kon Alfred bakken?) – "Omdat hij kon vechten." Het antwoord gaat voorbij aan het voorhanden bewijsmateriaal in het verhaal en brengt een aantal onlogische, volstrekt onsamenvattende argumenten naar voren.

Concreet operationeel denken: "Ik zou het niet denken, in ieder geval niet erg goed. Hij lette niet op de koeken. Als hij een bakker was geweest zou hij misschien geweten hebben dat ze zouden mislukken."

Dit antwoord is gebaseerd op het voorhanden zijnde bewijsmateriaal van de anecdote hoewel het interessant is dat het kind overdenkt wat je zou kunnen verwachten van een vakman. Dat zou een aanwijzing kunnen zijn dat hij de overgang nadert naar het formele operationele denken.

Formeel operationeel denken: "Ik weet het niet omdat als iemand kon bakken maar ergens anders aan dacht, hij de koeken zou kunnen vergeten."

Hier wordt een mogelijkheid onder ogen gezien die niet is aangegeven in het aanwezige bewijsmateriaal maar die bij deze bijzondere gelegenheid van invloed geweest had kunnen zijn, teneinde te concluderen dat het niet mogelijk is een definitief antwoord te geven.

Het onderzoek naar de ontwikkelingsstadia van kinderen kan de leraar een nuttig raamwerk verschaffen om het denkniveau van zijn leerlingen te bepalen en te classificeren, vooropgesteld dat hij het flexibel hanteert. Want natuurlijk kunnen er variaties zijn op dit algemene ontwikkelingspatroon. Maar als men dat in het oog houdt levert dit "frame" toch duidelijk criteria om de hoogte van het denken vast te stellen, geeft het aan dat de

fasen zich in een vaste volgorde voltrekken als étappen van een opwaartse ontwikkeling en stelt het voor ogen dat op elk niveau evenwicht moet zijn bereikt voordat verdere voortgang kan worden gemaakt.

Bij het geschiedenisonderwijs, zegt Thompson, ziet men hieraan te gemakkelijk voorbij zodat van kinderen die de school doorlopen niet gevraagd wordt zich op een voortdurend hoger niveau van denken te gaan bewegen maar zich steeds meer kennis eigen te maken. Voorzover er nu in Engeland binnen dit algemene kader onderzoek is verricht naar de ontwikkeling van het denken met betrekking tot de geschiedenis kan men een verdeling maken in twee categorieën. De eerste omvat de research naar het verstaan van historische begrippen, de tweede naar de wijze van "historisch denken" van kinderen in meer algemene zin.

We krijgen uit het artikel van Thompson de indruk dat het onderzoek van de eerste categorie in Engeland zeer omvangrijk is geweest. Hij noemt een viertal, niet gepubliceerde dissertaties die beschrijvingen van zulk onderzoek bevatten. Er blijkt wel uit dat vele in het geschiedenisonderwijs gebezigde begrippen de leerlingen niet duidelijk zijn, ook al denken ze zelf dat hun de betekenis helder voor ogen staat. Dat geldt niet alleen voor abstracties en generalisaties als feodalisme en renaissance maar ook voor schijnbaar eenvoudige namen als "manor" of "serf." Een aardig voorbeeld van dit laatste is, dat toen een groep leerlingen gevraagd werd of een "Yeoman" werkte (a) op het land, (b) in een klooster, (c) in het leger, (d) door te bedelen, twee en zestig procent antwoord c koos (denkend aan the yeomen of the guard!), daarmee bewijzend dat begrippen die heden in een andere betekenis dan vroeger worden gebruikt door de leerlingen gemakkelijker verkeerd geïnterpreteerd worden dan de leraar zich veelal bewust is. Als algemeen resultaat kan vermeld worden dat het verstaan van historische begrippen weliswaar in duidelijk te onderscheiden fasen verloopt maar ten achter blijft bij het in het algemeen bereikte denkniveau der kinderen. Komt dit, zo vraagt een der auteurs zich af omdat de geschiedenis niet direct ervaren wordt maar eerst "verbeeld" dient te zijn? Of moet men het er vooral aan toeschrijven dat bij de geschiedenis nu eenmaal veel gewerkt moet worden met "social concepts", begrippen die te maken hebben met relaties zowel tussen afzonderlijke mensen als tussen groepen en instellingen in niet meer bestaande gemeenschappen? Levert juist dat denken in relaties moeilijkheden op?

Het onderzoek van de tweede categorie wordt in Engeland blijkbaar slechts op beperkte schaal verricht. Het houdt zich, volgens Thompson, bezig met vragen als hoe goed kinderen gebeurtenissen als delen van een historische situatie met elkaar in verband kunnen brengen, in hoever zij van bewijsmateriaal gebruik kunnen maken om tot beoordelingen en conclusies te komen, in welke mate zij kunnen begrijpen waarom mensen uit vroeger tijd zo handelden als zij deden en of zij de gevolgen van die daden op hun juiste waarde kunnen schatten. Hoewel, zoals gezegd, dit soort onderzoek minder omvangrijk is lijkt de conclusie in hoofdzaak dezelfde als de gevolgtrekking uit de research naar de historische concepten, te weten dat er sprake is van een trapsgewijze ontwikkeling maar dat deze ten achter blijft bij die op andere terreinen. Een belangrijke bijdrage aan dit onderzoek is geleverd door R.N. Hallem.⁵) Zijn conclusie is dat pas op $\pm$ 16-jarige leeftijd leerlingen — voor wat de geschiedenis aangaat — het niveau van het formele operationele denken bereiken en dat in verhouding daarmee bij jongere kinderen ook het concrete operationele stadium is geretardeerd in vergelijking met het in het algemeen bereikte peil. Hij heeft vastgesteld dat kinderen, voordat ze de leeftijd van zestien jaar hebben bereikt, als regel in hun denken niet uit kunnen gaan boven het

materiaal dat hun gepresenteerd wordt om tot gevolgtrekkingen te komen; dat, tenzij de historische situatie een zeer simpele is, zij zelden alle relevante factoren in hun overwegingen kunnen betrekken (het grootste aantal is vier) en dat ze zich slechts een beperkte voorstelling kunnen vormen van implicaties van gebeurtenissen. Een ander onderzoek, op dit gebied verricht,⁶) heeft nagenoeg hetzelfde resultaat opgeleverd.

Zover gekomen met het beschrijven van wat er aan onderzoek in de tweede categorie is gedaan, stelt Thompson twee vragen die, naar mijn mening, de kern van het probleem raken. Ik wil ze daarom uitvoerig releveren.

De eerste luidt: Is er geen gevaar, wanneer men een algemeen denkpatroon (dat van Piaget dus) toepast op het onderzoek naar historisch denken en de verkregen resultaten rangschikt naar de categorieën die voor dat algemene patroon geldigheid bezitten, de analyse van dat historische denken in een kader te voegen dat niet aan zijn behoeften beantwoordt en dat niet in staat is zijn belangrijkste elementen duidelijk te doen zien? Men moet toch eerst, wanneer men een dergelijk onderzoek instelt, zich rekenschap geven van de vraag wat bedoeld wordt met historisch denken? Als dat duidelijk is omschreven moet hiërdoor de aard der testvragen worden bepaald die nú pas geconstrueerd kunnen worden, vragen die zeer gevarieerd beantwoord kunnen worden en verschillende niveau's van historisch begrip en historisch denken dienen bloot te leggen. En pas wanneer men de antwoorden analyseert en categoriseert kunnen wellicht de meer algemene ontwikkelingsstructuren, zoals die van Piaget, hun nut bewijzen.

De tweede vraag is: Geven deze onderzoeksresultaten niet meer aan wat de leerlingen bereikt hebben dan waartoe zij in staat zijn? Het is wel gebleken — hoeveel onderzoek ook nog verricht moet worden — dat in het geschiedenisonderwijs te veel door de leerlingen niet wordt begrepen. Of men dat nu moet toeschrijven aan de het vak inherente moeilijkheid of dat het komt omdat onvoldoende aandacht wordt gegeven aan het ontwikkelen van het voor de geschiedenis kenmerkende denken, oordelen en te werk gaan, het gevolg is voor de practijk hetzelfde. Het belangrijkste doel zou moeten zijn: een geleidelijke, graduele stijging van het niveau van het begrijpen van de geschiedenis. Men zou, om dat te kunnen bereiken, de noodzaak moeten inzien van een aanvankelijke simplificatie; de tijd er voor moeten nemen de inhoud in termen van de ervaring der leerlingen te transporteren en dienen te waken tegen het te vroegtijdig gebruik van abstracties en generalisaties. Dat zou betekenen dat zintuigelijke kennis zou moeten voorafgaan aan cognitieve, dat descriptieve vermogens eerder zouden moeten ontwikkeld worden dan analytische en dat het concrète steeds voor het abstracte zou dienen te komen. De ontwikkeling van dat zintuiglijke waarnemen, van die descriptieve vaardigheden en dat concrete denken zouden heel wat gunstiger voorwaarden voor verdere ontwikkeling scheppen dan men aanvangend op te hoog niveau vermag te doen.

Tot zover het artikel van Thompson. Het verschil tussen zijn bijdrage en het hoofdstuk dat Perry in de eerste uitgave van het Handbook schreef is zo groot dat men daar nauwelijks nog woorden aan hoeft te wijden. Zijn betoog getuigt van inzicht in de actuele problemen en van de wil ze al experimenterend iets nader tot een oplossing te brengen. Het amateurisme dat de Engelse aanpak van 1962 nog in zo sterke mate kenmerkte heeft plaats gemaakt voor een meer professionele benadering. (En daarmee zullen dan ook wel spoedig de loftuigen verstoffen van degenen die in tegenstelling tot het moeilijk leesbare zware Duits, waarin de boeken en artikelen van onze Oosterburen zijn gesteld, de zo gemakkelijk leesbare beschouwingen der Engelse didactici zo waardeerden. Wat nú in

Engeland over de didactiek van de geschiedenis wordt geschreven is voor het grootste deel even "zwaar" als de Duitse publicaties, al kan het zich nog niet meten met de nog aanzienlijk gewichtiger woorden die de Amerikanen bezigen.)

Vergeleken bij de stand in Engeland van tien jaar geleden is er dus sprake van een duidelijke vooruitgang. Maar hoe valt de vergelijking uit met het in Duitsland bereikte peil? Men moet in antwoord op die vraag constateren dat, voorzover dat althans uit het artikel van Thompson blijkt, er toch nog steeds een grote achterstand bestaat bij de reeds elf jaar daarvoor door Waltraut Küppers op ditzelfde gebied verrichte research. Ik zei: voorzover dat uit het artikel van Thompson blijkt. De lezer moet namelijk genoegen nemen met wat hij over het onderzoek wenst te onthullen. Wat de onderzoekingen van de tweede categorie aan materiaal hebben opgeleverd is namelijk net als dat van de eerste gepubliceerd in niet uitgegeven dissertaties en een geschrift dat aangeduid wordt als "unpublished research". Voor een buitenlander is het derhalve moeilijk het onderzoek zelf te beoordelen. Hij moet zich — voorzover hij niet uitsluitend met conclusiekluitjes in het riet gestuurd wil worden — tevreden stellen met wat Thompson incidenteel over de opzet, de methode en de evaluatie belooft te releveren. Nochtans hebben deze schaarse gegevens bij mij de overtuiging gevestigd dat de vragen waarvan Waltraut Küppers is uitgegaan helderder geformuleerd zijn, dat haar onderzoek methodologisch beter verantwoord is (het evenwicht tussen mondeling en schriftelijk onderzoek en tussen antwoorden die kwantitatief en kwalitatief geëvalueerd kunnen worden, de wijze waarop zij de gegevens statistisch verwerkt en psychologisch evalueert!) en dat het beeld dat het tenslotte weet op te roepen fijner genuanceerd en duidelijker geled is. Deze indruk blijft bestaan, ook als ik lees wat andere Engelse onderzoekers wel van hun werk hebben bekend gemaakt: Professor Peel⁷) en R.N. Hallem⁸), hoeveel waardering men voor het overige ook voor hun werk kan hebben.

