

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

UIT DE INHOUD:

- DR. P. VAN DER MEULEN, ZELFWERKZAAMHEID
- DR. G.J.J. VAN SCHAIK, ERVARINGEN OP HET
RONCALLI-COLLEGE
- PRESTATIETOETS VOOR DE BRUGKLAS
- J. BEETSMA, WERKEN MET TEKSTEN
- DRS. G. GROENHUIS, HET VAK
MAATSCHAPPIJLEER
- BOEKBESPREKINGEN

KLEIO

VERSCHIJNT MAANDELIJKS

12e JAARGANG – MAART – 3 – 71

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

BESTUUR

C.M.H. BOSCH, *voorzitter*, Borskilaan 7, Bloemendaal, tel. 023-261723.
DR. P.N.M. BOT, *vice-voorzitter*, Surinameweg 12, Nijmegen, tel. 08800-32886.
C.L.A. DANIELS, *1e secretaris*, Apolloplantsoen 23, Zaandam, tel. 02980-65602.
DRS. A.J.M. VAN DER EERDEN, *2e secretaris*, Essesteijnstraat 4, Voorburg, tel. 070-863757.
DRS. B. VAN LINGEN, *penningmeester*, Van Weerden Poelmanlaan 196, Utrecht, tel. 030-940967, postrekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N. te Utrecht.
G.J. ERDTSIECK, Cath. van Renneslaan 29, Almelo, tel. 05490-17652.
A.L. VERHOOG, Drakestein 8, Leiderdorp.

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden en informatie over contributiebetaling zenden aan: Administratie V.G.N., Mient 272, 's Gravenhage, tel. 070-682998. 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 ingaande 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, havo, v.w.o. en h.b.o.

f 25,—

Aspirantleden:

f 25,—

Echtparen:

f 50,—

COMMISSIES

DIDAKTIEKKOMMISSIE

J.G. TOEBES, *voorzitter*, Groesbeekseweg 436, Nijmegen, tel. 08800-30383.
MEJ. DRS. H.L.A. FURNEE, *secretaresse*, Schoutenstraat 48, 's Gravenhage, tel. 070-245752.
A.C.E. JANSE, *penningmeester*, Oranjelaan 13, Castricum, tel. 02518-53548, postrekening 1561752 t.n.v. de penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.
P. BAARDSE, Rotterdam.
DRS. J.H. BIERLING, IJmuiden.
A.P. DIJKSTRA, Meppel.
DR. P. VAN DER MEULEN, Bilthoven.
P.H.F. GIELES, Delft.

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

De gegevens over de P.A.-commissie staan vermeld op de 3e pagina van het kft van dit nummer.

COMMISSIES AD HOC

Voor inlichtingen over de commissies ad hoc — de Brugklascommissie en de Mavocommissie — kan men zich wenden tot de 2e secretaris van de V.G.N., wiens adres hierboven vermeld staat.

KLEIO

Tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland, verschijnt tienmaal per jaar.
Redactie: H. DE RUYTER, *voorzitter*, Koningin Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761-3657;
MEJ. DRS. G.K.H. SCHURING, *secretaresse*, Lange Nieuwstraat 8, Utrecht, tel. 030-26764; DRS. B. VAN LINGEN, Utrecht; DRS. L.M.G.P. SMEETS, Bilthoven; DRS. S.Y.A. VELLENGA, Utrecht; DR. P. VAN DER MEULEN, Bilthoven; C.S. RUTSEN, Mijdrecht.
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., Mient 272, 's Gravenhage, tel. 070-682998.

"Zelfwerkzaamheid"

Inleiding op de Didaktiekconferentie van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland over het onderwerp

1. Het beginsel van de zelfwerkzaamheid

Wanneer men, generaliserend en ietwat eenzijdig, een beeld van de onderwijsproblematiek van de negentiende eeuw zou willen geven, dan zou men kunnen zeggen dat het grote theoretische vraagstuk is geweest:

Hoe kan op de meest doeltreffende wijze een welomschreven, goed geïnventariseerd, algemeen erkend bestand van kennis door de ene die het bezit (de leraar) worden overgedragen op de velen die het zich dienen eigen te maken (de leerlingen)? De bekendste en alom toegepaste oplossing van de Duitse pedagoog Herbart hield in dat de leraar de leerstof moest prepareren, presenteren, associeren (invoegen in wat de leerlingen al bekend was), generaliseren (er de ook voor andere gebieden volgende konsekwenties uittrekken) en appliceren (toepassen). De meeste leraren bewandelden hun loopbanen door deze voetstappen (men sprak ook van de "stappen" van Herbart) te drukken.

Nu kan men van Herbarts methode heel veel goeds zeggen. Ze is wel doordacht en op deze of soortgelijke wijze te werk gaand kan een leraar uitstekende resultaten bereiken en veel voldoening van zijn werk hebben. Maar hij moet dan wel van twee dingen verzekerd kunnen zijn: ten eerste dat men in zijn vak beschikt over een dergelijk wel geïnventariseerd en algemeen aanvaard kennispakket en ten tweede dat de leerlingen werkelijk verlangen zich de kennis eigen te maken. En toen men in toenemende mate aan de juistheid van beide veronderstellingen ging twijfelen begonnen de moeilijkheden. Vooreerst: de overtuiging won snel veld (reeds tegen het einde van de eeuw) dat wat in de maatschappij en in het hoger onderwijs van eindexaminati werd verlangd niet zozeer het bezit van een omvangrijk voor allen gelijk kennisbestand was dan wel (uiteraard noodzakelijke) kennis van een minder uitgebreide, variabele, fundamentele informatie gepaard aan blijken van eigen vaardigheid in onderzoek, interpretatie en productief denken. (En men ging betwijfelen of zulk een vaardigheid steeds even gemakkelijk kon worden ontwikkeld onder het heersende systeem). En voorts: men vroeg zich af of dat overdragen van (steeds maar meer) kennis bij de leerlingen niet tot oververzadiging leidde, of al dit passieve opnemen en conforme herhalen niet tot geestelijke moeheid en berusting of verzet — in welke vorm dan ook — voeren moest. Zouden de leerlingen niet aangemoedigd kunnen worden zelf geestelijk en lichamelijk bij het werk in beweging te komen, zou men hen niet op meer intelligente, dynamische en emotionele wijze bij het onderwijs kunnen betrekken? Zou men niet moeten streven naar meer "natuurlijk" leren, naar meer bewuste aansluiting bij hun werkelijke psychische leven? De psychologie wist

immers reeds te vertellen dat jonge mensen al sinds het vroegste stadium van hun geestelijk ontwaken hadden geprobeerd zelfstandig vorm te geven en zelfstandig zich de waargenomen werkelijkheid toe te eigenen.

En zo gaat men dan het beginsel van de zelfwerkzaamheid propageren en er mee experimenteren. Het beoogde het passieve opnemen van de stof te vervangen door een intensieve dialoog ermee en de conforme herhaling ervan door een in eigen vorm gegoten weergave. Spontaneïteit, activiteit, intensiteit en zelfstandigheid heetten de kenmerken ervan. In Duitsland zijn het bijvoorbeeld de vertegenwoordigers van de "Pedagogische Reform" en de "Arbeitsschule", in de Verenigde Staten is het John Dewey die als de propagandisten van deze "Selbsttätigkeit", van dit "learning by doing" genoemd kunnen worden.

Het zou te ver voeren van hun denk- en werkwijze zelfs maar een summier overzicht te bieden. Vruuchtbaarder komt het mij voor om ten aanzien van één, voor het onderwijs in alle tijden belangrijk, aspect, hun houding te kenschetsen: het vragen stellen.

Als kinderen eenmaal op school zijn, zo zeggen ze, komt er meestal spoedig een einde aan hun – daarvoor zo duidelijk waarneembare – lust tot vragen. Dat is begrijpelijk omdat de school het kind een overmaat aan weltoebereid voedsel opdringt. Het onderwijs moet echter zo worden ingericht dat de lust tot vragen niet alleen niet vergaat maar voortdurend sterker wordt geprikkeld. Niet de leraar moet dan ook bij voorkeur vragen stellen maar de leerling, wil hij – wij zouden tegenwoordig zeggen – existentieel bij het onderwerp betrokken blijven. Ja, men kan de leerling zelfs beter beoordelen op grond van *vragen* die hij *stelt* dan aan de hand van de *antwoorden* die hij op de vragen van de leraar *geeft*. Wanneer men bijvoorbeeld een examen zou laten bestaan in een demonstratie waarvan de leerling de bedoeling zou moeten vatten door er vragen over te stellen zou men een heel wat zuiverder indruk van hem krijgen dan op grond van de antwoorden die hij geeft op dat soort vragen dat de leraar als een nijptang hanteert om de kennis die hij eerst zelf met de hamer heeft ingedreven er uit te trekken. Intussen gaan de meeste aanhangers van de "Selbsttätigkeit" nu ook weer niet zo ver dat ze de rol van de leraar tot die van antwoordman zouden willen reduceren.

Hij *mag* ook vragen stellen als hij er maar voor zorgt de leerlingen het vragen niet te beletten en als hij maar in plaats van die van het nijptangsoort er zulke stelt "die tiefer graben und in den Goldschacht der kindlichen Seele hinuntersteigen und Körnlein und Barren heraufholen". De beroemde W-vragen moet hij daarom maar zo weinig mogelijk meer stellen (Wass, wie, wann, woher, wohin etc.). Beter zijn dezulke die men later keurig heeft geordend als:

1. Aufforderung zum Beobachten (da bemerken wir etwas Besonderes).
2. Aufruf zur Besinnung (da fällt uns etwas auf, etwas ein).
3. Allgemeine Aufforderung zum Mitteilen (erzählt, beschreibt).
4. Aufforderung zum Ergänzen (da ist etwas beizufügen).
5. Aufforderung zum Urteilen (stellt diese Behauptung richtig).
6. Aufforderung zum Begründen (gibt Gründe, Ursachen, Zwecke u.s.w.).
7. Aufforderung zum Vergleichen (da kommt uns etwas Aenliches in den Sinn).
8. Aufforderung zum Vermuten (wir denken uns aus wie das weiter geht).

Bij dit soort vragen, zo heet het, worden de leerlingen veel sterker betrokken bij het stellen en oplossen van de problemen. Deze denkimpulsen (want men spreekt liever van denkimpulsen dan van vragen) laten het werk bijna geheel aan de leerling over. Bovendien schenkt deze wijze van onderwijs geven het gehele schoolleven iets rustigs, natuurlijks en "Lebennahes". Een verder voordeel is dat op denkimpulsen maar zelden met een of twee

woorden gereageerd kan worden. En zo gaan de leerlingen als vanzelf waargenomen verschijnselen uitvoeriger en in hun samenhang beschrijven.

Hoewel men in deze kringen ook duidelijk heeft gezien dat zowel de vragen van de leerling als die van de leraar meer en minder echt kunnen zijn blijft men er de nadruk op leggen dat kindervragen, waar een reële behoefte tot weten uit spreekt gesteld moeten kunnen worden en naar beste weten dienen te worden beantwoord en dat de vragen van de leraar gerechtvaardigd zijn als zij het denken der leerlingen mobiliseren.