Bovendien treft Waltraut Küppers het verwijt niet dat Thompson in zijn eerste vraag, in bedekte termen, tot de Engelse onderzoekers richt. Zij immers heeft niet geprobeerd de analyse van het historisch denken in een raam te wringen dat niet aan zijn behoeften beantwoordt en niet in staat is zijn belangrijkste elementen aan het licht te brengen. Ze gaat niet deductief te werk, het beeld dat zij tekent volgt ongedwongen uit de op het terrein van het geschiedenisonderwijs door haar zelf verzamelde gegevens.

Dit gezegd hebbend moet men vervolgens echter constateren hoe frappant de overeenkomst is tussen de in Engeland en Duitsland verkregen uitkomsten, ondanks verschillen in de gehanteerde begrippen en gegeven omschrijvingen. De ontwikkeling van het begrip in duidelijk te begrenzen stadia, de leeftijd waarop als regel de ene fase voor de andere wordt verwisseld vertonen duidelijke overeenkomst. Wat bij de Engelsen het stadium van het concrete operationele denken heet is bij Küppers de periode waarin bijna uitsluitend "affine" stof toegankelijk is voor de leerlingen; de fase van het formele operationele denken valt te vergelijken met de tijd waarin ook de "diffuge" stof kan worden begrepen. En hoeveel helderder Waltraut Küppers geleidelijke en meer gedifferentieerde overgangen tekent, dat op ± 16 -jarige leeftijd de verandering zich als regel radicaal voltrokken heeft, bevestigt ook zij.

Met de conclusies die Thompson na zijn tweede vraag in de vorm van praktische methodische aanwijzingen geeft, zou zij het geheel eens kunnen zijn. Het is dan ook niet te verwonderen dat er een duidelijke overeenkomst bestaat tussen de "Patch-history" of "Post-holing method" die met deze conclusie in overeenstemming is in Engeland en de "Inselbildungsmethode" in Duitsland.

Maar, zal men vragen, treft de Engelse voorstanders van deze methode dan niet het verwijt dat de bestrijders van de "Stufenlehre" in Duitsland tot Roth en Küppers richten: wordt hun niet verweten dat zij door hun denkbeelden en methoden de bestaande verschillen bevestigen en de "maatschappij reproduceren"? Inderdaad staat dit probleem, net als in de V.S. in het middelpunt van de aandacht.

Ook in de Angelsaksische landen wordt de vraag gesteld in hoever de ontwikkeling van het denken van een door de natuur gegeven rijpingsproces afhangt en in hoever van sociale en culturele achtergronden. Is het ook mogelijk het logische denken van kinderen sneller te ontwikkelen dan nu geschiedt? Moeten we er in berusten dat zekere, chronologisch geordende mentale leeftijdsfasen dienen te worden doorlopen voordat de concrete of formele niveau's kunnen worden bereikt of is het te realiseren de leersituaties zo te wijzigen dat het denken van de kinderen in die mate gestimuleerd en uitgedaagd wordt dat zij langs een pad dat afsnijdt de hoogste trede bereiken? ⁹⁾ Misschien mag ik deze discutabele kwestie nu verder laten rusten omdat ik er in een vorig artikel reeds over geschreven heb. Maar vermeldenswaard is wel dat men er zich in Engeland, althans in de kringen van de didactici die in het Handbook aan het woord zijn, niet over schijnt op te winden. Piaget die ook in zover aan de profeten doet denken dat zijn uitspraken zonder nader bewijs worden aanvaard heeft immers verklaard dat, hoewel het misschien wel mogelijk zou zijn de ontwikkeling wat sneller te doen verlopen, daar toch weinig mee te winnen is omdat vermoedelijk de neveneffecten ongunstig zouden zijn!

II. Syllabusconstructie

Een tweede artikelenpaar dat ik onder uw aandacht wil brengen is de beschouwing die in 1962 en de overdenking die in 1972 aan het vraagstuk van de syllabusconstructie is gewijd.

In de eerste uitgave van het Handbook is het Reverend L.W. Cowie die daarover heeft geschreven. Van het opstel "Syllabus Construction in the Junior and Secondary Schools"¹⁰⁾ is namelijk het laatste deel dat handelt over "The Secondary School" van zijn hand.

Wat verstaat men in Engeland onder een syllabus? Het antwoord luidt: Een opsomming van de gedurende de gehele schooltijd te behandelen stof voor een vak. Wie een syllabus ontwerpt kiest dus de onderwerpen die bestudeerd zullen worden, verdeelt ze over de verschillende leerjaren en stelt tenslotte nog vast in welke volgorde ze zullen worden geplaatst.

De verantwoordelijkheid voor het vervaardigen van een syllabus berust in Engeland, met zijn reeds lang gedecentraliseerde onderwijsstelsel, zoals men dat verwachten kan: bij de headmaster. Maar omdat men bevoegdheden, eveneens reeds lang, gemakkelijk en graag delegeert wordt hij meestal ontworpen door de verschillende "heads of department", voor wat de geschiedenis betreft door het hoofd van deze sectie die dat als regel en op zijn beurt delegerend niet doet dan na zorgvuldig overleg met zijn vakcollega's. Daarom bestaat tussen de verschillende scholen een grote verscheidenheid op dit gebied; ja, er kunnen zelfs op een en dezelfde school verschillende syllabussen gebruikt worden.

De "secondary course in history" duurt als regel vijf jaar. Aan het einde daarvan leggen vele leerlingen een examen af. Andere echter volgen het geschiedenisonderwijs na vier, of zelfs drie jaar niet meer omdat het dan een keuzevak geworden is. Het kan ook

voorkomen dat de geschiedenis als een onderdeel van een cursus in gecombineerde "social studies" wordt bestudeerd, in plaats van als een afzonderlijk vak. Nu wordt in dit wel zeer gevarieerde beeld toch ook weer een element van uniformiteit gebracht door de "public examinations", de G.C.E. (General Certificate of Education: een soort V.W.O.-H.A.V.O. examen op twee niveau's, een Ordinary Level dat meestal op 16-jarige leeftijd wordt afgelegd en een Advanced Level, dat twee jaar later kan worden gedaan) en C.S.E. examens (Certificate of Secondary Education, bestemd voor leerlingen "of average ability" van ongeveer 16 jaar. Een soort M.A.V.O. 4 examen). Ik laat in dit artikel deze examens nu verder voor wat ze zijn^{1 1}) en keer terug naar Reverend L.W. Cowie die, zoals u zich herinnert, in het Handbook van 1962 heeft geschreven over syllabusconstructie bij het voortgezet onderwijs.

Er staat achter zijn naam vermeld dat hij geschiedenis doceert aan het College van St. Mark and St. John. Hij zal dus ongetwijfeld met het door hem behandelde vraagstuk in de schoolpraktijk wel eens te maken hebben gehad maar dat geldt van nagenoeg alle leraren. Waarom juist hij voor deze taak bij uitstek gekwalificeerd werd geacht is voor mij uit zijn bijdrage niet duidelijk geworden. Doch men oordele daarover zelf.

Na betoogd te hebben dat er verscheidene schooltypen zijn en dat binnen één school zelfs grote verschillen bestaan, deelt Reverend Cowie ons mee dat hij in zijn beschouwing het oog vooral gericht houdt op leerlingen die een "general course" op een "secondary modern school" volgen en zich niet voorbereiden op een extern examen. Men mag dus aannemen dat de syllabus geheel naar eigen inzicht kan worden gemaakt en slechts rekening zal dienen te houden met wat wenselijk en mogelijk is te doen met leerlingen van "gemiddeld peil"

Hij heeft verder, naar hij ons breedvoerig uiteen zet, rekening moeten houden met het feit dat aan vele scholen geen voldoende aantal leraren verbonden is dat "special knowledge of history" bezit om alle lessen in de geschiedenis te kunnen geven. Het zou weliswaar ideaal zijn dat iedere leraar die geschiedenis gaf ook geschiedenis gestudeerd had, maar er zijn helaas ook scholen waar maar één zo'n docent les geeft. (En als men weet dat de studie drie jaar geduurd heeft dan is inderdaad het fonds van kennis van en inzicht in de geschiedenis bij het "history department" wat aan de bescheiden kant, zou men denken.) Daarom moeten in de syllabus niet alleen het geringe begaafdheidspeil van de leerlingen maar ook de beperkte capaciteiten van de leraren verdisconteerd worden. Aldus de inleidende beschouwingen van Reverend Cowie.

Hij vervolgt dan met een aantal "guiding considerations" op te noemen; zaken dus waar je bij het maken van een syllabus aan moet denken. Consideration nummer één luidt dat als een leraar wat meer weet van een bepaald onderwerp, het verstandig is daar in de syllabus rekening mee te houden. Zo'n leraar zou je bijvoorbeeld méér tijd voor de behandeling van dát onderwerp kunnen toewijzen dan anders waarschijnlijk gebeuren zou. Als u misschien niet begrepen zoudt hebben waarom de Reverend dit voorstelt dan zult u met belangstelling kennis nemen van de volgende zin: There is a clear advantage to be gained in making some provisions for him for using his knowledge and enthusiasm.

Verder moet aandacht besteed worden, zo lezen we met klimmende aandacht, aan de omgeving van de school en de mogelijke voordelen daarvan voor het geschiedenis-onderwijs. Reverend Cowie gaat hier duidelijk op de tour van de locale geschiedenis en dat doet het in Engeland wel. Professor A.L. Rowse uit Oxford heeft bijvoorbeeld eens gezegd dat stevige wandelschoenen, een goede regenjas en een aantekeningen-schetsboek dat de sporen van veelvuldig en intensief gebruik vertoont (ezelsoren neem ik aan) de

eerst noodzakelijke attributen van de historicus zijn. "Any walk you choose to take can have a fascination for a cultivated mind."¹²) Zo schijnt Reverend Cowie er ook over te denken, zij het misschien op een wat genuanceerder wijze dan professor Rowse. Want, zo vertelt hij ons met enige nadruk, het maakt natuurlijk nog wel verschil of je school in Canterbury staat of in Newcastle upon Tyne en daar zal de syllabus rekening mee hebben te houden.

Ik geloof niet dat het nodig is alle "considerations" van de Reverend voor u op te noemen. Nu u eenmaal zijn denktrant kent kunt u ze in een verloren half uurtje ook wel zelf verzinnen. Obligate literatuur wordt niet vermeld, ingespannen en langdurig nadenken niet vereist. Of zoudt u ook niet hebben kunnen bedenken dat het goed is rekening te houden met syllabussen voor andere vakken om *als het kan* tot een zekere coördinatie te komen? Of dat het *verstandig* is te denken aan de beschikbare tijd? Of dat het *aanbeveling verdient* bij het geven van een algemeen overzicht toch ook enkele aspecten wat langer te belichten? Ik acht dat niet helemaal uitgesloten. Toch — en dat moet ik Reverend Cowie dan nog wel ter ere nageven — zoudt u vermoedelijk niet op het idee gekomen zijn de raad te geven bij voorkeur bij het begin te beginnen, hoewel je de geschiedenis ook van achteren naar voren kunt behandelen. The proof of the pudding is the eating. Ik geef u daarom tot slot van Reverend Cowie's beschouwing de syllabus weer die hij als voorbeeld van hoe het zou kunnen (niet van hoe het zou moeten, zegt hij, en dat is nu precies de opmerking die u van hem verwachtte) laat afdrukken. En ik twijfel niet of u zult het met mij eens zijn dat hij hier nog boven zijn eigen niveau uitstijgt en een ronduit geniaal plan op het papier werpt:

First Year: 1. Primitive Society

2. Greece

3. Rome

Second Year: 1. Medieval Christendom

2 & 3. The First Age of Discovery

Third Year: 1, 2 & 3. The Ages of Industrial Revolution (up to 1914)

Fourth Year: 1, 2 & 3. Recent History.

Hoe knap het werkstuk van Reverend Cowie is, zien we eerst recht wanneer we het beoordelen naar de door hem zelf geformuleerde criteria. We kunnen dan immers vaststellen dat het

ten eerste, eenvoudig is en dat ook voor leraren die geen geschiedenis hebben gestudeerd alle door hem genoemde onderwerpen herkenbaar zijn,

ten tweede, plaats biedt voor de behandeling van onderwerpen waarin een leraar gespecialiseerd is of het beoefenen van de locale geschiedenis omdat, hoewel dat nergens is aangegeven, je steeds met succes enig plet- of rekwerk kunt verrichten en overal nog wat tussen kunt drukken,

ten derde, gemakkelijk gecoördineerd kan worden met de syllabussen van andere vakken als de leraren daarin slechts bereid zijn zich naar de geschiedenis te voegen,

ten vierde, rekening houdt met de beschikbare tijd, althans met de geringe tijd die Reverend Cowie blijkbaar voor het ontwerpen van de syllabus ter beschikking stond,

ten vijfde, zowel een algemeen overzicht biedt dat schittert door de afwezigheid van alle nadere precisering als bredere behandeling van het kan niet schelen welk onderwerp althans niet in de weg staat,

ten zesde, duidelijk heeft gekozen voor de van voren naar achteren methode hoeveel moed ook vereist werd voor het lanceren van een zo origineel concept.

De veranderingen die zich gedurende de tien jaren van Fruin in de tachtigjarige oorlog hebben voltrokken zijn ingrijpender geweest dan de omwenteling tijdens de tien jaren van Burston and Green, dat wel. Maar toch, wanneer men het reeds door mij genoemde artikel dat in de tweede druk van hun Handbook onder de titel "The Syllabus in the Secondary School" werd gepubliceerd, leest, zal men moeten erkennen dat de auteur ervan, W.H. Burston, ondanks een haast simpel schijnende wijze van te werk gaan op de problemen die ook Cowie hadden bezig gehouden een geheel nieuw licht werpt. Hij doet niet veel meer dan een viertal syllabussen te beschrijven en vervolgens te onderzoeken welke verzwegen veronderstellingen zij bevatten ten aanzien van de structuur van het vak en de capaciteiten der leerlingen om die te begrijpen, in de hoop aldus enkele criteria te vinden aan de hand waarvan men deze (en ook andere) syllabussen zou kunnen beoordelen.

Om te beginnen onderzoekt hij de syllabus die op de Engelse scholen de meest gebruikelijke mag of mocht heten: die van een chronologische cursus van de Britse geschiedenis van 55 voor Christus tot heden. Hij werd als regel voorafgegaan door enige Oude Geschiedenis en meestal omvatte hij ook in zijn latere stadia het een en ander over de ontwikkeling van andere Europese landen. Maar de kernmoot vormde de chronologische behandeling van Brittannië. Welke opvatting omtrent het vak geschiedenis houdt hij in en welke capaciteiten veronderstelt hij van de leerlingen?

In de eerste plaats, dat schijnt duidelijk, wenst de syllabus de nadruk te leggen op een chronologische behandeling. Terwille van de chronologie wordt bijvoorbeeld iedere leerling van de tweede klas met de reformatie geconfronteerd. Vanwege de chronologie kunnen de leerlingen zich in het algemeen slechts een gesimplificeerde en fragmentarische kennis van het oude Griekenland verwerven: het Griekse denken en de ontwikkeling van de Griekse democratie moeten terwille van hun nog te weinig gevorderde begrip daarvoor ofwel buiten beschouwing blijven ofwel aan hen voorbijgaan.

De chronologie is evenwel essentieel omdat de syllabus is gebaseerd op een evolutionair concept van de geschiedenis. Geschiedenis wordt beschouwd als het verhaal van hoe de wereld van nu evolueerde vanuit zijn aanvankelijke staat tot wat hij is. Daarom is het keuzeprincipe voor wat belangrijk is: onze hedendaagse maatschappij. Het schijnt dus logisch dat de meer recente perioden grondiger en uitvoeriger worden behandeld dan de verder verwijderde; het jongste verleden is immers volgens deze gedachtengang een sterker dominant van de huidige samenleving.

Er bestaat een zekere mate van affiniteit tussen deze conceptie van de geschiedenis en de "Whig interpretation" waar professor Butterfield zijn bekende verhandeling aan heeft gewijd. Want hoewel men zich natuurlijk wel een vorm van evolutionaire geschiedenis kan voorstellen die niet al wat is als het culminatiepunt van het menselijk kunnen beschouwt door ook aan minder gunstige ontwikkelingen kritische aandacht te besteden, in de praktijk van het onderwijs is de indruk toch moeilijk te vermijden dat er voortdurende vooruitgang is en het heden beter dan het verleden.

Ten aanzien van de leerlingen veronderstelt deze syllabus in de eerste plaats dat, hoewel ze nog niet alle aspecten van het leven kunnen zien, nochtans een voldoende aantal ervan kan worden bevat om zich tijdens een vijfjarige cursus een duidelijk beeld te vormen van bijvoorbeeld de politieke en sociale ontwikkeling. Verder impliceert hij, door zijn vasthouden aan de chronologische volgorde, dat leerlingen tijdconcepten en in het bijzonder van langere tijdperioden moeten kunnen bevatten. Tenslotte veronderstelt hij, omdat hij zich in hoofdzaak bezig houdt met de geschiedenis van een nationale staat of van nationale staten, dat de idee van zo'n grote en bovenpersoonlijke gemeenschap binnen

het bevattingsvermogen van de leerlingen ligt. "When these assumptions are exposed, many will feel that the conventional syllabus asks more of the secondary school pupil than he can reasonably be expected to understand.

De tweede syllabus die Burston onder de loupe neemt heet de "Line of Development Syllabus", die ootspronkelijk ontworpen werd door professor M.V.C. Jeffreys. Hij wordt in Engeland in het bijzonder geschikt geacht voor het geschiedenisonderwijs aan intellectueel minder begaafde kinderen.

Men gaat hierin concentrisch te werk want er wordt een duidelijke scheiding gemaakt tussen de verschillende aspecten van het leven en de ontwikkeling daarvan wordt in een serie separate afdelingen getekend. Zo kan men bijvoorbeeld "Het wonen door de eeuwen heen" laten bestuderen of "Transport" of "Voeding". Met oudere leerlingen, wier relatief toegenomen rijpheid het hun mogelijk maakt meer abstracte onderwerpen te begrijpen kan men dan op dezelfde wijze "Het Parlement" of "Democratische regeringsvorm" behandelen of themata als "Buitenlandse politiek". Aan het eind van een vijfjaarlijkse cursus kan dan dezelfde stof zijn bestudeerd als met de traditionele syllabus het geval is. Het verschil tussen de traditionele en de "Line of Development" syllabus is gelegen in de volgorde waarin de onderwerpen worden behandeld en verdere in de "units" die bestudeerd worden: te weten de verschillende aspecten afzonderlijk aan de ene zijde en bijvoorbeeld de Tudorperiode in al zijn facetten aan de andere. Met het verder voortgaan van de cursus kan natuurlijk een zeker verband tussen de verschillende aspecten gelegd worden, desondanks is het essentiële kenmerk van de "Line of Development" syllabus de gescheiden behandeling van de verschillende aspecten door de eeuwen heen.

Welke vooronderstellingen ten aanzien van het vak en de capaciteiten der leerlingen liggen hier nu aan ten grondslag?

Volgens professor Jeffreys is het wezen van de geschiedenis de idee van ontwikkeling of evolutie en het geschiedenisonderwijs moet bij de leerlingen naar zijn mening dan ook een "developmental perspective" schenken. Zo bezien houdt deze syllabus dus net als de traditionele in dat de chronologie een essentieel element is van de structuur van de geschiedenis, hoewel dit chronologisch beginsel afzonderlijk op de verschillende aspecten van het leven wordt toegepast en de leerling bij ieder nieuw aspect dat behandeld wordt genoodzaakt is naar het begin terug te gaan.

Een andere vooronderstelling is dat, indien de aspecten van het leven afzonderlijk door de tijd heen worden bestudeerd, een verband bestaat tussen het ene stadium van ontwikkeling van een aspect en het daarop volgende, dat met andere woorden men moet kunnen uitleggen hoe bijvoorbeeld de huizen van de Stuartperiode voortkwamen uit de huizen van de Tudorperiode, hoe in iedere fase huizen kunnen worden verklaard in termen van huizen uit een vorige periode. Weliswaar verplicht de syllabus niet te zeggen dat de voorafgaande wijze van wonen de enige verklaring is van de daarop volgende maar toch impliceert hij, door de onderwerpen aldus te groeperen, dat die een belangrijke factor is bij het uitleggen van verdere ontwikkelingen. Dat dit lang niet altijd en misschien maar zelden waar is vormt dan ook zijn zwakste stee. Meestal immers kan men zulke wijzigingen niet verklaren tenzij in het algemene verband van bijvoorbeeld sociale of economische veranderingen. Maar als het waar is dat van ontwikkelingen, aldus gegroepeerd, geen voldoende verklaring kan worden gegeven dan is deze syllabus niet veel meer dan een willekeurige samenvoeging van fenomenen waaraan men geen zin kan geven omdat hij geen zin heeft.

Ten aanzien van de leerlingen gaat deze syllabus uit van de veronderstelling dat zij in de

lagere klassen slechts enkele aspecten van het leven kunnen begrijpen in een niet meer of nog wel bestaande gemeenschap. Hij kiest veel meer dan de traditionele dat kan bewust die aspecten die binnen het begrip en de belangstellingsfeer van de leerlingen verondersteld worden te liggen. In zover schijnt hij vanuit het gezichtspunt van de ontwikkelingspsychologie voordelen te bieden. Maar aan de andere kant presenteert hij, zoals we gezien hebben, net als de eerste syllabus een soort evolutionaire geschiedenis en vraagt dus van het begin af van de leerlingen begrip voor lange tijdperioden en vanuit het gezichtspunt van de psychologie is dat nu juist weer zeer discutabel, hoewel men misschien wel kan veronderstellen dat deze techniek van constante herhaling kans biedt het begrip van de chronologie duidelijker inhoud te geven in de voorstelling van de leerlingen dan de conventionele syllabus dat vermag.

De derde syllabus die Burston beschrijft is van totaal andere aard en wordt meestal de "Patch-history" syllabus genoemd. Deze selecteert een in tijdsomvang zeer beperkte periode en bestudeert hem zo breed en zo diep mogelijk, in zo vele aspecten althans als een bepaalde leeftijdsgroep — naar verondersteld wordt — kan begrijpen. De bedoeling is een "slice of life" zo gedetailleerd te behandelen dat de leerlingen die in concreto voor zich zien. Ze moeten de verschillende aspecten, de politieke, de economische, de sociale en de godsdienstige ervaren als de onderling verweven elementen van het leven van de gemeenschap. Deze syllabus biedt duidelijk geen plaats aan begrippen als evolutie of ontwikkeling, tenzij ze herkenbaar kunnen worden gemaakt in een uiterst beperkte tijdruimte.