2. Geschiedenisonderwijs en zelfwerkzaamheid

Welke mogelijkheden bestaan er nu dit zelfwerkzaamheidsbeginsel in het geschiedenisonderwijs zinvol toe te passen? Deze vraag heeft Wilhelm Münter, voorzover het Duitsland betreft, trachten te beantwoorden in een boeiend en inspirerend boek: *Geschichtsunterricht und Schüleraktivität*. (A. Henn Verlag, Ratingen 1965). Hij geeft daarin eerst een historisch overzicht van hetgeen men sinds het begin van deze eeuw op dit gebied heeft ondernomen en bereikt. Vervolgens analyseert hij in een systematisch deel het begrip zelfwerkzaamheid. Tenslotte geeft hij – voornamelijk uit eigen ervaring puttend – zeer bruikbare aanwijzingen voor de praktijk.

Zoals men verwachten kan worden in dit laatste deel al die terreinen behandeld waarop bij het geschiedenisonderwijs de leerlingen zelf activiteit kunnen ontplooien. Zo schrijft hij over het *klassegesprek* (dat hij als regel slechts van waarde acht wanneer na grondige behandeling van een bepaald onderwerp als afsluiting een soort samenvatting beoogd wordt), het (leerlingen) *referaat* (dat weliswaar de activiteit van de leerling die het houdt op zeldzame wijze kan stimuleren maar waarnaar de anderen moeten luisteren, hetgeen niet te vaak kan worden herhaald), het *dramatiseren* (waarbij vaak te hoog wordt gegrepen zodat het ridicuul wordt maar waarbij tonelen uit het leven van gewone mensen waarvan de leraar en het leesboek hebben verteld vaak goed tot hun recht komen en leerlingen die in de klas zich zelden uiten soms op een verwonderlijke wijze alle schroom en ongewenste remmingen verliezen), het vervaardigen van *werkstukken* (die niet altijd verplicht hoeven te worden gesteld, het doel moet veeleer zijn een vrijwillige zelfwerkzaamheid, een "productieve eenzijdigheid"), het maken van *modellen* (waarbij de lust tot knutselen kan veranderen in belangstelling voor geschiedenis), het gezamenlijk, bij voorkeur in groepen, vervaardigen van een *tijdbalk* (belangrijk, zoals men weet, voor het ontwikkelen van het tijdbesef) en het gebruik van *bronnenmateriaal* (waarbij men in het algemeen niet heuristisch maar illustratief tewerk zal moeten gaan) om maar een forse greep te doen.

Wie literatuur wil raadplegen over zelfwerkzaamheid in het geschiedenisonderwijs zal in dit boek, dat trouwens bij mijn weten de enige monografie van niveau over dit onderwerp is, daarom zulk waardevol materiaal vinden omdat het steeds in een atmosfeer van behoedzame progressiviteit concreet is en op eigen, zeer kritisch beziene, ervaringen steunt. Ik ben het persoonlijk geheel met de schrijver eens als hij zegt dat de waarde van de zelfwerkzaamheid niet zozeer ligt in de kunstige of kunstzinnige uitvoering der projecten dan wel in de intensiteit waarmee het geschiedt en dat het wat langer verwijlen in een bepaald historisch milieu of in een bepaalde periode van de geschiedenis het vormende element is. Men begrijpt intussen dat deze opsomming aan dit gedeelte van Münters boek geen recht doet. Dat ik echter aan al deze in zijn werk met zorg behandelde onderwerpen zo weinig aandacht schenk komt voort uit mijn voornemen twee – met elkaar samenhangende – gedachten van de schrijver wel uitvoerig te releveren omdat ik ze

van fundamenteel en principieel belang acht; de gedachte dat

a. ook bij het luisteren en opnemen de leerlingen zelfwerkzaam zijn (innerlijke zelfwerkzaamheid, geestelijke activiteit) en

b. deze innerlijke activiteit de stimulans van de taal als voertuig behoeft.

a. De innerlijke activiteit.

In tegenstelling tot de pioniers van het zelfwerkzaamheidsbeginsel in het begin van de eeuw is Münster van mening dat leerlingen, wanneer de nodige informatie door de leraar maar op de juiste wijze wordt gepresenteerd, ook bij het klassikale, "frontale" lesgeven in hoge mate innerlijk actief kunnen zijn. Indien het door de docent vertelde verhaal rekening houdt met het bevattingsvermogen en het aan de leeftijdsfase gebonden begrip van de leerlingen, zijn ze allerm minst passief maar voortdurend bezig zich voorstellingen en eenanschouwelijk beeld te vormen en het nieuwe dat zij vernemen in het reeds bekende te integreren. "Auch beim Aufnehmen ist die Seele tätig", heeft Schleiermacher gezegd. En de ontwikkelingspsycholoog Wilhelm Hansen stelt vast: "Zum Wesen der Anschauung gehört dasz sie durch die Aktivität des erlebenden Ich geschaffen wird". Het is maar gelukkig want de vertelling of, in de hogere klassen, de inleiding, de presentatie van de stof door de leraar is in ons vak noodzakelijk. Men kan van de leerlingen immers niet vergen en verwachten dat zij zich het benodigde "ruwe" feitenmateriaal als regel — en zeker geldt dit voor de lagere klassen — zelf zullen kunnen verschaffen in de voor hun begripsvermogen en interesse horizon meest geëigende vorm. Wat de leraar zo vertelt, wordt door de leerling niet passief opgenomen. De laatste zet immers maar niet wat associaties die automatisch door indrukken van buiten kunnen worden opgeroepen op een rijtje maar is, zoals bij iedere confrontatie met de buitenwereld, actief. Hij vormt zich een beeld dat weliswaar geen oorspronkelijke schepping is want het onderwerp is door de vertelling gegeven evenals de banen waarlangs zich de geestelijke activiteit bewegen moet voor een goed deel voorgeschreven zijn, maar hij verricht toch een stuk geestelijk werk, complex en omvangrijk, dat hem door niemand uit de hand kan worden genomen. Zelf moet hij het doen.

b. De functie van de taal.

Maar nu is het van het allergrootste belang dat die innerlijke zelfwerkzaamheid zich "uit"drukt. Philipp Lersch heeft gezegd dat denken buiten de taal om uitermate moeilijk is, dat het woord het voertuig is van de gedachte. Welke volwassene speelt het klaar een gedachtencomplex slechts in de geest te vormen en op te bouwen zonder het telkens — al proberend — in woorden, hetzij gesproken, hetzij geschreven, te formuleren? Bovendien is het zo dat zodra men zijn gedachten in woorden weergeeft men daardoor die gedachten zelf bevrucht: L'idée vient en parlant. Kurt Sonntag had in zijn in 1932 uitgegeven boek "Das geschichtliche Bewusstsein der Schölers" (Erfurt) al vastgesteld: "Schöler die geschichtliche Stoff mühelos und richtig zusammenhängend darzustellen vermögen finden damit auch einen Weg in die Geschichte".

Nu dient volgens Münster dit zich leren uitdrukken zo vroeg mogelijk te beginnen. Hij acht het daarom noodzakelijk dat — ik verdiets hier maar even naar 's lands gelegenheid — al direct in de eerste klas de leerlingen het door de leraar vertelde (of eventueel in het geschiedenislesboek gelezen) verhaal al navertellend zelf onder woorden brengen. "Want alle dingen krijgen voor de kinderen pas het aanzijn door het zelf gesproken woord". Hoewel dit strikt genomen even buiten mijn gegist bestek valt zal men mogelijk nieuwsgierig zijn naar het vervolg. Welnu:

Een moeilijke opgave blijkt dan altijd het scheiden van het belangrijke en het

onbelangrijke. Toch is dat voor leren begrijpen van historische samenhangen onontbeerlijk. En dat kan dan bijvoorbeeld zo worden geoefend dat een leerling het eerst breed en uitvoerig vertelde verhaal in precies tien zinnen moet navertellen. Als dat lukt vraagt de leraar aan de klas of alles wat belangrijk is ook inderdaad is genoemd. En misschien moet dan met anderer hulp de samenvatting nog eens worden herzien. Vanzelfsprekend dienen de verhalen die men hiervoor gebruiken kan met enige zorg gekozen te worden; het meest geschikt zijn aanvankelijk de vertellingen die een doorlopend gebeuren weergeven. *Om te beginnen* moeten de kinderen dus breed en uitvoerig vertellen en pas langzamerhand kunnen zij dit "abstraheren" leren.

Van abstraheren gesproken: de mogelijkheid bestaat al verder ook een aantal verhalen dat op eenzelfde thema is gecomponeerd of dat zich in eenzelfde periode afspeelt in chronologische orde en uiteraard in verschillende uren te behandelen en dan de samenhang te laten vinden, bijvoorbeeld door de al eerder gemaakte samenvattingen nu na elkaar te laten weergeven om dan het grotere verband zo veel mogelijk door de leerlingen zelf te laten formuleren. Zo kunnen ze ook, omdat ze nu zien dat de volgorde van de verhalen niet willekeurig veranderd of omgekeerd kan worden, iets van een genetische orde ontdekken zonder dat het nodig is een systematische behandeling van bepaalde perioden te geven.

Na en naast het gesproken woord is ook het geschreven belangrijk. De schriftelijke fixering van een gedachtengang dwingt immers tot scherper precisering. Jean Paul heeft al opgemerkt dat één bladzijde schrijven meer tot de vorming bijdraagt dan het lezen van een heel boek. Münter vindt het bijvoorbeeld zinvol (en behandelt ook dit onderdeel uitvoerig) dat de oudere leerlingen, desgewenst bij toerbeurt, een lesverslag maken, hetgeen natuurlijk altijd beter zal gelukken naarmate de les duidelijker gestructureerd en op het niveau van de klasse afgestemd is, maar ook dat zij voortdurend opdrachten ontvangen waarbij ze tot eigen schriftelijke formulering gedwongen zijn.

Samenvattend: Münters boek maakt ons duidelijk dat zelfwerkzaamheid niet alleen een functie in het geschiedenisonderwijs kan vervullen maar dat historische vorming daarzonder zelfs niet mogelijk is. Duidelijker dan tevoren wordt het ons na de lezing van zijn monografie dat het onderwijs één ding zo al niet geven dan toch bevorderen kan: de levende activiteit van de geestelijk handelende mens. Om mijn reeks citaten nog met één te besluiten: "Sie wird ausreichend nur dann vorhanden sein, wenn der Schüler in früheren Jahren zur Selbsttätigkeit erzogen und in ihr durch Uebung und Gewohnheit sicher geworden ist".

Jan Romein, in 1962 gestorven, is allerm minst een vergeten figuur. *De lage landen bij de zee en Erflaters van onze beschaving*, populair bedoeld, zijn nog altijd populair. *Op het breukvlak van twee eeuwen*, de toepassing van zijn theorieën, is een veel gelezen boek. Toch is er een manco. De opstellen, waarin Romein zijn theorieën oorspronkelijk heeft ontwikkeld, zijn niet meer te koop. Wie ze wil raadplegen (en dit is herhaaldelijk nodig), is op bibliotheken aangewezen. Dit is tegenover de belangrijke, oorspronkelijke historicus die Romein is heel onrechtvaardig, want herhaaldelijk worden zijn denkbelden verkeerd weergegeven en soms wordt een theorie als origineel gelanceerd, terwijl deze lang geleden al door Romein is geformuleerd.

Jan Romein *Historische lijnen en patronen*

Een keuze uit de essays

Gebonden dundrukeditie, omvang 688 blz.

Prijs f 34,90



Om deze redenen zijn uit Romeins opstellen, waarbij hij de grondslagen heeft gelegd voor de wetenschap van de theoretische geschiedenis, de belangrijkste gekozen. Het curieuze van deze essays is dat zij als geschriften van een wetenschapsman in de eerste plaats voor zijn vakgenoten zijn geschreven maar door Romeins schrijverschap en vooral door zijn behoefte om jargon zo veel mogelijk te vermijden ook voor leken, mits zij geïnteresseerd zijn, volledig te volgen zijn.

Historische lijnen en patronen is met *Op het breukvlak van twee eeuwen* voortaan de kern van Romeins bijdragen tot de historische wetenschap. Een boek van internationale betekenis is dank zij zorgvuldige keuze en compositie aan het studiemateriaal van vele generaties geschiedkundigen en zich aan geschiedenis wijdende liefhebbers toegevoegd. Verschijnt mei 1971.

Querido

Bestelbiljet

U gelieve mij te leveren:

ex. Jan Romein *Historische lijnen en patronen* à f 34,90

naam

datum

Aan Verzendboekhandel Erato N.V.
Antwoordnummer 2371, Amsterdam
(versturen in envelop zonder postzegel)

Ik betaal: ineens op postgiro 460585 / in
maandelijkse termijnen van f. . . (ten minste
f 5,— per maand)

U kunt natuurlijk ook telefonisch bestellen:
020-226155

adres

woonplaats

Ervaringen op het Roncalli-College

EEN MONDELING EXAMEN GESCHIEDENIS BIJ DIVERGERENDE OPLEIDING IN VRIJ TEMPO

Het is belangrijk bij de opleiding het uiteindelijk resultaat voor ogen te houden, bovendien moet een eindexamen duidelijk en eerlijk aantonen, wat een kandidaat zich heeft eigen gemaakt aan kennis en vaardigheden.

Wie zich waagt aan experimenten, loopt gevaar teleurstellingen te ondervinden. Daarom lijkt het mij nuttig enige gegevens te verstrekken over de mogelijkheden van een eindexamen geschiedenis bij een gedifferentieerde opleiding in vrij tempo, zoals wij dat op het Roncalli College te Bergen op Zoom praktizeren.

De opleiding is gedifferentieerd in tempo — elke leerling gaat volgens eigen mogelijkheden voort — en in onderwerpen binnen het kader van het programma. Dat wil zeggen: de leerlingen kiezen in overleg met de docent hun speciale onderwerpen en kiezen ook voor de bestudering van de laatste vijftig jaar na een globale bestudering repetitie- en aanvullingsonderwerpen. Bovendien is er bij elke leerling de eigen individuele uitwerking via leerboeken en vakliteratuur.

Toch heeft elke leerling op deze wijze een algemene kennis- en vaardigheidshoeveelheid zich eigen gemaakt. Hoeveel dat is, moet op een eindexamen onderzocht worden.

Het onderzoek kan in wezen schriftelijk zijn en mondeling. Met schriftelijk hebben wij nog geen proeven genomen, hoewel het theoretisch mogelijk is met schriftelijke opgaven het peil van de leerling vast te stellen, óók bij gedifferentieerde kennis, wanneer men tevoren vaststelt welk percentage van een bepaalde hoeveelheid items of andere opgaven de gemiddelde leerling behoort te kennen of te kunnen. Het zou goed zijn op deze wijze proeven te nemen en de resultaten te bestuderen en te publiceren om de methode te evalueren. Enige eenvoudige ja/nee-proeven gaven mij goede hoop, dat zo vrij nauwkeurig het niveau van de leerling te bepalen is op basis van een tevoren onderzocht aantal foutmogelijkheden voor de gemiddelde leerling.

Wèl hebben we enkele jaren ervaring met mondeling eindexamen bij leerlingen met gedifferentieerde opleiding in vrij tempo, waarbij wij uitgingen van een vrij examen in die zin, dat we de leerlingen een thema via de bestudeerde onderwerpen lieten behandelen. Deze methode zou dunkt me ook schriftelijk mogelijk zijn, omdat hier eenvoudig een betoog gegeven wordt. Bij het mondeling heeft men hierbij het voordeel, dat men toelichting kan vragen of uitbreiding, als de leerling zich te vaag of te summier uitdrukt, hoewel het schriftelijk voor de leerling weer het voordeel heeft, dat het latere correctie en wijziging mogelijk maakt bij rustiger bezinning.

Onze ervaring met een dergelijk thematisch eindexamen is gunstig om verschillende

redenen. De leerling vertoont zich eenvoudig, zoals hij is, kan alle gegevens die hij zich in de loop der jaren eigen gemaakt heeft, gebruiken, weet dat elke studie vruchtbaar is geweest voor het uiteindelijke resultaat, voelt zich prettig door het afsluitingsidee, en frustratie wordt voorkomen, doordat de leerling over het algemeen zelf de bevredigende ervaring heeft creatief bezig te zijn met werkelijk kennisbezit en inzicht.

Bovendien werkt deze methode zeer selectief. Uit het hoofd geleerde antwoorden kunnen hier niet gebruikt worden: de leerling moet immers zelfstandig met de kennis werken en doet dit ook, omdat hij in de opleiding nooit anders deed.

Natuurlijk zijn hier grenzen: de leerling heeft ook andere vakken te bestuderen gehad, maar een voordeel is, dat hij de gelegenheid heeft de totale kennis te vertonen en ook gegevens uit andere kennisgebieden dan de geschiedenis — bv. letterkunde, sociale geografie, kunst e.d. — bij het examen geschiedenis te benutten.

Denkbaar — en binnen het examenprogramma immers mogelijk — is ook, dat men uitgaat van een tekst als inleiding op het voorgelegde thema. Dit hebben wij niet beproefd om voorlopig een zekere tweeslachtigheid te vermijden: gevaar te vervallen tot een tekstverklaring die te weinig de kennis zou peilen, hoewel ongetwijfeld nuttig voor het onderzoeken van het kritisch inzicht.

Tenslotte enige voorbeelden uit de praktijk van het examen. Leerling A heeft als onderwerpen op de lijst: prehistorie in Nederland, het oude Griekenland, de kruistochten, Leonardo da Vinci, Menno van Coehoorn, kinderarbeid in de 19e eeuw, met literatuur-opgave; en als repetitie-onderwerpen uit de laatste vijftig jaar: de Verenigde Naties, de derde wereld. Deze leerling krijgt als opdracht via deze onderwerpen een beschrijving te geven van "de tegenstellingen der mensheid".

Leerling B heeft Cleopatra en Egypte, prehistorie in Europa, Napoleon, Parijs en Frankrijk, renaissance en humanisme, liberalisme en nationalisme, Amerika op haar lijst staan, met nauwkeurige goedverzorgde literatuurlijst. Voor de laatste vijftig jaar als repetitie-onderwerpen: Albert Einstein, kunst in Nederland, ontwikkelingslanden, met literatuur-opgave. Deze leerling krijgt als opdracht een beschouwing te geven over de ontwikkeling van prehistorische naar moderne kunst.

Leerling C heeft op haar onderwerpenlijst Indonesië, kolonialisme ontstaan en doel, de geschiedenis van het Romeinse rijk, de kruistochten doel en resultaat, de Amerikaanse onafhankelijkheidsoorlog en de Amerikaanse burgeroorlog, het marxisme ontstaan en doel, met telkens literatuur; en actuele onderwerpen uit de laatste 50 jaar: Indonesië vanaf 1918, Rusland en de sovjetstaat vanaf 1917, China vanaf 1918, Vietnam, het Midden-Oosten, Griekenland vanaf 1917, met telkens literatuur. Deze leerling krijgt als opdracht een beschouwing over Oost en West van oudheid tot nu.

Dit zijn slechts enkele grepen, waaruit blijkt, dat men met het thema kan aansluiten bij de onderwerpen en toch zeer kan variëren, zodat de leerling steeds voor een nieuwe opdracht staat en het totaal van de examens een beeld van grote diversiteit binnen de eenheid van het programma vertoont, wat het geheel zeer ten goede komt en het examen tot een ernstig spel maakt.

DISCUSSIE-INSTRUCTIE BIJ VRIJ TEMPO

"Een uitstekende maar nog weinig toegepaste vorm van instructie is de discussie," zeiden we op de Roncalli Conferentie 1969. (Dr. C.J.J. van Schaik, *Roncalli Conferentie 1969*, Roncalli cahier 3, J. Muusses, Purmerend, 1970, blz. 52.)

Intussen ging ons experiment vrij tempo door en probeerden we ook de discussie een

grotere plaats te geven in onze werkwijze, te meer omdat wij meenden, dat groepswork een belangrijke aanvulling en verbetering zou zijn voor de aanvankelijk vrij individualiserende opleiding, waar het socialiserende karakter nog als te vrijblijvend gevoeld werd, zoals o.a. Dr. J.L.P. Brants terecht opmerkte op bovengenoemde conferentie, (a.w., blz. 89.) waar hij enige kenmerken van de vrije-tempo-werkwijze noemt: "a. de leerling kan in zijn eigen tempo werken, b. er is een grote mate van zelfwerkzaamheid, waardoor de leerling veel meer zelf verantwoordelijk is voor zijn werk en dat ook weet, c. de leerling weet wat in een voor hem overzichtelijke periode van hem verwacht wordt dank zij het takensysteem, d. de mogelijkheid om met elkaar in kleine groepen bezig te zijn met de leerstof is geschapen, ofschoon het misschien nog wat te vrijblijvend is."

Dit laatste bevat de problematiek, waar men mee te maken krijgt, als men de leerlingen in eigen tempo laat voortgaan, want ook al hergroepeert men de leerlingen drie keer per jaar, toch blijft er per groep een differentiatie in tempo en stof, al is dit zo tot een minimum teruggebracht.

Het is echter duidelijk, dat groepswork zó fundamenteel is voor individualiserend en socialiserend onderwijs, dat men hier noodzakelijk vormen moet vinden om beide kanten vruchtbaar te verbinden. De conclusie moet, dacht ik, dan ook wel zijn, dat de instructie inderdaad moet aansluiten bij de algemene behoefte van de groep en men hieruit de probleemstelling moet afleiden voor de gemeenschappelijke behandeling.