Men mag aannemen dat deze werkwijze de verklaring van iedere gebeurtenis en situatie in termen van zijn uniek zijn zal begunstigen: hoe verschillende krachten en factoren, sommige intentioneel en andere accidenteel samenwerkten om de zaken te doen verlopen zoals geschiedde en die vorm te doen aannemen die zij kregen, juist in die tijd. Terwijl de conventionele en de "Line of Development"-syllabus een gebeurtenis of een situatie zal laten zien als een stadium in een grotere ontwikkelingsreeks, zal de "Patch" syllabus hem tonen "in its own right." Een consequentie van deze conceptie is dat de syllabus ontkent dat althans op de scholen de structuur van de geschiedenis een bepaalde chronologische volgorde zou vereisen. Als we vragen wat de veronderstelde zin van het bestuderen van de geschiedenis op deze manier is dan luidt het antwoord: het laten zien van het anders zijn van het verleden.

Wat veronderstelt deze syllabus van de capaciteiten van de leerlingen? In tegenstelling tot de beide vorige niet dat zij langere tijdperioden zullen kunnen begrijpen. Eveneens schijnt hij, in onderscheid van de reeds genoemde, tamelijk onverschillig te staan tegenover de chronologie. Binnen de context van de behandelde periode is de volgorde in tijd weliswaar belangrijk althans van betekenis, maar tussen de perioden niet en dat is begrijpelijk wanneer men niet de bedoeling heeft een evolutie te schetsen. Aan de andere kant vergt de syllabus veel van het inlevingsvermogen. Men zou zelfs kunnen zeggen dat dit de meest kenmerkende trek is. De leerlingen worden als het ware voortdurend gestimuleerd in een bepaald stuk geschiedenis onder te duiken en in zover als dit betekent dat zij, terwijl zij dit doen, het heden moeten trachten te vergeten, kan men ook zeggen dat hier het omgekeerde wordt gevraagd van het voortdurend betrekken van de geschiedenis op tegenwoordige verhoudingen, het omgekeerde van de eis dat de geschiedenis voortdurend "relevant" moet zijn voor het heden. In Engeland heeft het onderzoek naar het inlevingsvermogen ook van zeer jonge leerlingen, net als in Duitsland, al uitgewezen dat wij onze verwachtingen te dien aanzien hoog kunnen stellen, indien het

onderwijs veel concrete en gedetailleerde gegevens verstrekt en dat wenst deze syllabus juist.

De laatste syllabus die in Engeland, in tegenstelling tot de V.S. overigens weinig aanhang vindt, zou men de systematische kunnen noemen.

Hij behandelt een thema of een concept, zoals bijvoorbeeld "nationalisme", en laat daar dan een aantal voorbeelden van bestuderen in verschillende tijden, vormen en omstandigheden. Zo'n syllabus wordt meestal niet ontworpen voor een gehele vijfjarige cursus maar is meer bedoeld als éénjarige variant op een meer conventionele opzet (meestal in het vierde leerjaar).

Wanneer men vraagt welke opvatting van de geschiedenis hier impliciet in opgesloten ligt dan is men geneigd te zeggen: meer een van de sociologie dan van de historie. Want wanneer men een aantal uit de geschiedenis gekozen voorbeelden ter illustratie van een te expliceren begrip behandelt dan zal de nadruk vallen op de gemeenschappelijke trekken: de gemeenschappelijke oorzaken en gevolgen bijvoorbeeld. Dit classificeren van verschillende historische ontwikkelingen of gebeurtenissen of situaties aan de hand van gemeenschappelijke kenmerken (want dat doet men toch eigenlijk) en het geven van verklaringen door middel van algemene regels of wetten (hetgeen aan deze werkwijze logisch verbonden is) is precies de methode van de sociale wetenschappen. Want al kan men natuurlijk de verschillen tussen de gekozen voorbeelden wel noemen, het heeft alleen zin een concept tot het middelpunt van een studie te maken als men op de gemeenschappelijke trekken van de voorbeelden de nadruk legt. Het doel dat deze opvatting impliciet veronderstelt is: lessen uit de geschiedenis te trekken. Men pretendeert, al zegt men het niet altijd, dat de leerling met deze syllabus die zich baseert op concepten van zich herhalende fenomenen zijn houding kan bepalen ten aanzien van soortgelijke verschijnselen als hij ze in het heden ontmoet.

Wat wordt van de leerling nu verondersteld? Het vermogen abstract en in die zin wetenschappelijk te kunnen denken dat hij gebeurtenissen en verschijnselen kan classificeren naar gemeenschappelijke kenmerken en in termen van algemene wetten verklaren. Begrip van tijd en chronologie wordt noch vereist, noch ontwikkeld.

Nu moge men het met alles wat Burston zegt eens zijn of niet (en mijn samenvatting heeft natuurlijk niet steeds recht kunnen doen aan zijn meestal zeer genuanceerde betoogtrant), moeilijk te ontkennen valt dat zijn werkwijze niet alleen origineel maar ook vruchtbaar is. Dit soort ideologiekritiek (het expliciteren van onuitgesproken veronderstellingen en bedoelingen) kan de discussie, ook over pedagogische en didactische vragen, slechts verhelderen. Ik ben er van overtuigd dat wanneer men op deze wijze ook de geschiedenis van onderwijs en opvoeding zou onderzoeken interessante resultaten zouden worden verkregen. En hoewel het waarschijnlijk mogelijk zou zijn nog heel wat meer "hidden assumptions", ook nog van geheel andere aard, uit zo'n syllabus te distilleren, die Burston noemt schenken ons voorlopig voldoende stof tot nadenken.

Als we de vraag stellen wat we nu precies aan zijn uitkomsten hebben, waartoe ze ons in staat stellen, dan schijnt het antwoord voor de hand te liggen: tot het doen van een meer verantwoorde keus. Wanneer men zich immers bewust is welke geschiedenistheoretische en ontwikkelingspsychologische veronderstellingen ten grondslag liggen aan verschillende syllabussen dan kiest men degene die strookt met wat men op die gebieden voor juist houdt. En daar is het onderwijs meer mee gediend dan dat men de syllabus die nu eenmaal gebruikt wordt zonder er verder over na te denken continueert of op grond van

minder relevante redenen een andere de voorkeur geeft.

Maar gelukkig, zou ik willen zeggen, is het in de praktijk zo eenvoudig niet. Meestal zal men, redenerend vanuit zijn opvattingen ten aanzien van het vak, tot het kiezen van een andere syllabus geneigd zijn dan men, denkend over de capaciteiten van de leerlingen, voor wenselijk zou houden. Dan dient men te besluiten ofwel een zo gunstig mogelijk compromis tussen twee of meer bestaande te zoeken ofwel een geheel nieuwe syllabus te ontwerpen die noch het ene noch het andere soort overwegingen geweld zou aandoen. Nog ingewikkelder wordt het wanneer men tussen de door Burston genoemde categorieën niet zou kunnen kiezen omdat men het er niet mee eens is. Dan immers zou men ook deze opnieuw moeten doordenken en afgrenzen en het behoeft alweer geen toelichting dat juist zo onderwijsvernieuwing in de beste betekenis van het woord zijn kansen krijgt. Nu heeft Burston in de eerste alinea van zijn artikel gezegd dat hij voornemens was vier syllabussen te onderzoeken om zo mogelijk te komen tot "a set of criteria by which a syllabus should be judged." Dat is niet gelukt. Uit zo'n descriptief-analytisch onderzoek immers, al is het dan ook een ideologiecritisch onderzoek, komen geen criteria tevoorschijn. Die criteria moet men elders zoeken. Hier liggen ze duidelijk op het gebied van de geschiedenistheorie en de ontwikkelingspsychologie. Maar wat zijn onderzoek wel kan bevorderen is het nadenken over de meest verantwoorde toepassing ervan, het zoeken naar andere combinaties of geheel nieuwe ontwerpen waarbij de aan de hand van die criteria als juist erkende bepaling en volgorde van de inhoud van het vak het minst geschaad wordt en het leerproces verantwoord kan verlopen.

Zelf komt hij op grond van dit nadenken tot een soort combinatie van de derde syllabus waarvoor hij een duidelijk beredeneerde voorkeur heeft en een sterk vereenvoudigde eerste omdat hij meent dat het horizontale aspect van de "Patch-history", die hij overigens om psychologische redenen verre de voorkeur geeft door het verticale aspect van een overzicht in de tijd moet worden gecompenseerd, zij het ook dat, naar zijn opvatting, de systematische syllabus in zover een waardevolle aanvulling zou kunnen betekenen op de andere twee als speciale oefening in het begrijpen van historische concepten — een al te zeer verwaarloosd onderdeel van het geschiedenisonderwijs — noodzakelijk moet heten. Als we ons in de herinnering terugroepen wat ook Rohlfes hierover heeft gezegd en lezen wat de aanhangers van Bruners "spiral curriculum" in de V.S. daarvan vinden dan lijkt het waarschijnlijk dat de komende jaren de aandacht vooral op dat "concept and principle learning" gericht zal zijn.

Of men het geheel met Burston's categorisering een is en tot dezelfde conclusies komt — ik herhaal het — is niet zo belangrijk: de grote betekenis van zijn denkwijze ligt in het feit dat zij verstarring en conformisme doorbreekt en zowel het bewust betreden van begane paden aanbevelenswaardig kan maken als het zoeken naar nieuwe wegen vermag te stimuleren.

Men zou mij kunnen verwijten dat ik, schrijvend over de veranderende inzichten in Engeland, de contrasten te scherp heb aangezet. Inderdaad: zo ver beneden de maat als de artikelen van Perry en Cowie zijn maar weinige beschouwingen in de eerste uitgave van het Handbook gebleven, zo veel te waarderen als in de bijdragen van Thompson en Burston valt lang niet in alle die in de tweede editie zijn opgenomen. Bovendien zijn de opvattingen die de laatste twee auteurs in de jongste uitgave hebben verkondigd niet plotseling ontstaan, ze zijn geleidelijk gegroeid. Maar toch, al dient men meer schakeringen aan te brengen en al is er sprake van een gestadige vooruitgang, het contrast

is er. Ik constateer dat met dankbaarheid want dat maakt het in toenemende mate lonend kennis te nemen van de Engelse publicaties op het gebied van de geschiedenisdidactiek.