Een tweede probleem was aanvankelijk ook de korte instructieperiode — 25 minuten instructie en 25 minuten zelfwerkzaamheid — : "hoe men een discussie van 25 minuten zal inrichten, die vaak meer een inleiding zal zijn dan een volledige behandeling." (a.w., blz. 55.)

Om in deze problematiek o.a. een oplossing te zoeken experimenteren we dit jaar met blokuren, d.w.z. de geschiedenislessen zijn in blokken geplaatst, dus elke groep heeft twee geschiedenislessen na elkaar, van samen 100 minuten. Deze 100 minuten worden dan weer door de "halve bel" verdeeld in 25/25/25/25, die we in de bovenbouw in 50/50 kunnen veranderen in de volgorde instructie en zelfwerkzaamheid.

Deze blokuren blijken in de praktijk verschillende voordelen te hebben voor het vak geschiedenis en geven allereerst de gelegenheid bovengenoemde problematiek op te lossen. Natuurlijk zijn er vele andere manieren mogelijk, maar het kan nuttig zijn een beschrijving te geven van ons experiment met de discussie in de vrije-tempo-werkwijze in de praktijk. Van het blokuur zijn 50 minuten bestemd voor instructie en 50 minuten voor zelfwerkzaamheid. Elk blokuur heeft dus 50 minuten beschikbaar voor geleid groepswork als instructie. We beginnen met het noteren van het onderwerp van discussie, — dat de vorige les al aangekondigd en vastgesteld is in overleg met de leerlingen — en geven hierbij drie discussievragen n.a.v. het onderwerp, wat ongeveer 5 minuten in beslag neemt. Dan volgt enige informatie door de docent, wat op verschillende manieren kan en waarbij ook leerlingen ingeschakeld kunnen worden, als "instap" in het onderwerp. Dit kan ongeveer 15 minuten duren. Vervolgens bespreken de leerlingen in groepjes van drie — dan kunnen ze eenvoudig in carré-opstelling blijven zitten — de vragen. Dit kan ongeveer 10 minuten duren. Daarna volgt de plenaire behandeling van de vragen, waarbij er gestreefd wordt naar een vrije behandeling, zodat vooral de argumentatie veel nadruk krijgt: een vrije ontwikkeling van het gestelde probleem onder leiding van de leraar. Dit duurt ongeveer 15 minuten. Tenslotte worden de laatste 5 minuten gebruikt om het onderwerp van de volgende week te formuleren: aansluitend bij deze les of het behandelen van een nieuw onderwerp dat voor de groep van belang is.

Ter concretisering een beschrijving van de situatie van zo'n discussie-instructie in een

willekeurige groep, waarin leerlingen geplaatst zijn die bezig zijn met de leerhappen 14, 15, 16, d.w.z. restauratie, democratische ontwikkeling, en imperialisme, waarbij óók hoort het bestuderen van enige literatuur liefst over het onderwerp en actualiteiten, liefst in relatie met het onderwerp.

Nadat zij zich in de voorgaande discussie-instructies hadden bezig gehouden met de *19e eeuw*, het *imperialisme en de situatie nu*, de *dekolonisatie in Azië speciaal Indonesië* (bezoek van Soeharto), was de laatste instructie over *minderheidsgroepen en hun eisen*, wat de leerlingen in de voorlaatste les aan de orde hadden gesteld n.a.v. de stakingen te Rotterdam, de vliegtuigkapingen en de rellen rond de Dam. De discussievragen waren: 1. Hebben de arbeiders bv. in Rotterdam het recht om te staken? 2. Hebben de kapers het recht vliegtuigen te kapen? 3. Is het optreden van de Gemeente Amsterdam t.o.v. de Damslapers juist? Als informatie gaf de leraar een beschouwing n.a.v. enige hoofd-artikelen in de NRC, waarbij ook ter sprake kwam de "alternatieve" politieactie van de matrozen op de Dam, de communistische achtergronden van acties in Rotterdam, de bepalingen van Genève t.a.v. gijzelaars uit de burgerij.

Daarna was de groepsdiscussie, die 25 minuten onderbroken mocht worden in de 25 minuten vrije werktijd. Vrijwel alle leerlingen bleken echter het onderwerp en de vragen zo interessant te vinden, dat ze in de vrije werktijd ermee doorgingen of in de bibliotheek literatuur erover gingen raadplegen. In het tweede uur – derde 25 minuten – werd toen nog even gelegenheid gegeven de groepsdiscussie af te ronden en stelden we vervolgens de vragen plenair aan de orde.

De eerste vraag bleek zo belangrijk, dat het volle kwartier een geanimeerd gesprek zich ontwikkelde met vóór en tegen van de stakingen. Hierbij drong men door tot het probleem van de vakbeweging en de vrije stakingen, zag men het genuanceerd: in een vrij land moet ook wilde staking mogelijk zijn, maar men zag ook de gevaren, de gevolgen, het in de war lopen van de productiemiddelen, de wisselwerking van lonen en prijzen, het gevaar van escalatie, het belang van het lokaliseren van het probleem. Hierbij kwam men te staan voor het probleem van de communistische agitatoren. Bij het bepalen van het onderwerp van het volgende blokuur koos men dan ook unaniem het communisme, waarbij men tevens erop aandrong, dat de twee nog niet behandelde vragen óók plenair behandeld zouden worden.

Wanneer we deze ontwikkeling van de discussie-instructie zien tegen de achtergrond van de plaats van de leerlingen in de leerstof: restauratie, democratische ontwikkeling en imperialisme, dan zien we dat hier een actualisering plaats vindt van de negentiende-eeuwse problematiek: de sociale verhoudingen van nu worden gezien als een voortzetting van die van de negentiende eeuw en spontaan ziet men het nut van de bestudering van oorsprong en wezen van het communisme, zoals het in de negentiende eeuw is gegroeid. De resultaten van deze discussie-reeks kunnen de leerlingen dan ook gebruiken bij hun individuele leerhappen, zodat ook de motivatie van de voortgang in de stof volledig behouden blijft.

ZELFWERKZAAMHEID, PROJECT EN VRIJ TEMPO

De docent heeft de – misschien benijdenswaardige – taak nieuwe inzichten en mogelijkheden toe te passen en ogenschijnlijke tegenstrijdigheden met elkaar te verenigen, bijvoorbeeld: zelfwerkzaamheid, project en vrij tempo. De voordelen behoeft ik hier niet te behandelen: elders is hierover informatie te vinden, zeker voor hen die de conferenties voor geschiedenisdidactiek en *Kleio* volgen.

Zelfwerkzaamheid zou ik graag wat strikter toegepast zien: wel met begeleiding maar met méér mogelijkheden voor persoonlijk initiatief en individuele uitwerking in contact met anderen.

Wanneer we de betekenis erkennen van facetten als: opmerken, zich bezinnen op, vertellen, beschrijven, toevoegen, oordelen, oorzakelijk verband geven, vergelijken, vermoeden, uitgewerkt o.a. in klasgesprek, referaat, dramatisering, werkstuk, modellen maken, tijdbalk, bronnenverwerking, luisteren en uitdrukken in taal, (vgl. Dr. P. van der Meulen, *Inleiding op de Didaktiek conferentie van de Vereniging van geschiedenisleraren in Nederland over het onderwerp "Zelfwerkzaamheid"*), zullen we moeten onderzoeken, in hoeverre deze facetten bij project in enge zin (werkweek-idee) en ruime zin (thematische zelfwerkzaamheid) en bij zelfwerkzaamheid in vrij tempo (Roncalli-werkwijze) realiseerbaar zijn. Hierbij onderzoeken we dan tevens de mogelijkheden tot het combineren van vrij tempo en project.

Project in enge zin

Het is bij project in enge zin eigenlijk geen probleem, of kennis en vaardigheden en inzicht verworven worden, óók niet of het organisatorisch mogelijk is, of dat het een puur historisch project moet zijn, of het wel voldoende stof voor een week bevat, of de buiteninstanties wel zullen meewerken, zelfs niet of het wel past in het school- en stofprogramma, of gewinning nadelig werkt op enthousiasme, welke keuze van onderwerp het meest effect biedt, of hoe men kan streven naar gemeenschappelijke projecturen, zelfs niet welke eigen problemen en mogelijkheden de verschillende schoolsoorten – categoriale, klassikale, vrijere, geïntegreerde, gemeenschappelijke e.d. onderscheidingen in organisatorische opbouw en didactische aanpak – maar in hoeverre hier werkelijke zelfwerkzaamheid gerealiseerd wordt, in welke vormen en met welke resultaten voor de afzonderlijke leerlingen, niet om hen te determineren, predestineren of te selecteren, maar om hen zelf te laten ontdekken, in welke richting hun ontwikkeling gaat en waar hun mogelijkheden liggen tot optimale zelfrealisatie.

Bovengenoemde facetten van zelfwerkzaamheid blijken dan binnen een project in enge zin mogelijk te zijn, maar de optimale toepassing ligt hier niet zonder meer in de opzet, wanneer men al te regulerend en dirigerend, dirigistisch, optreedt: de leerling blijft dan bij de antwoord-habitus en komt niet tot de probleemstelling, hij loopt het gevaar zelf geen probleem te stellen en de door de docenten gestelde problemen antwoord-matig tegemoet te treden met door de docent – zeer deskundig overigens – ter beschikking gesteld materiaal.

De conclusie is dan, dat bij een project in enge zin de opdracht zeer algemeen moet blijven, het materiaal zeer concreet ter beschikking moet staan, maar dat de leerling zelf, individueel en in samenwerking met anderen dit project moet uitwerken.

Project in ruime zin

Het project in ruime zin sluit nauwer aan bij het les- en stofprogramma en kan er zelfs volledig mee samenvallen: de som van de projecten is de totaliteit van lessen en stof.

Ook hier is het eigenlijke probleem weer: in hoeverre hier werkelijke zelfwerkzaamheid gerealiseerd wordt, in welke vormen en met welke resultaten voor de afzonderlijke leerlingen. Ook hier blijken de facetten van zelfwerkzaamheid mogelijk te zijn, maar de optimale toepassing ligt ook hier niet zonder meer in de opzet, wanneer men al te dirigistisch optreedt: het zelf probleemstellen en oplossen moet volledig mogelijk zijn.

Daarom kan een "instap" nuttig zijn: roept problemen op, wekt belangstelling, verbindt



RIJKSUNIVERSITEIT UTRECHT

Aan de afdeling Oosteuropese geschiedenis van het Instituut voor Geschiedenis der Rijksuniversiteit te Utrecht bestaat een vakature voor de post van

wetenschappelijk medewerker

Zijn taak zal bestaan uit medewerking bij het leiden van werkgroepen, bij onderzoek, documentatie en bibliografische werkzaamheden.

Gedacht wordt aan een drs. in de geschiedenis, met enige onderwijservaring, gespecialiseerd resp. zich specialiserend in de contemporaine Oosteuropese geschiedenis. Kennis tenminste van het Russisch is vereist.

Sollicitaties voor 1 mei a.s. te richten aan het Instituut voor Geschiedenis der R.U. te Utrecht, Kromme Nieuwe Gracht 20, Utrecht, t.a.v. Prof.dr. Z.R. Dittrich.

actualiteit met geschiedenis, is een beginpunt. Het lezen moet ook op de eerste plaats echt lezen zijn, d.w.z. begrijpen, vergelijken, probleemstellen, deskundigen raadplegen, nieuwe teksten zoeken. Bij een vrije vorsingsmethode ontstaat er dan vanzelf een ordening van soorten teksten en bronnen, naar vermogen, volgens de momentele vraagstelling en volgens andere op dat moment bruikbare ordeningsprincipen.

De toetsing komt ook hier spontaan tot stand: het resultaat wordt bepalend, de gradatie van de problematiek geeft aanwijzingen, het groepswerk vertoont het eigen gehalte, het individuele werk vertoont eigen kwaliteiten. Wil men nog verder toetsen vooral omdat de leerlingen hun persoonlijke verworvenheden willen waarderen en evalueren, dan kunnen steekproeven, voorbereide proeven, individuele gesprekken, groepsgesprekken en klasseggesprekken de resultaten meer gedetailleerd aantonen.

Het probleem van de relatie tussen globale objecten en aspect-objecten lost zichzelf op in de praktijk van een meer vrije aanpak, omdat bij de bestudering van het aspect noodzakelijk bij de zoekende leerling de vraagstelling naar het kader gesteld wordt en bij de bestudering van het globale overzicht noodzakelijk het concrete voorbeeld gezocht wordt, en bij het aspect noodzakelijk de vraag rijst naar vergelijkbare aspecten binnen het gestelde kader.

Het probleem van examenstof en programma vervalt hierbij ook, omdat die zo ruim geformuleerd is, juist met het oog op een veelvormigheid van bestudering om door een aantal deelobjecten te komen tot een inzicht in een globaal stofgeheel.

Op deze wijze wordt vanzelf gezocht naar vele vormen van informatie ter oplossing van de zelfgestelde problematiek, en naarmate er meer beschikbaar is, wordt er effectiever gebruik van gemaakt: de bandrecorder, zowel audio als video, en andere audio-visuele middelen, liefst individueel en in groepsverband beschikbaar in een centraal documentatiecentrum, terwijl in het vaklokaal algemeen materiaal beschikbaar blijft, zoals atlassen, woordenboeken, leerboek, stempels, papier, fichebakken, ringbandpapier, etc.

Daarom is het voor projectwerk in ruimer zin irrelevant van een bepaald model uit te gaan, men kan ze vooral gebruiken ter uitbreiding van de eigen mogelijkheden. Eerder is het nuttig te komen tot vereenvoudiging in de opzet, zodat materiaal maken en voorbereiding door de docent tot een minimum wordt teruggebracht: de kern moet blijven het wezen van de wetenschappelijkheid, het probleem stellen en in zijn veelzijdigheid oplossen. Modellen zullen dan ook niet te dirigistisch moeten zijn: wanneer men leerlingen fragmentarische teksten voorlegt met veel vragen, zullen zij vaak de tekst zelf niet goed bestuderen, laat staan hem plaatsen in een groter verband, om nog maar niet te spreken van de vele boekjes die op de markt zullen komen om de leerlingen en de docenten het gras voor de voeten weg te maaien.

Liever juist met het oog op de in de aanvang gesignaleerde facetten van zelfwerkzaamheid grotere ruimte voor een persoonlijke creatieve aanpak, liever tekstbeschouwing voor materiaalverzameling en ordening door de leerlingen zelf, liever toetsing volgens steekproefmethode, liever door de leerling een beschrijving van het onderwerp, mondeling of schriftelijk.

Te veel geprepareerd materiaal dwingt de leerling weer in het infantilisme, in de frontsituatie, in de Herbartmethode en maakt te weinig gebruik van de samenwerkings-situatie en de individuele prestatie.

Wensen ten aanzien van de projectmethode in ruime zin gaan dan ook — dacht ik — meer in de richting van een gemeenschappelijke vragenbus — die vanzelfsprekend de vorm van een goed geordende fichebak moet hebben — die de leerlingen vooral behoren te vullen en die zij als bron voor onderzoek en opdracht behoren te verwerken tot samenhangende

paragrafen, welke richting niet alleen overdrachtelijk maar ook concreet geïnterpreteerd dient te worden.

Vrij tempo

Tenslotte de combinatie met het steeds meer in de aandacht komende ideaal van het werken in vrij tempo, want projectmethode, toch voor een groot deel gericht op samenwerking en discussie, is schijnbaar in strijd met de individuele voortgang van de afzonderlijke leerling. Toch is dit slechts schijn, omdat de voortgang in vrij tempo van de individuele leerling volgens de Roncalli-werkwijze niet alleen niet geremd hoeft te worden door de projectmethode, maar deze zelfs als een voortgang bevorderend integrerend deel ervan kan opnemen. De voortgang is namelijk afhankelijk van de verwerking van een hoeveelheid stof en de kwaliteit van de verwerking. Wanneer nu de projecten zo gekozen worden, dat ze zich bewegen binnen het kader van het algemene takenplan en binnen de plaats van de groep leerlingen in dit takenplan, dan is de individuele aftekening, voortgang, eenvoudig afhankelijk van de prestatie in het projectwerk en de individuele verwerking en verworvenheden.

Hoewel deze wijze van werken binnen de vrije-tempo-werkwijze nog in een beginnend experimenteer-stadium verkeert, zijn de ervaringen toch wel zodanig, dat de realisatie van deze ideale combinatie haalbaar genoemd kan worden.

In concreto ontwikkelt zich de combinatie zo. De stand van de groep leerlingen en hun persoonlijke interesses bepalen vanzelf het onderwerp van gemeenschappelijke studie. Enkele vragen zijn uitgangspunt voor het zoeken van materiaal in groepsverband, de plenaire discussie brengt de volgende vraagstelling. Voorbeelden en ervaringen zijn echter geen argumentatie, wel verduidelijkende illustratie met het gevaar, dat de lezer vanuit eigen zienswijze en ervaring verkeerd interpreteert. Bovenstaande gedachten zijn dan ook niet anders bedoeld, dan als een poging bij te dragen tot verdere ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs, zowel in doordenking van de doelstellingen als in praktische uitvoering, waarbij een combinatie van project en vrije-tempo-werkwijze een belangrijke stap kan betekenen op de weg naar de echte zelfwerkzaamheid, individueel en in samenwerking tot optimale zelfrealisatie van de leerling door direct contact met de historische ontwikkeling, waarvan de eigen wereld een integrerend deel uitmaakt.

EEN SCHRIFTELIJK EXAMEN GESCHIEDENIS OP BASIS VAN FOUTMOGELIJKHEDEN BIJ DIVERGERENDE OPLEIDING IN VRIJ TEMPO

Inleiding

Wanneer we de divergerende opleiding, o.a. in het vak geschiedenis, wezenlijk achten, zal het nodig zijn, dat de eindexamencommissie het probleem ruimer stelt dan tot nu toe het geval is: de stofomschrijving zal niet moeten bevatten, wat elke leerling moet kennen, de vaardighedenomschrijving niet wat elke leerling moet kunnen, het normensysteem moet niet uitgaan van het nauw-omschrevene. Juist omdat het divergente denken – bij alle wetenschap – doel moet zijn, moet ook de omschrijving van kennen, kunnen en normensysteem uitgaan van deze uitgroei.

Divergerende opleiding

Wanneer wij de geschiedenisopleiding in onze dynamische wereld en onze dynamische kennis van die wereld (nieuwe inzichten in historische ontwikkelingen) vruchtbaar willen maken, kunnen we niet volstaan met het laten leren van een handboek voor iedere leerling

hetzelfde, maar laten we iedere leerling onder onze begeleiding een ontdekkingsstocht maken door de historische ontwikkeling heen.

Het gevolg is een divergerende kennis van de geschiedenis niet alleen per leerling maar ook tussen de leerlingen onderling: niet iedere leerling heeft dezelfde stof onderzocht, niet iedere leerling is even diep gegaan. Toch is er een algemene basis bij iedere leerling aanwezig, voortkomend uit het algemeen gestelde program van de leerling, bijvoorbeeld: De kennis van de laatste vijftig jaar.

Voorbeeld

De laatste vijftig jaar wordt door alle leerlingen bestudeerd. Zij oriënteren zich in het algemene verloop, verdiepen zich in de verschillende detailleringen, onderzoeken bepaalde historische ontwikkelingen, politiek, economisch, cultureel. Dit kan zowel klassikaal gebeuren onder strak voorgaan van de docent, alswel meer vrij in de niet-klassikale methode door het laten uitwerken van speciale themata door de afzonderlijke leerlingen. Per leerling maakt dit globaal geen verschil als projectie tegen het geheel van het geschiedenisonderwijs in Nederland. Zowel de klassikale als de individuele als de sociale methoden streven naar een divergerende kennis van de laatste vijftig jaar met ruimte voor persoonlijke aanleg en interesse van de leerling.

Gevolg voor het te meten resultaat

Het gevolg van deze opleiding is, dat het meten van het individuele resultaat te maken krijgt met a. de volledige kennis van de laatste vijftig jaar, die door geen enkele leerling omvat kan worden, b. de deelaspecten, die door de afzonderlijke leerlingen gekend verondersteld moeten worden.

Deze twee facetten correleren echter op de volgende wijze: de som van de deelaspecten is het geheel van de volledige kennis van de laatste vijftig jaar.

Voor het examen staat de examinerator dus voor het feit, dat de deelaspecten gemeten moeten worden om te beoordelen, of er een voldoende (behoorlijk, goed, zeer goed of uitstekend) deel van de laatste vijftig jaar door de leerling gekend is.

Het examen berust dus op een onderzoek vanuit de som van de deelaspecten, de beoordeling van de resultaten op de norm die men aanlegt op grond van de vereiste kennis van de deelaspecten.

De beoordeling

De objectieve sleutel van de beoordeling moet zijn: het totaal van het aantal foutmogelijkheden in de totale opgave, verminderd met het aantal foutmogelijkheden die het aantal van de foutmogelijkheden van de individuele leerling te boven gaan: hij hoeft niet alles te kennen. Van het totale aantal foutmogelijkheden zijn dus slechts een deel verrekenbaar.

Voorbeeld van normering door stofanalyse

Wanneer we bijvoorbeeld de som van de deelaspecten van de laatste vijftig jaar als uitgangspunt nemen voor de normering voor een examen over deze vijftig jaar, zouden we 250 gesloten vragen of items kunnen opstellen, waarvan we nagaan welke voor iedere leerling een reële foutmogelijkheid is, d.w.z. nagaan hoeveel antwoorden een normale leerling bij benadering goed zou kunnen hebben. Zijn dit er bijvoorbeeld 125, dan rekenen we de andere vragen dus niet meer als foutmogelijkheden, zodat een leerling die 125 goede antwoorden heeft, 100 % goed heeft, wat ik uitstekend zou noemen. Zo kunnen we komen tot percentages van de optimale prestatie, op grond waarvan de waardering — in cijfers — kan worden vastgesteld.