- 1) Handbook, 1962, pag. 25 e.v.
- 2) Handbook, 1962, pag. 31
- 3) Handbook, 1962, pag. 31
- 4) Handbook, 1962, pag. 34
- 5) Naar wiens onuitgegeven dissertatie door Thompson wordt verwezen. Gelukkig heeft Hallam er ook zelf een artikel over gepubliceerd in: "New Movements in the Study and Teaching of History", Temple Smith, 1970, getiteld "Piaget and thinking in history."
- 6) Door S.K. Stones die zijn bevindingen, net zomin als Hallam, heeft gepubliceerd.
- 7) In: "Studies in the Nature and Teaching of History, Edited by W.H. Burston and D. Thompson, Routledge, 1967.
- 8) t.a.p.
- 9) Men zie: I.E. Sigel and F.J. Hooper, Logical Thinking in Children, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- 10) Handbook, eerste druk, pag 15 e.v.
- 11) De hier vermelde gegevens dank ik aan Mr. J.W. Hunt, Faculty of Education, King's College, University of London.
- 12) A.L. Rowse, The Use of History, Pelican Book, pag. 36

Dr. P. van der Meulen

JAARVERGADERING VAN DE DUITSE GESCHIEDENISLERAREN

Op de jaarlijkse bijeenkomst van onze Duitse collega's op 4 oktober j.l. in het gebouw van de universiteit van Regensburg heb ik de V.G.N. mogen vertegenwoordigen. Mogelijk ook omdat, gelijk in vorige jaren, deze "Tagung des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands" onmiddellijk vooraf ging aan de "Versammlung Deutscher Historiker" die de resterende dagen van de week nog met een respectabel aantal lezingen en werkbijeenkomsten tot overloepens zou vullen, hadden zeer velen, uit alle oorden van het land, de reis ondernomen naar deze uiterste zuidoosthoek van de Bondsrepubliek, daartoe blijkbaar in staat gesteld door een alom — terecht — verleende week verlof. De zaal waar 's ochtends om half elf professor Golo Mann zijn rede zou uitspreken over het onderwerp "Ohne Geschichte leben?" bleek dan ook te klein, hoewel hij naar schatting zo'n duizend mensen kon bevatten, zodat velen gedwongen waren in een aangrenzende localiteit waar luidsprekers waren opgesteld naar zijn voordracht (die ongetwijfeld in druk zal verschijnen) te luisteren.

Een eveneens druk bezochte ledenvergadering was aan dit referaat voorafgegaan. Hier had de voorzitter, Dr. Hans-Georg Fernis, reeds warme woorden van waardering gewijd aan de

samenwerking met de buitenlandse zusterverenigingen waarbij hij de V.G.N. met enige nadruk noemde. In zijn officiële welkomstwoord dat voorafging aan de voordracht van Golo Mann heette hij bovendien de afgevaardigden van België, Oostenrijk en Nederland nog eens zeer hartelijk welkom. Maar op grond van eigen ervaring ben ik er van overtuigd dat deze afgevaardigden van hun kant hun komst al evenmin betreurd hebben. Behalve het uitzonderlijke voorrecht immers naar Golo Mann te kunnen luisteren bood deze vergadering ons de kans tot het voeren van vele gesprekken, het bekijken van een uitermate interessante tentoonstelling van leerboeken en andere leermiddelen en de meest recente didactische literatuur en het bijwonen van een der drie werkbijeenkomsten die des middags werden georganiseerd.

Het speet mij niet persoonlijk te hebben gekozen voor de sectie waar onder leiding van Rohlfes een referaat met aansluitende discussie werd gehouden. Het onderwerp luidde: "Überlegungen zu einem lernzielorientierten Unterricht im Fach Geschichte", de inleider was Atzerodt. De discussie bewoog zich vooral om de tweede stelling van de referent die aldus geformuleerd was: "In einem Jahrhundert, dessen Erkenntnisfortschritt den Umfang des sogenannten Bildungstoffes ins Unüberschaubare ausweitet, kann nicht mehr vom Stoff, sondern allein von den Lernzielen her ein Fach seine Berechtigung im Bildungsangebot herleiten." Atzerodt, die duidelijk geïnspireerd is door de zogenaamde lerntheoretische Schule werd enerzijds fel bestreden en anderzijds warm bijgevallen (en ik had de indruk dat vooral de oudere collega's het eerste deden en de jongere het laatste) toen hij, om zijn betoog wat vereenvoudigd weer te geven, als zijn mening verdedigde dat kennis van de geschiedenis op zichzelf van geen betekenis is maar slechts in zover noodzakelijk moet worden geacht als ze een bijdrage kan leveren tot het kunnen denken, te werk gaan en oordelen op een voor het vak kenmerkende wijze. Het gaat erom de leerling zich cognitieve en eventueel affectieve vaardigheden te doen verwerven die relevant zijn voor de wijze waarop de historicus de werkelijkheid benadert; slechts die stof dient te worden bestudeerd die daartoe noodzakelijk is. Bij de behandeling van Alexander de Grote bijvoorbeeld zou men wel de verschillende vormen van kennis, die Bloom in zijn Taxonomie heeft gespecificeerd, moeten doen verwerven maar slechts om de leerlingen, daarmee gewapend, de hogere niveau's van dit classificatiesysteem te doen betreden: die van het begrip, de toepassing, de analyse, de synthese en de beoordeling (Bewertung). Ten aanzien van het begrip heet het bijvoorbeeld dat de leerling duidelijk moet kunnen maken waarom Alexander na de slag bij Issus in de richting van Egypte trok, ten aanzien van de toepassing dat hij in staat moet zijn de door Alexander in praktijk gebrachte tactische en politieke principes te benutten ter karakterisering van situaties en gebeurtenissen uit later tijd (bijvoorbeeld Hannibal's veldtocht naar Italië en Napoleon's tocht naar Rusland), wat de analyse betreft moet hij kunnen verklaren welke motieven Alexander vermoedelijk bewogen hebben de moordenaars van de vluchtende Darius te laten terecht stellen, wat de synthese aangaat moet hij gemotiveerde hypothesen kunnen opstellen over wat gebeurd zou zijn als Alexander al bij de Granicus gesneuveld was. Aangaande de beoordeling moet de leerling onder meer kunnen uitmaken of Alexander op grond van de beschikbare informatie zijn tocht als wraakoefening — tot bevrediging van zijn persoonlijke eerzucht — heeft ondernomen. Van de discussie vermeldde ik reeds dat zij fel was. Maar ik moet er bij zeggen dat zij op een zeer principiële wijze en op een benijdenswaardig hoog niveau werd gevoerd. Ze stond duidelijk in het teken van de door Atzerodt geciteerde uitspraak van Holtmann: Für jene die wach sind, ist die Zeit gekommen, zugunsten der Arbeit an Pädagogischen Verbesserungen auf den Luxus von Klageliedern zu verzichten."



L.C.G. MALMBERG

In onze sterk groeiende moderne uitgeverij voor onderwijs en wetenschap heeft de redactie tot taak:

het initiëren en stimuleren van uitgaveprojecten voor het onderwijs van nu;

het voorbereiden door studie en onderzoek van uitgaveprojecten voor de school van de toekomst;

het begeleiden en evalueren van experimenten;

het leggen en onderhouden van contacten met auteurs en andere onderwijsdeskundigen.

Wij zoeken een jonge man (of vrouw) die in een enthousiast redactieteam een plaats wil innemen als

assistent-redacteur

in de alpha- en gammasector.

Deze functionaris zal de huidige redacteur moeten assisteren in de begeleiding en verdere opbouw van beide fondsgroepen. Het is mogelijk dat deze assistent bij gebleken geschiktheid op den duur het gammafonds zelfstandig zal gaan beheren.

Goede contactuele eigenschappen, creativiteit en kritisch inzicht in de mogelijkheden van nieuwe projecten zijn onmisbare voorwaarden voor een juiste vervulling van deze veelzijdige taak.

Wij denken bij voorkeur aan gegadigden uit de sociaal-geografische sector - 2e graads niveau - met enkele jaren onderwijservaring en belangstelling voor de ontwikkelingen van het onderwijs in binnen- en buitenland.

Sollicitaties, die strikt vertrouwelijk zullen worden behandeld, te richten aan de directie, Leeghwaterlaan 16, 's-Hertogenbosch.

**UITGEVERIJ
LEEGHWATERLAAN 16
's-HERTOGENBOSCH**



BRUGKLASTOETSEN VAN DE C.I.T.O.-WERKGROEP.

In het schooljaar 1969–1970 kwam in de "Werkcommissie van de V.G.N. en de drie Pedagogische centra voor de geschiedenisdidaktiek in het eerste leerjaar" de vraag op, of meerkeuzetoetsen te gebruiken zijn bij het geschiedenisonderwijs.

In overleg met de heer Solberg, directeur van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (C.I.T.O.) viel het besluit, dat een kleine commissie van drie multiple-choice vragen zou ontwikkelen voor de eerste klassen. Deze commissie bestaat uit ondergetekenden.

Na een oproep in *Kleio*, jaargang 11, No. 4, waarbij wij collegae vroegen hun eigen meerkeuzetoetsen aan ons toe te zenden, startten wij in het schooljaar 1970–1971 met de constructie van brugklastoetsen. Wij werkten in dat jaar achtereenvolgens vragen uit over Prehistorie, Oosterse volken, Grieken en Romeinen.

Bij het C.I.T.O. bestond reeds enige tijd een brugklasproject. Het doel hiervan is de vervaardiging van eindtoetsen voor de brugklas. Omdat er blijkbaar vraag was naar geschiedenis-eindtoetsen, werden wij in dit project betrokken. Wij maakten dan ook in opdracht van het C.I.T.O. in het voorjaar van 1971 een eindtoets voor de brugklas.

In het schooljaar 1971–1972 werden op grond van een try-out onder de inzenders de toetsen Prehistorie en Oosterse volken, Grieken en Romeinen verbeterd en werd een toets Vroege Middeleeuwen aan de verzameling toegevoegd. Deze 4 toetsen werden op een aantal scholen uitgetoetst en de resultaten daarvan zijn geanalyseerd. Een publicatie hierover is in voorbereiding.

Ook in dit jaar werd een eindtoets uitgewerkt, welke U hierna met een analyse en enige conclusies kunt aantreffen. De testgegevens werden ons verstrekt door het C.I.T.O. en zijn verkregen door de bewerking van 670 antwoordbladen van a-select gekozen H.A.V.O.-V.W.O.-leerlingen.

De toets is ook afgenomen op M.A.V.O.-scholen. Daarbij bleek uit de analyse, dat de betrouwbaarheid daar slechts 0.60 was. Hiermee werd ons vermoeden bevestigd, dat een toets die goed voldoet op scholen van een bepaalde categorie niet zonder meer kan gebruikt worden op scholen van een andere categorie.

Vanaf het begin leefde bij ons de verwachting, dat met meerkeuze-vragen meer kan worden getest dan tot nu toe door velen werd aangenomen. Wij menen dat de uitkomst van deze toets onze verwachting niet geheel heeft beschaamd.

M.J.H. Post
V.M. van Dongen
H. Kuggeleijn

BETEKENIS VAN ENIGE GEBRUIKTE TERMEN

De *p-waarde* van elk item (elke afzonderlijke opgave) wordt berekend door het aantal goede antwoorden op het item gegeven, te delen door het aantal leerlingen, dat de toets gemaakt heeft.

De hoogste waarde is 1, de laagste waarde 0.

De *p-waarde* staat aangegeven als .36 of .54 enz. Wilt U daarvoor 36% of 54% lezen, dan is daar geen bezwaar tegen, hoewel er eigenlijk een verhouding staat en pas een vermenigvuldiging met 100 de percentages oplevert.

Evenzo komen wij aan de getallen die iets zeggen over de afleiders (de foutieve antwoorden); deze getallen noemen wij de *a-waarden*. Vermenigvuldigd met 100 geven zij het percentage leerlingen aan, dat dit alternatief koos.

De *p-waarde* zegt ons dus iets over de moeilijkheid van een item.

De *r.i.t.-waarde* van een item geeft aan, in hoeverre het item diskrimineert tussen leerlingen met een hoge totaalscore en leerlingen met een lage totaalscore. Een item diskrimineert goed, als de leerlingen met een hoge totaalscore het item goed maken en de leerlingen met een lage totaalscore fout.