PRESTATIETOETS GESCHIEDENIS

Het Haags Pedagogisch Centrum heeft in 1968 het prijzenswaardige initiatief genomen leraren nader te oriënteren op het terrein van de prestatiebeoordeling. Voor Haagse leraren van het mavo, havo en vwo werd een cursus "studietoetsen" georganiseerd, begeleid door een wetenschappelijk medewerker van het Sociologisch Instituut van de Leidse universiteit en de medewerkers van het H.P.C. drs. A. Righarts en drs. P. Kleerebezem.

De bijgaande toets voor Geschiedenis onderscheidt zich van andere, doordat de werkgroep er bij heeft aangegeven of naar haar opvatting

- het item voornamelijk naar Kennis (K), Inzicht (I) of Toepassingsvaardigheid (T) vraagt
- het item behoort tot de gemakkelijke (A), de moeilijke (B) of zeer moeilijke (C) vragen.

De bruikbaarheid bij een of meer methoden is tevens aangegeven. (Zie: Gebruikte afkortingen).

Wanneer alg. bruikbaar is toegevoegd is de werkgroep van mening dat het item gebruikt kan worden bij andere dan de door de werkgroep genoemde methoden.

Ook werden de vragen ingedeeld, volgens onderwerp, in 4 rubrieken.

Rubriek I: prehistorie

Rubriek II: Oosterse volken

Rubriek III: Hellas en Rome

Rubriek IV: bevat items gebaseerd op de in sommige methoden (b.v. G.T.T.) voorkomende inleiding op de geschiedenis, voorts vragen gebaseerd op andere boeken dan de genoemde leerboeken (b.v. Burland: De Egyptenaren).

Gebruikte afkortingen:

K, I en T:	Kennis, Inzicht, Toepassing
A, B en C:	de gebruikelijke moeilijkheidsgraad
GTT:	Geschiedenis in thema en taak
FM:	Fundamenten en Mijlpalen
Novem:	Wereld in wording.

1. K/A, GTT

Over de prehistorie kunnen we iets te weten komen door:

- a. verhalen van Romeinse schrijvers
- b. muntvondsten
- c. rotsschilderingen
- d. in de rotswand uitgehouwen teksten

(Alg. bruikbaar)

2. K/A, GTT, Novem

De prehistorie kunnen we verdelen in:

- a. bronstijd, kopertijd, ijzertijd
- b. kopertijd, bronstijd, ijzertijd
- c. steentijd, bronstijd, ijzertijd
- d. steentijd, kopertijd, ijzertijd

3. I/C, GTT, FM, Novem

Dat de bij Voorhout gevonden bronzen bijlen en andere bronsvondsten in ons land door kooplieden moeten zijn aangevoerd weten wij *zeker*, omdat:

- a. er toen al handel bestond
- b. er geen koper en tin in Nederland gevonden werd
- c. er op deze voorwerpen "Made in England" stond
- d. er geen brons in de Nederlandse bodem is.

4. K/A, GTT, FM

De oudst bekende bewoners van ons land hadden vaste woonplaatsen in:

- a. Drente
- b. Gelderland (de Veluwe)
- c. Noord-Brabant
- d. Limburg

5. T/A, GTT

De hunebedbouwers leefden op:

- a. zeeklei
- b. rivierklei
- c. zandgrond
- d. laagveen

(Alg. bruikbaar)

6. T/C, GTT

Zuid-Holland is eeuwenlang onbewoonbaar geweest, omdat het:

- a. pas na de prehistorie door aanslibbing is ontstaan
- b. een groot binnenmeer was
- c. veel te moerassig was
- d. ten gevolge van natuurlijke hindernissen niet te bereiken was.

(Alg. bruikbaar afhankelijk van behandeling thema)

7. K/B, GTT

De Kelten verbrandden hun doden, naar wij vermoeden, omdat

- a. we urnen met as van hun doden hebben gevonden
- b. ze hun zielen wilden verbranden
- c. ze geloofden, dat dan de zielen werden bevrijd
- d. ze het vergaan der in de grond begraven lijken, onprettig vonden.

8. K/A, GTT

Afdrukken van tarwekorrels op kruiken hebben we gevonden in:

- a. hunebedden
- b. urnen
- c. koepelgraven
- d. klokbekers

9. K/A, GTT

Strijdhhamers hebben we gevonden in:

- a. hunebedden
- b. urnenvelden
- c. koepelgraven
- d. namaakrotsgraven

10. K/A, GTT

De bronstijd is in ons land begonnen omstreeks:

- a. 2500 v. Chr.
- b. 2000 v. Chr.
- c. 1500 v. Chr.
- d. 700 v. Chr.

11. K/A, GTT, FM, Novem

De grot van Lascaux ligt in:

- a. Noord-Spanje (Pyreneeën)
- b. Zwitserland
- c. Ardennen
- d. De Dordognestreek in Frankrijk

(Alf. bruikbaar)

12. T/B, GTT

Hoe zou men weten, dat de verfstof van de rotstekeningen op de rotswand is gespoten via de mond?

- a. men heeft een beschrijving van de werkwijze gevonden
- b. er zijn kunstenaars, die zo werkten, afgebeeld
- c. er zijn speekselresten in de verfstof gevonden bij scheikundig onderzoek
- d. er zijn verfresten gevonden in de schedels van in de grot gevonden lijken.

(Waardering B of C afhankelijk van behandeling)

13. I/B

Vroeger gebruikte men veelal de term "Het stenen tijdperk"; tegenwoordig doet men dat veel minder. Waarom?

- a. omdat de term taalkundig onjuist is: de term "steentijd" is beter
 - b. omdat de term onjuist is: er werd ook hout bewerkt
 - c. omdat de term onjuist is: er werd nog geen steen bewerkt
 - d. omdat de term onjuist is: er werd ook metaal bewerkt.
14. K/A, GTT, FM, Novem
De geschiedenis begint:
- a. met de eerste mens
 - b. met het eerste geschreven bericht
 - c. met de eerste stenen werktuigen
 - d. zodra de mens een vaste woonplaats krijgt
15. K/A, FM
Welke vondst zegt ons iets over de prehistorie?
- a. de steen van Rosette
 - b. oude munten
 - c. hunebedden
 - d. kleitabletten.
- (Alg. bruikbaar)
16. K/B, GTT
Prehistorie noemen we de tijd: (Vul het beste antwoord in)
- a. die vooraf gaat aan de historie
 - b. die we uit opgravingen kennen
 - c. waarover geen geschreven berichten bestaan.
- (Alg. bruikbaar)
17. K/A
Om beter beschermd te zijn tegen de vijand bouwde men in sommige streken paaldorpen.
Paaldorpen zijn "dorpen" met woningen:
- a. die een omheining van palen hebben
 - b. die boven het water op palen staan
 - c. die alleen bereikbaar waren over een weg van liggende palen door het moeras.
18. K/A, GTT
In Friesland en Groningen hebben archeologen de bodem van terpen onderzocht.
Terpen zijn:
- a. dijken
 - b. plaatsen, waar men doden begroef
 - c. heuvels, die de mensen opwierpen om er bij vloed veilig te zijn.
19. I/B, GTT, FM
De prehistorie eindigt voor alle volkeren:
- a. omstreeks 3500 jaar v. Chr.
 - b. met de komst van de Romeinen in ons land
 - c. op een verschillend tijdstip
 - d. met het eerste geschreven bericht uit Oer.

//.

1. T/B, GTT

Gebieden, waar een hoge beschaving zich kon ontwikkelen, muntten uit door:

- a. een vruchtbare bodem en een goed klimaat
- b. een vruchtbare bodem en kennis van het schrift
- c. een vruchtbare bodem en gebruik van de draaischijf
- d. kennis van het schrift en gebruik van de draaischijf.

(Alg. bruikbaar)

2. K/B, GTT, FM

Uit drie gebieden buiten Europa is heel wat van de Europese cultuur afkomstig.

Deze gebieden zijn:

- a. India, China en Midden-Amerika
- b. Egypte, Mesopotamië en Kreta
- c. Egypte, Mesopotamië en Palestina
- d. Egypte, Mesopotamië en Jeruzalem

3. K/A, GTT

Mensen, die een zwervend bestaan leiden, heten

- a. namaden
- b. Zigeuners
- c. nomaden
- d. najaden

4. K/A

Het mondingsgebied van de Nijl wordt de Nijldelta genoemd. Waarom?

- a. omdat dat deel van Egypte veel op Nederland lijkt
- b. omdat dat deel van Egypte de vorm heeft van een driehoekige Griekse letter, de delta
- c. omdat dat deel van Egypte zo vruchtbaar is
- d. omdat dat deel van Egypte driehoekig is

5. T/B

Waarom zou het plan, de laaggelegen Nederlandse streken door zware dijken te beschermen, het "Deltaplan" heten?

- a. omdat dat deel van Nederland op Noord-Egypte lijkt
- b. omdat dat deel van Nederland de vorm heeft van een driehoekige Griekse letter, de delta
- c. omdat dat deel van Nederland, evenals Noord-Egypte, gevormd is door de aanslibbing van grote rivieren
- d. omdat dat deel van Nederland laag ligt

6. I/B

Voor de Egyptenaren waren katten heilige dieren.

Wat betekent dat?

- a. de Egyptenaren geloofden, dat in een kat een godheid kon wonen
- b. ze mochten ze van hun priesters niet houden

- c. ze waren bang voor ze, omdat ze ziekten overbrachten
 - d. hun godsdienst verbood hun, ze te eten.
7. K/B, GTT, Novem
De Egyptische priesters balsemden de doden:
- a. om hun zielen te kunnen laten blijven voortleven
 - b. als eerbewijs aan de gestorvenen
 - c. uit hygiënische overwegingen
 - d. omdat zij met de kosten van deze behandeling in hun onderhoud moesten voorzien
8. T/A, FM
Zet achter de volgende namen de bijbehorende naam uit het rijtje: Jacob – Simson – Darius – David.
- a. Salomo —
 - b. Abraham —
 - c. Cyrus —
 - d. Jephtha —
9. K/A, FM
De basis van ons alfabet is gevormd door het schrift van de
- a. Babyloniërs
 - b. Perzen
 - c. Feniciërs
 - d. Israëlieten
10. K/A, FM
Een obelisk is:
- a. een koningsgraf
 - b. een tempel
 - c. een vierkantige zuil
 - d. een paleis
11. K/A, FM
De "Babylonische Ballingschap" vond plaats tijdens de regering van:
- a. Darius
 - b. Cyrus
 - c. Hammoerabi
 - d. Nebucadnezar
12. T/B, FM
De Egyptenaren beschouwen hun farao *niet* in de eerste plaats als:
- a. een koning
 - b. een priester
 - c. een geleerde
 - d. een god

13. K/A, FM
Ninivé was de hoofdstad van:
a. Babylonië
b. Perzië
c. Assyrië
d. Juda
14. T/C, GTT
Het koren rijpt in de rivieroase van de Nijl als:
a. de waterstand van de Nijl het hoogst is
b. het peil van het Nijlwater weer gedaald is
c. De Nijl begint te stijgen
15. I/C, GTT
De kennis van Egypte werd sterk verrijkt:
a. door de vondst van de Steen van Rosette
b. door de ontcijfering van het hiërogliefenschrift
c. toen men toegang tot grafkamers van farao's kreeg
16. K/B, FM
Als verbreiders van de "Oosterse" beschaving waren de Feniciërs zeer belangrijk, omdat zij:
a. in hun steden Sidon en Tyrus vele vreemde talen hoorden
b. de stichters waren van het machtige Carthago
c. als echte handelaren met vele volken in aanraking kwamen
d. voor hun notities op hun reizen een alfabet van 22 tekens uitdachten

III.