De *r.i.t.-waarde* kan ook negatief zijn en de waarden bewegen zich tussen - 1 en + 1.

Wanneer is een item nu een "goed" item? Volgens Amerikaanse deskundigen als het een *p-waarde* van .50 of hoger heeft en de *r.i.t.-waarde* minstens .30 is.

De *betrouwbaarheid van een toets* wordt meestal berekend volgens een formule van Kuder en Richardson en uitgedrukt in een getal tussen .00 en 1.00 (K.R. 20 : .80 betekent dat de betrouwbaarheid van de toets .80 is, berekend volgens de twintigste formule van Kuder en Richardson)

Eenvoudig gesteld zou men kunnen zeggen, dat de betrouwbaarheid aangeeft, in welke mate de toets de leerlingen in de juiste volgorde van goed naar minder goed plaatst. Voor het nemen van belangrijke beslissingen (eindexamens bijv.) is een betrouwbaarheid van minstens .75 zeer gewenst.

Voor verdere gegevens verwijzen wij U gaarne naar: A.D. de Groot en R.F. van Naerssen, Studietoetsen, construeren, afnemen en analyseren. 's-Gravenhage, 1969; vooral hoofdstuk 9: "Constructie en beoordeling van items: een procesbeschrijving" en Appendix I: "Eenvoudige itemanalyse: bewerkingsrecepten" kunnen elke geschiedenis-docent helpen bij het construeren en toetsen van multiple-choice proefwerken.

STOFOMSCHRIJVING

Het C.I.T.O. zond aan alle scholen enige exemplaren van een publicatie over de eindtoetsen voor de brugklas, waarin voor geschiedenis onderstaande stofomschrijving werd opgenomen.

Deze werd op ons verzoek op één bladzijde afgedrukt, zodat leraren haar gemakkelijk voor hun leerlingen konden laten vermenigvuldigen middels een foto-stencil.

TOETS GESCHIEDENIS

Deze toets bestaat uit 40 items; de afnameduur is $\pm$ 45 minuten;
onderwerp zijn de volgende begrippen, personen en gebeurtenissen:

1. *INLEIDING:*

Betekenis van de geschiedenis; indeling van de geschiedenis in tijdvakken: Prehistorie en Historie - Oudheid, Middeleeuwen, Nieuwe en Nieuwste Geschiedenis.

2. *PREHISTORIE:*

Betekenis van de archeologie; Steentijd, Metaaltijd (Bronstijd, IJzertijd); ontwikkeling van de bestaansmiddelen (verzamelen, jagen, akkerbouw, veeteelt, handel, nijverheid).

3. *OOSTERSE VOLKEN:*

Bestuur (absolutisme); schrift (beeld- en letterschrift); kunst (piramiden, sfinxen); godsdienst (poly- en monotheïsme, hiernamaals en dodenzorg); Toet-Anch-Amon, Hammoerabi, Mozes, Darius.

4. *HELLENEN:*

Homerus (Ilias, sagen); bestuur (monarchie, republiek, aristocratie, democratie); godsdienst (goden, mythen); kunst (tempels); kolonisatie; Perzische Oorlogen; Alexander de Grote; Hellenisme.

5. *ROMEINEN:*

Koninkrijk, Republiek, Keizerrijk; bestuur (consuls, dictator, senaat, volksvergadering, volkstribunen); groepen (patriciërs, plebejers, optimaten, proletariërs); techniek (wegen, aquaducten); Romeinse beschaving; christendom; veroveringen; Caesar; Augustus; splitsing; Volksverhuizingen.

TOETS- EN ITEMANALYSE

De *betrouwbaarheid van de toets* stond op het computerblad vermeld als K.R. 20 : .74
Dit wil dus zeggen, dat onderhavige toets de H.A.V.O.-V.W.O.-brugklas-leerlingen op bevredigende wijze in de juiste volgorde van goed naar minder goed plaatste.

De *p*-waarde en de *r.i.t.*-waarde van de items worden telkens onder het betreffende item vermeld.

Het cijfer met een liggend streepje ervoor onder A, B, C of D geeft de *p*-waarde aan en de overige cijfers de *a*-waarden.

Het cijfer onder O geeft het percentage leerlingen aan dat het item oversloeg en het cijfer onder R.I.T. de *r.i.t.*-waarde.

BRUGKLASTOETSEN 1972 TOETS GESCHIEDENIS

1 In de steentijd maakten de mensen wat ze nodig hadden van:

- A steen.
- B steen en hout.
- C steen, hout en been.
- D steen, hout, been en dierenhuiden.

Analyse:	A	B	C	D	O	R.I.T.
	16	4	2	- 77	0	0.24

Conclusie: Dit is dus een matig item.

Het is wel aan de gemakkelijke kant (*p*-waarde 77: 77% van de leerlingen koos het goede antwoord).

Maar het discrimineert weinig (*r.i.t.*-waarde 0.24: nogal wat leerlingen met een hoge totaalscore maakten hier blijkbaar een fout).

En alternatief A wordt in vergelijking met de alternatieven B en C onevenredig veel gekozen (*a*-waarde van A 16: 16% van de leerlingen koos afleider A, wat 4 maal hoger ligt dan de *a*-waarde van B en 8 maal hoger dan de *a*-waarde van C, dat bijna niet gekozen wordt).

Mogelijk lokt dus alternatief A teveel goede leerlingen.

2 De prehistorie van een volk eindigt:

- A zodra dat volk zelf gaat schrijven.
- B zodra anderen over dit volk gaan schrijven.
- C in beide bovengenoemde gevallen.
- D zodra er in dat land beschaving komt.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	O	R.I.T.
	27	17	- 49	7	0	0.25

Conclusie: Dit item is dus ook maar matig: wel goed van moeilijkheidsgraad (p-waarde 49), maar discrimineert ook maar weinig (r.i.t.-waarde 0.25).
Misschien is de vraagstelling te abstract, zelfs voor de goede leerlingen.

3 Het mummificeren in het oude Egypte heeft vooral zijn ontstaan te danken aan:

- A de angst voor besmettelijke ziekten.
- B de eerbied voor het menselijk lichaam.
- C de opvattingen over de onsterfelijkheid van de ziel.
- D de wens om de gestorvenen bij zich te houden.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	O	R.I.T.
	1	11	- 81	6	0	0.21

Conclusie: Dit item is dus eveneens matig: het is wel heel gemakkelijk, maar discrimineert heel weinig en alternatief A wordt praktisch niet gekozen.
Mogelijk kan vervanging van afleider A door een aanlokkelijker alternatief een beter resultaat opleveren.

4 "Hij was een groot wetgever, die zei dat hij zijn wetten van één van zijn goden ontvangen had."

Deze tekst kan slaan op:

- A Hammoerabi.
- B Mozes.
- C beiden.
- D geen van beiden.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	O	R.I.T.
	- 70	12	3	14	1	0.20

Conclusie: Een gemakkelijk item, dat echter heel weinig discrimineert.
Er kan misschien iets bereikt worden door de tekst en, of de vraag duidelijker te formuleren.

5 In de Oudheid waren de moeilijkheden bij het leren lezen het grootst voor de kinderen in:

- A Egypte.
- B Fenicië.
- C Griekenland.
- D Rome.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	O	R.I.T.
	- 42	39	13	6	0	0.26

Conclusie: Een nogal moeilijk item, dat maar weinig discrimineert.
De vraag moet waarschijnlijk scherper geformuleerd worden.

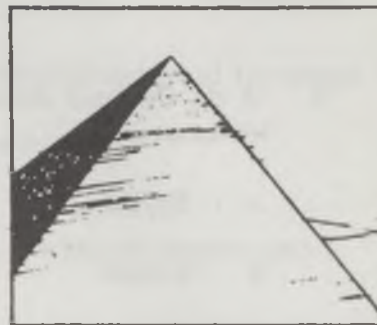
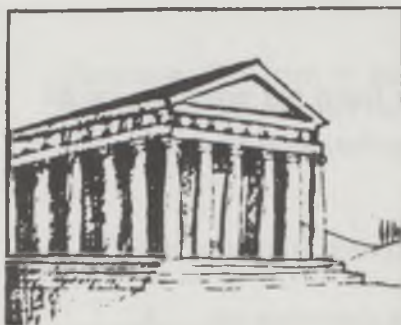
6 De term "Oosterse volken" is bedacht in:

- A Egypte.
- B Mesopotamië.
- C West-Azië.
- D West-Europa.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	O	R.I.T.
	6	14	10	- 70	0	0.38

Conclusie: Een gemakkelijk item, dat goed discrimineert.
Het gaat wel buiten de directe handboek-kennis om, maar doet het prima.

De vragen 7 t/m 9 gaan over onderstaande afbeeldingen.



- 7 De hierboven getekende bouwwerken zijn kenmerkend voor volken uit de Oudheid. Welke opmerking is juist?
- A 1 is Grieks; 2 is Romeins.
 - B 1 is Romeins; 2 is Grieks.
 - C 1 is Grieks; 2 is Grieks.
 - D 1 is Romeins; 2 is Romeins.

Analyse:	A	B	C	D	O	R.I.T.
	- 88	5	2	4	0	0.27

Conclusie: Een zeer gemakkelijk item, dat redelijk discrimineert.

- 8 Welke opmerking over de ouderdom van de bouwwerken op de tekeningen op het vorige blad is juist?
- A Bouwwerk 1 is het oudste.
 - B Bouwwerk 3 is het oudste.
 - C Bouwwerk 1 en 3 kunnen even oud zijn.
 - D Bouwwerk 2 en 3 kunnen even oud zijn.

Analyse:	A	B	C	D	O	R.I.T.
	13	- 63	19	5	0	0.29

Conclusie: Ook niet te moeilijk en discrimineert goed.

Dit item zou samen met item 7 heel goed op zijn plaats zijn als no 1 en 2 van de toets: een eenvoudige en aardige start, aan de hand van afbeeldingen.

- 9 Welke van de op het vorige blad afgebeelde bouwwerken heeft of hebben niets met godsdienst te maken?

- A bouwwerk 1.
- B bouwwerk 2.
- C bouwwerk 1 en 2.
- D bouwwerk 1 en 3.

Analyse:	A	B	C	D	O	R.I.T.
	1	- 93	3	2	0	0.18

Conclusie: Al te gemakkelijk en discrimineert slecht.

Moet dus vervallen.

- 10 De bestuursmacht van een farao is het best te vergelijken met de macht van

- A een Romeins consul.
- B een Romeins dictator.
- C de Romeinse senaat.
- D de Romeinse volksvergadering.

Analyse:	A	B	C	D	O	R.I.T.
	20	- 59	19	3	0	0.33

Conclusie: Gemakkelijk en discrimineert goed. Alternatief D valt wel wat uit de toon, maar vervanging is niet gemakkelijk en zelfs riskant.

11 Welke is de overeenkomst tussen de Egyptische en de Griekse godsdienst?

Beide godsdiensten:

- A waren polytheïstisch.
- B kenden een geloof in een hiernamaals.
- C waren polytheïstisch en kenden een geloof in een hiernamaals.
- D waren polytheïstisch, kenden een geloof in een hiernamaals en aanbidding van heilige dieren.

Analyse:

A	B	C	D	O	R.I.T.
20	14	- 42	23	0	0.33

Conclusie: Aan de moeilijke kant, maar discrimineert goed.
Zo'n item mag er wel tussendoor

Vraag 12 gaat over onderstaande kaart.



12 Het met dikke lijn omgrensde gebied is:

- A Het Babylonische rijk tijdens Hammoerabi.
- B Het Egyptische rijk tijdens Toet-Anch-Amon.

- C Het Oostromeinse rijk bij het begin van de Volksverhuizingen.
- D Het Perzische rijk bij de troonsbestijging van Darius.

Analyse:	A	B	C	D	O	R.I.T.
	23	9	19	- 49	1	0.38

Conclusie: Een goede moeilijkheidsgraad en een hoge discriminerende waarde. Een opgave aan de hand van een kaartje kan dus ook een goed item opleveren.

13 Welk rijtje geeft de juiste tijdsvolgorde weer?

- A Darius — Hammoerabi — Augustus — Caesar
- B Darius — Hammoerabi — Caesar — Augustus
- C Hammoerabi — Darius — Augustus — Caesar
- D Hammoerabi — Darius — Caesar — Augustus

Analyse:	A	B	C	D	O	R.I.T.
	6	11	20	- 62	0	0.30

Conclusie: Tamelijk gemakkelijk en discrimineert goed.

Een in wezen simpel zoeken naar de tijdsvolgorde van twee tweetallen, dat het heel aardig doet.

14 De eerste regeringsvorm in de Oudheid was:

- A de democratische monarchie.
- B de democratische republiek.
- C de monarchie.
- D de republiek.

Analyse:	A	B	C	D	O	R.I.T.
	17	10	- 63	9	0	0.27

Conclusie: Ook tamelijk gemakkelijk, maar discrimineert iets minder.
Geen fraai item, maar het kan ermee door.

15 Welke persoon heeft de grootste invloed gehad op de denkbeelden van wat goed en kwaad is?

- A Alexander de Grote.
- B Augustus.
- C Caesar.
- D Mozes.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	O	R.I.T.
	10	12	6	- 72	1	0.26

Conclusie: Gemakkelijk, maar discrimineert weinig.
Het woord "tegenwoordige" is wel weggefallen voor "denkbeelden", maar het is de vraag, of dat er veel toe doet.

16 Wie waren monotheïsten?

- A Hammoerabi en Mozes.
- B Mozes en Jezus.
- C Jezus en Augustus.
- D Augustus en Hammoerabi.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	O	R.I.T.
	7	- 69	5	19	1	0.42

Conclusie: Gemakkelijk en zeer goed discriminerend.

17 Wie waren tijdgenoten?

- A Hammoerabi en Mozes.

- B Mozes en Jezus.
- C Jezus en Augustus.
- D Augustus en Hammoerabi.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	O	R.I.T.
	12	12	- 69	7	1	0.44

Conclusie: Idem als voor item 16.

Het zijn twee toepassingsvragen, die het uitstekend doen.

- 18 Welk rijtje geeft de juiste volgorde weer?

Achtereenvolgens ontstonden de volgende beschavingen:

- A de Babylonische — de Helleense — de Hellenistische.
- B de Babylonische — de Hellenistische — de Helleense.
- C de Helleense — de Babylonische — de Hellenistische.
- D de Helleense — de Hellenistische — de Babylonische.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	O	R.I.T.
	- 51	26	12	10	1	0.32

Conclusie: Komt er goed uit op alle punten.

- 19 De verhalen, die de kinderen in de Oudheid leerden over de strijd bij Troje en de stichting van Rome, waren:

- A mythen.
- B sagen.
- C geheel verzonnen verhalen.
- D volkomen ware verhalen.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	O	R.I.T.
	30	- 58	3	9	0	0.17

Conclusie: De lage r.i.t.-waarde van dit item en de hoge a-waarde van afleider A zouden erop kunnen wijzen, dat in dit geval mythe en sage zelfs voor veel goede leerlingen hetzelfde betekenen.

Let wel: in dit geval, want item 26 laat heel iets anders zien.

- 20 Het staatshoofd, vergezeld van zijn zoon, de troonopvolger, betrad het spreekgestoelte en hield de volgende toespraak tot de volksvergadering: "Ik smeed u het goed te vinden, dat wij onze vijand de oorlog verklaren . . ."

Het land waar dit verhaal speelt, is een:

- A aristocratische monarchie.
- B aristocratische republiek.
- C democratische monarchie.
- D democratische republiek.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	O	R.I.T.
	10	10	- 54	26	0	0.27

Conclusie: Een toepassings-item, dat ermee door kan.

- 21 De regering van een koning kan eindigen, doordat de koning:

- A afstand doet of niet herkozen wordt.
- B niet herkozen wordt of overlijdt.
- C overlijdt of afstand doet.
- D afstand doet, niet herkozen wordt of overlijdt.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	O	R.I.T.
	3	5	- 68	24	0	0.38

Conclusie: Wat ongelijke a-waarden, maar overigens een gemakkelijk item, dat heel goed discrimineert en daarom acceptabel is.

22 De Grieken stichtten koloniën om:

- A andere volken te bekeren.
- B de wereld te veroveren.
- C steunpunten te hebben voor hun strijd tegen de Perzen.
- D een andere dan de genoemde redenen.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	O	R.I.T.
	4	8	28	- 60	0	0.36

Conclusie: Iets minder gemakkelijk dan item 21, maar verder om dezelfde reden een acceptabel item.

23 Het woord "Acropolis" mag zeker niet ontbreken in een boek dat gaat over:

- A de Griekse handel.
- B de Griekse bouwkunst.
- C de Griekse sport.
- D de Griekse kolonisatie.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	O	R.I.T.
	9	- 77	5	9	0	0.25

Conclusie: Heel gemakkelijk, maar discrimineert weinig.
Kan misschien nog net.

24 Het kenmerk van een regeringsvorm, waarbij de volksvergadering beslist wat er moet gebeuren, is dat:

- A deze beslissingen altijd juist zijn.

- B een groot deel van de bevolking deze beslissingen steunt.
- C zo'n land altijd een koninkrijk is.
- D zo'n land altijd een republiek is.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	)	R.I.T.
	3	- 60	7	30	0	0.22

Conclusie: Discrimineert onvoldoende en alternatief D is te aantrekkelijk.
De vraagstelling is mogelijk te abstract, zelfs voor de goede leerlingen.

- 25 Volksvergaderingen, zoals men die in Athene kende, bestaan tegenwoordig bijna niet meer, omdat:

- A de mensen nu meer onderwijs krijgen dan vroeger.
- B de staten nu te veel inwoners hebben.
- C de vrouwen kiesrecht hebben gekregen.
- D volksvergaderingen niet democratisch zijn.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	O	R.I.T.
	9	- 34	32	24	1	0.27

Conclusie: Veel te moeilijk en bovendien blijken de afleiders C en D niet duidelijk genoeg onjuist.

- 26 "Hefaistos, de zoon van Zeus, was erg lelijk. En hoewel hij alles deed om het zijn moeder naar de zin te maken, kon hij toch niet voorkomen, dat zij zich zó aan zijn lelijkheid ergerde, dat zij hem van de Olympus gooide".

Dit verhaal is een:

- A epos.
- B mythe.
- C sage.
- D sprookje.

Analyse:	A	B	C	D	O	R.I.T.
	13	- 60	21	6	0	0.33

Conclusie: Een item dat het goed doet.

De goede leerlingen weten dus blijkbaar hier wel een mythe van een sage enz. te onderscheiden. Vergelijk item 19.

27 De moeder van Hefaistos heette:

- A Afrodite.
- B Helena.
- C Hera.
- D Venus.

Analyse:	A	B	C	D	O	R.I.T.
	13	5	- 78	3	0	0.28

Conclusie: Een item dat ermee door kan.

28 In het Hellenisme zaten beschavingselementen van:

- A Grieken en Perzen.
- B Perzen en Romeinen.
- C Romeinen en Grieken.
- D alle drie genoemde volken.

Analyse:	A	B	C	D	O	R.I.T.
	- 56	5	24	16	0	0.33

Conclusie: Een wat hoge a-waarde voor C, maar al met al een goed item.

29 Wat vond ongeveer gelijktijdig plaats?

De stichting van Rome ($\pm$ 750 v. Chr.) en:

- A de opkomst van de Egyptische beschaving.
- B de tocht van Alexander de Grote.
- C het ontstaan van het schrift in het Midden-Oosten.
- D het optreden van Homerus in Griekenland.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	O	R.I.T.
	13	37	13	- 36	0	0.31

Conclusie: Een keuze maken tussen de alternatieven B en D blijkt voor vele brugklasleerlingen gewoon te moeilijk.

Misschien zou vervanging van afleider B het item gemakkelijker kunnen maken.

30 Het Romeinse Rijk was achtereenvolgens:

- A een keizerrijk, een koninkrijk en een republiek.
- B een koninkrijk, een keizerrijk en een republiek.
- C een koninkrijk, een republiek en een keizerrijk.
- D een keizerrijk, een republiek en een koninkrijk.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	O	R.I.T.
	16	25	- 47	11	1	0.46

Conclusie: Geen gemakkelijk item, maar het discrimineert geweldig: de goede leerlingen lopen er niet in.

31 Italië werd in de Oudheid één staat:

- A doordat de Romeinen al vóór Christus een monotheïstische godsdienst hadden.
- B doordat er in Italië maar één volk was met een hoge beschaving.
- C doordat men in heel Italië vanaf 500 voor Christus één taal sprak.
- D door een andere dan de genoemde redenen.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	O	R.I.T.
	6	19	19	- 55	1	0.18

Conclusie: Discrimineert slecht en moet vervangen worden.

32 Tijdens de Republiek waren de Romeinen bang voor herstel van het absolute koningschap.

Dit blijkt uit de volgende bepaling(en):

- A een dictator mocht slechts zes maanden in functie blijven.
- B er moesten steeds twee consuls zijn.
- C beide genoemde voorschriften.
- D geen van genoemde voorschriften.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	O	R.I.T.
	16	28	- 46	10	1	0.22

Conclusie: Nogal lastig en discrimineert zeer weinig.
Misschien is de vraagstelling gewoon te moeilijk.

33 Tijdens de Republiek benoemden de Romeinen een dictator:

- A bij het overlijden van één van de consuls.
- B bij het overlijden van beide consuls.
- C telkens als zij op verovering uitgingen.
- D telkens als zij in groot gevaar verkeerden.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	O	R.I.T.
	16	12	13	- 59	0	0.30

Conclusie: Doet het goed op alle punten.

34 De Romeinse volkstribunen waren:

- A vertegenwoordigers van de plebejers met veto-recht.
- B vertegenwoordigers van de senatoren met veto-recht.
- C zitplaatsen voor het volk in het Colosseum.
- D zitplaatsen voor de senaat in de volksvergadering.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	O	R.I.T.
	- 75	15	6	5	0	0.37

Conclusie: Een gemakkelijk item, dat toch heel goed discrimineert.

35 Tegenstellingen tussen twee groepen mensen berusten soms op bezit (de ene is rijk, de andere is arm), soms op verschil in rechten.

Bij welke van de volgende groepen in de Oudheid berustte de tegenstelling uitsluitend op bezit?

- A Atheense mannen — Atheense vrouwen.
- B optimaten — proletariërs.
- C patriciërs — plebejers.
- D Romeinse burgers — Romeinse bondgenoten.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	O	R.I.T.
	4	- 45	45	6	0	0.34

Conclusie: Discrimineert goed, maar is nogal moeilijk: evenveel leerlingen kiezen B en C. Zou vervanging van afleider C het item gemakkelijker maken?

36 Welke groep was het grootst?

- A optimaten
- B patriciërs

C proletariërs

D senatoren.

Analyse:	A	B	C	D	O	R.I.T.
	6	16	- 74	3	0	0.38

Conclusie: Doet het al met al heel goed.