1. T/A, GTT
De Romeinse keizer Augustus regeerde van 27 v. Chr. tot 14 na Chr. Hij regeerde dus:
a. 13 jaar
b. 27 jaar
c. 14 jaar
d. 41 jaar
2. K/A, Novem
De tweede aanval van de Perzen op Griekenland (490) mislukte door:
a. de nederlaag bij Marathon
b. de stormramp bij het Athosgebergte
c. het verraad bij Thermopylae
d. de Griekse overwinning bij het eiland Salamis (Alg. bruikbaar)
3. K/A, Novem
Homerus is de dichter van de Ilias. Dit werk handelt over:
a. de strijd om Troje

- b. de zwerftochten van Odysseus
 - c. de Perzische aanvallen op Hellas
 - d. de lotgevallen van de goden op de Olympus
4. T/B, FM
Wat hebben de Grieken, Romeinen, Mesopotamiërs en Egyptenaren met elkaar gemeen?
- a. hun godendom
 - b. hun jaartelling
 - c. hun taal
 - d. hun goden
5. T/C, GTT, FM
Wat is het *beste* antwoord op de zin:
"De Griekse en Romeinse mythen en sagen hebben invloed gehad op":
- a. de archeologische onderzoeken
 - b. de beeldhouwkunst en de schilderkunst
 - c. de Westerse cultuur
 - d. de taal
6. K/A, FM
Wie in dit rijtje is een god?
- a. Charon
 - b. Sisyphus
 - c. Parnassus
 - d. Kronos
 - e. Theseus
7. K/B, FM
Welke naam uit de volgende uitdrukkingen hoort *niet* in de Griekse mythologie thuis?
- a. in Charons bootje stappen
 - b. de Parnassus bestijgen
 - c. aan Neptunus offeren
 - d. het vat der Danaïden vullen
8. K/B, FM
Hij is overleden kunnen we anders zeggen met:
- a. hij is in handen van Nemesis gevallen
 - b. hij is de Styx overgegaan
 - c. hij vervalt van Scylla in Charybdis
 - d. hij ligt in Morpheus armen

1. K/B, GTT, Novem

Zet achter ieder no. van rij I de letter van het bijpassende woord uit rij II. Er blijven er 3 over!

I		II
a. omwenteling	: no.	a. cultuur
ingrijpende ommekeer		b. primitief
b. tijdperk	: no.	c. methode
c. wedergeboorte van een		d. azuur
beschavingsopvatting	: no.	e. periode
d. vorstelijke alleenheers-		f. resolutie
schappij	: no.	g. renaissance
e. machinale vervaardiging		h. geoloog
van produkten	: no.	i. absolutisme
f. zeer eenvoudig	: no.	j. revolutie
g. beschaving	: no.	k. industrie
h. oudheidkundige	: no.	l. systematisch
i. manier, wijze van aanpak	: no.	m. stadium
j. gesmolten zand, dat aardewerk voor poreusheid		n. archeoloog
behoedt	: no.	o. glazuur
k. tijdvak	: no.	p. magie
l. godsdienstige toverkracht	: no.	
m. stelselmatig	: no.	

2. T/B, GTT

"Wij gebruiken de Christelijke jaartelling" betekent:

- wij duiden alle jaren aan met jaartallen
- wij duiden alle jaren aan met jaartallen "na Christus"
- wij gebruiken deze jaartelling sinds de geboorte van Christus
- wij duiden alle jaren aan met jaartallen "voor" en "na" Christus

(Alg. bruikbaar)

3. K/C, GTT

Welke van de volgende feiten hoort niet in de Middeleeuwen thuis?

- de boeren zijn overwegend horigen
- de adel speelt een grote rol in de wereld
- Rooms-katholieken en Protestanten staan fel tegenover elkaar
- de kerk speelt een zeer grote rol in het leven

4. K/B, GTT

Welke rij bevat *een* juiste volgorde?

- oudheid, prehistorie, middeleeuwen
- oudheid, nieuwe geschiedenis, middeleeuwen
- prehistorie, oudheid, middeleeuwen
- nieuwe geschiedenis, middeleeuwen, nieuwste geschiedenis

(Alg. bruikbaar)

5. K/A, GTT

De Middeleeuwen worden afgesloten:

- a. $\pm$ 476
- b. $\pm$ 500
- c. $\pm$ 525
- d. $\pm$ 1500

(Alg. bruikbaar)

6. K/A, GTT

De Franse revolutie vond plaats:

- a. $\pm$ 1500
- b. 789
- c. 1785
- d. 1789

(Alg. bruikbaar)

7. I/C, FM

Welke *rij* namen staat in chronologisch juiste volgorde?

- a. Oudheid – Nieuwe Geschiedenis – Middeleeuwen
- b. Richteren – Aartsvaders – Koningen
- c. Hammoerabi – Nebukadnezar – Darius
- d. IJzertijd – Steentijd – Bronstijd

Naschrift

Men kan zich bij het herlezen van deze toets (*evenals bij andere!*) afvragen, in hoeverre er minder gewenste invloeden zouden kunnen uitgaan van het gebruik van bepaalde items in de brugklas en andere klassen.*)

Een deel van de items (vooral in de rubrieken II en III) heeft betrekking op reproduceerbare *feitenkennis*, die door menige leraar niet in *proefwerken* wordt "afgevraagd", omdat hij hiertegen pedagogisch-didactische bezwaren heeft. Het gevaar van verbalisme is nl. in dit geval niet denkbeeldig.

Anderzijds dienen we er rekening mee te houden, dat er zich ook leerlingen in de brugklas vwo-havo-mavo bevinden (we denken o.a. aan de potentiële mavo-III leerlingen), die zich qua intellectuele ontwikkeling nog niet boven het feitenniveau hebben uitgewerkt.

Derhalve zal in een studietoets ook enig feitenmateriaal verwerkt dienen te worden, echter met de beperking, dat de direct afvraagbare feitenkennis niet domineert, zodat de leerling een gunstige uitslag niet in eerste instantie aan zijn goede geheugen te danken heeft.

Ook de schematiserende, abstraherende, toepassende en kritische aspecten van het denken dienen aan bod te komen.

*) Door het ontbreken van doelstellingsonderzoek en leerstofanalyse kan het veelvuldig optreden van bepaalde soorten items gemakkelijk leiden tot het instampen van feitenkennis in de schoolpraktijk.

OPMERKELIJK

"Opschorting van het schriftelijk examen geschiedenis en staatsinrichting is een verwerpelijk compromis in het conflict dienaangaande tussen de staatssecretaris en de leraren".

Stelling bij het proefschrift "De herhalingsfiguren in de stijl van Quintus Curtius Rufus" van Joh.M.C. Crousens, rector van het St. Maarten College te Voorburg.

Een detail-probleem voor de leerlingen voorbereid

Soms bekruipt mij het gevoel dat wij eigenlijk schromelijk te kort schieten in het uitwisselen van gegevens en ervaringen over ons dagelijks werk in de school.

Als ik mijn dagelijks werk voor de klas als geschiedenisleraar eens toets aan het bekende Doelstellingenrapport kom ik tot de conclusie dat de concretisering van die doelstellingen geen eenvoudige zaak is. En dat uitwisseling van ervaringen daarbij toch bijzonder nuttig kan zijn.

Het komt mij voor dat bepaalde punten van dit rapport in de dagelijkse praktijk wel aardig uit de verf komen.

Het leren luisteren blijft een belangrijk punt maar hoe staat het met een punt als:

„de leerlingen moeten leren kritisch kennis te nemen van teksten”

en „ze moeten leren oordelen over personen en zaken.”?

Als we dit willen realiseren hebben we materiaal nodig en dat materiaal is nauwelijks aanwezig.

Eigenlijk moesten we nodig eens beginnen met het samenstellen van een geschiedenispraktikum waarin allerlei materiaal bijeengebracht is, zoals opdrachten, puzzels, groeps-
werk, discussiemateriaal en teksten, variërend al naar gelang de klas waarvoor het bestemd is.

Dit is een punt waarover meer te zeggen zou zijn. Voorlopig willen we ons beperken tot de vraag: op welke wijze kunnen wij de leerlingen brengen tot beoordeling en discussie.

Onze leerboeken bieden te weinig details om tot een discussie te komen.

Nu doet zich de moeilijkheid voor dat het aanbrengen van details de zaak voor de leerling te uitgebreid en te uitvoerig maakt. Ze zien dan door de bomen het bos niet meer.

Wij hebben met dit aanbieden van detailkwesties reeds enige ervaring opgedaan en hebben daarbij uiteraard een aantal fouten gemaakt. Zo bleek een onderwerp: *“BOHEMEN 1619, de ondergang van een natie,”* met teksten in Frans, Duits en Engels te moeilijk.

Bijzonder goede ervaringen deden we op met het onderwerp: *DE OPSTAND VAN WARSCHAU 1944*, waarbij we uit Poolse, Engelse, Duitse en Russische bron de gegevens in het Nederlands aanboden. Het materiaal was niet te uitvoerig, het onderwerp beperkt en bood goede gelegenheid voor de leerlingen zich de controverses duidelijk te maken.

Hierbij volgt een andere proef getiteld:

DE SECRETARISSEN-GENERAAL EN HET VERZET.

Ook dit onderwerp is niet te uitvoerig en biedt goede gelegenheid tot uitbouwen d.m.v. een aantal doceerlessen. Hierbij kunnen dan ter sprake komen: de Regering in 1940-45. Het verzet. De leerlingen krijgen het materiaal in handen met de opdracht het door te lezen (als huiswerk.)

Daarna krijgen de leerlingen de gelegenheid tot het formuleren van een aantal vragen. Ook de leraar kan enige vragen stellen. Gedacht kan worden aan:

Welke gegevens heb je nodig om deze stukken goed te begrijpen?

Hierbij komt dan bijvoorbeeld de beruchte proclamatie op de proppen.

Hier en daar zal de tekst verklaard moeten worden, want het is een niet te loochenen feit dat wij wat dat lezen betreft onze leerlingen vaak schromelijk overschatten.