37 Telkens als de senaat meer macht kreeg, werd het bestuur van de Romeinse republiek:

A absolutistischer.

B aristocratischer.

C democratischer.

D republikeinser.

Analyse:	A	B	C	D	O	R.I.T.
	10	- 50	21	18	0	0.20

Conclusie: Toepassingsvraag die niet te moeilijk blijkt, maar slecht discrimineert. Aristocratisch is mogelijk zelfs voor de goede leerlingen een te moeilijk begrip om hier toe te passen.

38 „De Proletarier“ zou een goede naam zijn voor een weekblad van:

A fabrieksdirecteuren.

B grootgrondbezitters.

C veehandelaren.

D werklozen.

Analyse:	A	B	C	D	O	R.I.T.
	2	15	7	- 76	0	0.41

Conclusie: Een gemakkelijk item, dat zeer goed discrimineert: een toepassingsvraag die het uitstekend doet.

De vragen 39 en 40 gaan over onderstaande kaart.



39 Welke gebieden van het voormalige rijk van Alexander de Grote hebben tot het Romeinse Rijk behoord?

- A I, II, III en IV.
- B II, III, IV en V.
- C III, IV, V en I.
- D IV, V, I en II.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	O	R.I.T.
	16	13	5	- 65	1	0.33

Conclusie: Weer een opgave aan de hand van een kaartje, die er goed uitkomt.

40 In welk gebied zal men bij opgravingen zeker géén overblijfselen van Romeinse bouwwerken vinden?

- A gebied A.
- B gebied B.
- C gebied C.
- D gebied D.

<i>Analyse:</i>	A	B	C	D	O	R.I.T.
	40	15	18	- 26	1	0.20

Conclusie: Deze kaartjesvraag gaat volkomen de mist in, waarschijnlijk wegens de technische onvolkomenheid van het kaartje: de letter "A" behoort in zuid-oost Engeland en "D" in noord-oost Duitsland.

Tenslotte:

Als U opmerkingen hebt, dan zullen wij die graag vernemen. Mocht U nadere inlichtingen wensen, bijv. de M.A.V.O.-analyse, schrijft U dan: dr. M.J.H. Post, Burg. Vogelslaan 52, Oisterwijk.

COMMISSIES

DIDAKTIEKCOMMISSIE

J.G. TOEBES, *voorzitter*, Groesbeekseweg 436, Nijmegen, tel. 080-230383.
MEJ. C.C.A. BRIET, *secretaresse*, Buurtweg 56, Ederveen, tel. 08387-1944
A.C.E. JANSE, *penningmeester*, Oranjelaan 13, Castricum, tel. 02518-53548, postrekening 1561752
t.n.v. de penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.
J. BROUWER, Elst (Gld).
A.P. DIJKSTRA, Meppel.
P.H.F. GIELES, 's-Hertogenbosch.
C.J. LEIJH, 's-Gravenhage.
L.G. DALHUISEN, Warmond.

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

DRS. H.W. TIMMER, Cordell Hullplaats 61, Rotterdam, tel. 010-214865, *voorzitter*
DRS. K. VAN DIJK, Spechtstraat 7, Zwijndrecht, tel. 01850-25843, *1e vice-voorzitter*, beleid colleges.
DRS. J.H. VINK, Delflandstraat 69, Nootdorp, tel. 01731-9299, *2e vice-voorzitter*, conferenties.
P.W. BROUWER, Esdoornlaan 1, Rotterdam, *1e secretaris*
J.G. KIKKERT, Karekietlaan 12, Oostvoorne, tel. 01885-2926, *2e secretaris*, organisatie colleges.
W. BACHMAN, Veld en Beemd 65, Krimpen a/d IJssel, tel. 01807-5429, *penningmeester* postrekening 527314 t.n.v. penningmeester Commissie Postacademiale Vorming der V G N te Krimpen a/d IJssel
DR. J. SWART, Lindenlaan 40, Assen, tel. 05920-14591, *portefeuilles*.

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>	Edward Jennerstraat 8.
<i>Arnhem:</i>	Wildenborglaan 32 VI.	<i>Heerlen:</i>	Leenderkapelweg 27, Schaesberg.
<i>Amsterdam:</i>	de Savornin Lohmanlaan 5, Amstelveen.	<i>Hengelo:</i>	Th. de Keyserstraat 276, Enschede.
<i>Den Bosch:</i>	Philips de Tweedestr. 51.	<i>Leeuwarden:</i>	Gerard ter Borchstraat 19.
<i>Breda:</i>	Bavelselaan 224.	<i>Maastricht:</i>	Passementsmakersdreef 30.
<i>Eindhoven:</i>	Kruisakker 76.	<i>Rotterdam:</i>	Kamperfoelielaan 15, Oostvoorne.
<i>Goes:</i>	Valckeslotlaan 89.	<i>Utrecht:</i>	J.F. Kennedylaan 131, Woudenberg.
<i>Groningen:</i>	Kamperfoelieweg 42, Paterswolde.	<i>Venlo:</i>	Groenstraat 224.
<i>Den Haag:</i>	Paulus Potterstr. 26, Lisse.	<i>Zutphen:</i>	Gerstekamp 12, Warnsveld.
		<i>Zwolle:</i>	Stevinstraat 9, Kampen.

MAVOCOMMISSIE

A.L. VERHOOG, *voorzitter*, Drakenstein 8, Leiderdorp, tel. 01710-41127.
C.S. RUTSEN, *secretaris*, Kerspelstraat 59, Mijdrecht, tel. 02979-4017.
P. DOVES, Zaandam.
P.G. RUYSS, Bussum.

COMMISSIE PEDAGOGISCHE AKADEMIES (PEDAK)

L.W. BOOGERT, *voorzitter*, Wielengahof, Delft, tel. 015-563034.
A.J. KAARSEMAKER, *secretaris*, Schepenenlaan 210, Middelburg, tel. 01180-3661.
DRS. D.J. NOORDAM, *penningmeester*, Jan Vethkade 50, Dordrecht, tel. 01850-37781.
P.W. BROUWER, Capelle aan de IJssel.
BR. EMILIUS GORDIJN, 's-Gravenhage.

Per 10 april 1972 is de naam van de vereniging gewijzigd: „Vereniging van leraren Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (V.G.N.)”
Om financieel-technische redenen kon het omslag nog niet aangepast worden.

WIST U DAT? ...

Wist u dat **DISPEREERT NIET** het enige werk is waarin ook de geschiedenis van het voormalige **NEDERLANDS-INDIË** en **'DE WEST'** uitvoerig is beschreven?

Er is zelfs een heel deel aan gewijd: in totaal ca. 600 tekstpagina's en 156 bladzijden illustraties.

Een ander belangrijk pluspunt: Het vijfde en laatste deel, waarin de jongste geschiedenis (vanaf 1940) wordt beschreven, is **volledig bijgewerkt** en bevat bovendien een uitvoerig **alfabetisch register** (34 pagina's), dat de vindplaatsen vermeldt van meer dan 2.000 namen en trefwoorden.

Dankzij dit register heeft **DISPEREERT NIET** alle eigenschappen van een handig naslagwerk, dat op elk willekeurig moment onmiddellijk kan worden geraadpleegd.

RUIM 20.000 INTEKENAREN zijn reeds in het gelukkige bezit van dit standaardwerk.

De verschijning van deze **ZESDE DRUK** bewijst dat dit aantal nog in versneld tempo toeneemt.

"Ik ken geen geschiedeniswerk, dat de weg van ons volk zó boeiend, zó illustratief en vanuit een zó bewogen positieve overtuiging beschrijft als dit. Wie dit boek niet in zijn bibliotheek heeft staan, doet zichzelf tekort!" — schreef de bekende onderwijsdeskundige **Drs. T.M. GILHUIS** in het maandblad **'SCHOOL EN OUDERS'**.

Welnu, waarom zou ú zich het bezit van dit onvolprezen handboek ontfagen, nu het op zulke gunstige condities verkrijgbaar is.

Mocht u geen gebruik willen maken van de **VOORDEELCOUPON**, dan kunt u natuurlijk ook telefonisch bestellen.

Onze telefoonnummers zijn: (05170) 2120 en 2469; b.g.g. 2436.

DEZE MAAND DE ZESDE DRUK!



Wie zei ook weer dat geschiedenis niet 'in' is? Die heeft zich dan wel heerlijk vergist, want het tegendeel is waar. Het ongehoorde succes van een boeiend geschreven en voortreffelijk geïllustreerd standaardwerk over onze vaderlandse geschiedenis is daarvan het overtuigend bewijs. Want een succes mag het toch wel genoemd worden, dat nu reeds, nog geen jaar na verschijning van de vijfde druk, een **ZESDE DRUK** kan worden aangekondigd van

DISPEREERT NIET

TWINTIG EEUWEN HISTORIE VAN DE NEDERLANDEN, door A. en H. ALGRA

Verschijnt deze maand compleet in 5 delen, fraai uitgevoerd in geheel linnen banden met geplastificeerde stofomslagen in drie-kleurendruk. Totale omvang 2.700 bladzijden. Het tekstgedeelte, gedrukt op helderwit houtvrij papier, beslaat in totaal 2.200 pagina's. Daarnaast telt het werk nog eens 500 blz. illustraties op kunstdrukpapier. Tot 15 mei 1973 geldt een voorintekenprijs van **f 26.50** per deel (kompleet **f 132.50**); daarna wordt de prijs **f 32.50** per deel (kompleet **f 162.50**). Met andere woorden:

U KUNT f 30,— BESPAREN

als u nu op dit werk intekent. U kunt bovendien in termijnen betalen tot een minimum van **slechts f 13.50 per maand**. Laat dit dubbele voordeel u niet ontgaan! Profiteer van de lage voorintekenprijs én de gemakkelijke betalingsregeling door nu in te tekenen op dit prachtige kijk-en-leesboek, dat als bron van vaderlandse historiekenis zijn weerga niet heeft.

LAAG GEPRIJSD, HOOG GEPREZEN

"Dit boek mag in de bibliotheek van geen enkele geschiedenisleraar en zeker niet in de personeelsbibliotheek ontbreken. Dan is het levendig maken van een vaderlandse geschiedenisles geen probleem meer".

ONS MAVO-BLAD

"Een eervolle vermelding voor de uitgever, die voor een keurige uitgave zorgde, maar zeker ook voor de schrijvers alle lof. Van harte aanbevolen!"

MAANDBLAD C.G.M.O.

"Zeer levendig en boeiend geschreven. De heren Algra geven een geschiedverhaal dat historisch volkomen verantwoord en bovendien prettig leesbaar is. Dit is populaire geschiedschrijving van uitstekend gehalte!"

Dr. J.A. van Arkel i.h. TIJDSCHRIFT VOOR GESCHIEDENIS

Recensies als deze laten er geen twijfel aan bestaan:

DISPEREERT NIET verdient een plaats in uw boekenkast. Het complete werk kan nog deze maand in uw bezit zijn als u nu gebruik maakt van de **VOORDEELCOUPON**. Zend deze in open envelop zonder postzegel aan:

UITGEVERIJ T. WEVER — ANTWOORDNUMMER 5 — FRANEKER

* Zend mij rechtstreeks/via boekhandel:

... ex. **DISPEREERT NIET**, door A. en H. Algra. Zesde druk, compleet in 5 delen. Voorintekenprijs **f 26.50** per deel.

* Ik betaal na ontvangst het gehele bedrag ineens/in termijnen van ... (minim. **f 13.50**) per maand.

Naam:

Straat:

Plaats:

* Doorhalen wat u niet wenst.

VOORDEELCOUPON