De teksten geven goede aanleiding enige woorden te wijden aan het werk van de Enquêtecommissie 1940-1945, met een uitstapje op het gebied van de staatsinrichting.

Op deze manier hebben we een concreet uitgangspunt. En dat is erg belangrijk, want m.i. zijn wij bij ons onderwijs aan jeugdige personen nooit concreet genoeg.

Een bijzonder leerzame opdracht bleek te zijn:

"Vergelijk het stuk uit Keesings Historisch Archief van 29 mei 1946 eens met het materiaal van de Enquêtecommissie."

"Welke verschillen merk je op bij de secretarissen-generaal wat betreft hun beoordeling van het verzet? "

Een vraag als:

"Waarom legden de secretarissen-generaal het bijltje er niet bij neer? "

is ook heel geschikt om een zekere problematiek bij de leerlingen duidelijk te maken.

Uiteraard zal ieder leraar geschikte vragen voor de klas die hij kent weten samen te stellen naar aanleiding van dit materiaal, waarbij het niet gaat om weetjes. De leerlingen zullen met het materiaal bezig moeten zijn. Toch willen we niet nalaten een laatste suggestie te geven:

Verdeel de klas in groepen die ieder het standpunt van een bepaalde figuur of groep gaan verdedigen.

Mijn ervaring is bijzonder prettig bij het werken met dit soort materiaal.

Tekst I

De secretarissen-generaal en de verzetsbeweging

De heer Spitzen achtte het vanzelfsprekend dat de illegaliteit altijd tegen de secretarissen-generaal werd uitgespeeld.

Om de een of andere duistere reden is hij zelf nooit het mikpunt van de ondergrondse pers geweest, dit in tegenstelling met verschillende collega's, die het bepaald onverdiend wel waren. Blijkbaar heeft hij nog wel enig vertrouwen gehad, waardoor die pijlen niet op hem persoonlijk zijn gericht. Zolang de heer Spitzen in functie was, had hij geen contact met de groepen uit de illegaliteit; daarna echter wel. Hij meende nl., dat er hier een scheiding moest zijn en dat hij zijn vrije geweten, waarmee hij een tikje moest coquetteren tegenover de Duitsers, niet moest belasten met teveel wetenschap. Naderhand is ook wel enigszins gebleken, dat op deze wijze het gemeenschappelijk belang het best gediend was.

De secretarissen-generaal werden, zo deelde de heer Frederiks mede, door de blaadjes die van de illegaliteit uitgingen, zwaar aangevallen en zij verloren daardoor hun gezag, niet zozeer onder de bevolking, maar bij de Duitsers. Het is voorgekomen dat de heer Frederiks bij de Oberbürgermeister Althaus tegen een bepaalde maatregel protesteerde, op grond, dat deze zeer tegen de geest van het Nederlandse volk zou indruisen. Hij kreeg toen ten antwoord: u kunt niet uit naam van het Nederlandse volk spreken, want wij weten al uit deze blaadjes op mijn tafel, hoe men te Londen, waarvan gij de spreektrumpet zijt, over u denkt.

Het bestaan van de illegaliteit, waarmee Londen contact had, was een belemmering van het bestuur van de heer Frederiks. In de vliegende blaadjes, die hem werden toegezonden, werd over zijn beleid in de meest hatelijke termen gesproken. Dit neemt niet weg, dat hij voor de illegaliteit, zoals die tijdens de oorlog was, alle respect had.

De heer Frederiks heeft onder de aanvallen op zijn beleid in de ondergrondse pers geleden; hij is er in uitgescholden op alle mogelijke manieren; dat vindt hij geen houding, terwijl de mensen hem niet eens kenden. Hoe konden zij weten wat er achter de schermen gebeurde? Het grootste deel van zijn werk ligt niet in de archieven; het bestond uit mondeling contact. De heer Frederiks zag het ten aanzien van de Duitsers als een nadeel dat er kritiek was op zijn beleid.

Er was genoeg dat men kon bekritisieren, maar wanneer men het Nederlandse bestuur, dat hier was achtergelaten met het vertrouwen van de Regering bekleed, aanvaardt en daartegenover dan zo optreedt, dan is dat geen houding. Dit was een dolksteek in de rug en dat had de Regering in Londen moeten voorkomen. Die had tegen de illegaliteit moeten zeggen: gij doet voortreffelijk werk, voorzover gij de maatregelen van de Duitsers aanvalt, maar gij blijft af van het bestuursapparaat; dat is met ons vertrouwen bekleed, door ons achtergelaten. Dit heeft de Regering nagelaten.

De heer Frederiks is van mening, dat de ambtenaren, die illegaal werk deden, handelden tegen de wens van de Regering, omdat zij niet loyaal meewerkten. De Regering had dat moeten afkeuren. Wanneer de Regering toch blijkbaar tot een andere conclusie was gekomen naar aanleiding van het regime van de bezetter, dan had zij de heer Frederiks dat moeten mededelen.

Hij voelde zich door de Regering tekort gedaan

De reacties van de heer Hirschfeld op de toon van de illegale pers jegens de secretarissen-generaal was van andere aard wanneer men er van uitgaat, zo redeneerde hij, dat het au fond een Nederlands belang is geweest, dat het Nederlandse bestuursapparaat in grote trekken bleef functioneren, dan was het een steun voor dat bestuursapparaat, wanneer het in de verzetspers werd uitgescholden, omdat de bezetter daardoor de indruk had: men volgt in ambtelijke kring toch vrij aardig onze instructies, want anders zouden de verzetsgroepen niet zo ontevreden zijn. De bezetter las die blaadjes natuurlijk heel goed. De heer Hirschfeld wil hiermede niet zeggen dat hij iedere daad van het verzet goedkeurde.

De heer Hirschfeld gaat niet zover, dat die blaadjes alleen tot steun waren, wanneer zij gingen schelden. Wanneer in de verzetspers of op een andere wijze door het verzet tot uitdrukking werd gebracht, dat men bepaalde dingen, die van Duitse zijde werden gedaan, niet nam, was dat voor hem een gelegenheid om in besprekingen met Duitsers te zeggen: als gij dat doet, krijgt ge een onrust in het bezette gebied, die ook voor u schadelijk is,

zodat ik in overweging geef die maatregel achterwege te laten of te verzachten. Het wekte de indruk alsof de heer Hirschfeld tegen de Duitsers zei: ik wil u wel helpen maar dan moet ge het mij niet zo moeilijk maken, want het verzet wil dat niet; gij overschrijdt wat menselijk en volkenrechtelijk toelaatbaar is; ziet, het volk neemt dat niet, wij moeten u daarvoor waarschuwen.

Onder de 50.000 personen, die de heer Hirschfeld op de twee departementen in laatste instantie onder zijn hoede had, was hem van velen bekend dat zij positief op enige wijze aan het verzet deelnamen. De heer Hirschfeld heeft hen hun gang laten gaan; hij heeft wel eens een enkele keer tot voorzichtigheid aangemaand; dat was ook wel nodig. Hij heeft ook wel een keer gezegd: als het er op aan komt, als gij het zo doet, dan zal ik de verantwoordelijkheid dragen

De heer Verwey heeft er prijs op gesteld geen nadrukkelijke samenwerking met het verzet te hebben, maar natuurlijk was hij wel op een van die blaadjes geabonneerd. "Het Parool" heeft hem in gevaar gebracht door retorische, maar volkomen onjuiste beschuldigingen, die het tegen hem heeft gelanceerd.

De heer Verwey meent, dat zowel het legale als het illegale verzet nodig waren. Hij gelooft, dat hij in zijn werk in zoverre voordeel van de ondergrondse pers heeft gehad, dat kwaadspreken over hem in die pers zijn positie tegenover de Duitsers sterker maakte.

Het is mogelijk, dat de Duitsers ook wel eens hebben ingebonden, wanneer zij wisten dat het Nederlandse volk een krachtige actie van verzet zou ondernemen, wanneer zij een bepaalde maatregel wilden gaan treffen, maar het is natuurlijk heel moeilijk te bepalen; toch heeft de heer Verwey daar heel weinig vertrouwen in gehad en hij gelooft nog, dat dit bij die dolle wolven heel weinig invloed zal hebben gehad, integendeel. Zij werden dan juist geprikkeld tot nog gekkere daden

Enquêtecommissie 40-45
dl 7. blz. 111.112.

Tekst II

Reacties te Londen op het beleid der secretarissen-generaal.

De heer Spitzen deelde mede geen enkele boodschap van de overkant te hebben gehad. Na zijn ontslag in Augustus 1943 heeft hij geprobeerd contact met de overkant te krijgen. Hij heeft toen een soort aperçu gemaakt, dat aan de Regering te Londen duidelijk zou moeten maken in welke stemming en toestand zij, wanneer zij terugkwam, hier het ambtenarenkorps en de departementen zou aantreffen

De heer Frederiks heeft geen richtlijn gehad uit Londen. De Regering liet de secretarissen-generaal aan hun lot over toen ze wegging, zonder nader met hen, zij het maar een kwartier, te overleggen. Zij ging naar Londen en zond boodschapper op boodschapper naar het continent, naar Jan, Piet en Klaas, maar nooit een naar de heer Frederiks. Er is een zeer nauwe band geweest tussen de Regering te Londen en de illegaliteit; zij stonden — terecht — schouder aan schouder. Maar over het bestuursapparaat werd met geen woord gerept

De heer Hirschfeld heeft wel enige concrete boodschappen meegegeven, alleen om te zien of daarop een reactie zou komen. Hij heeft daarop nimmer een reactie gehad. Uit brieven aan echtgenoten van Ministers, die hier waren — met verscheidene dames heeft de heer Hirschfeld in de bezettingstijd geregeld contact gehad; die hebben hem brieven laten lezen van verschillende Ministers, die in Mei 1940 naar Londen zijn gegaan — had de heer Hirschfeld ook de indruk gehad dat dezen in het algemeen persoonlijk van oordeel waren dat men uitermate voorzichtig moest zijn met het contact met hun vertegenwoordigers in bezet gebied; in de eerste plaats hadden die Ministers het volle vertrouwen in de personen, die zij indertijd achtergelaten hadden, en bovendien begrepen zij heel goed, dat door dergelijke contacten misschien de mogelijkheden, om in het belang van het land werkzaam te zijn, zouden worden geschaad. Daarna zijn er te Londen verschillende Kabinetswijzigingen geweest.

De heer Hirschfeld heeft uit verschillende indicaties de indruk dat bij de Ministers, die de oorspronkelijk vertrokken Ministers opvolgden, die wens niet aanwezig was en dat er geleidelijk aan in Londen zelfs een wantrouwen is gewekt tegen de functionarissen, die waren achtergebleven en die bij de nieuwe opgetreden Ministers voor een deel slechts oppervlakkig bekend waren.

De heer Hirschfeld heeft daarom ook de indruk dat men van Londense zijde niet verder wilde gaan dan deze radioboodschappen en dat men aldaar vrij gauw geneigd was geloof te hechten aan hetgeen weleens werd overgebracht door mensen, die de situatie eigenlijk niet goed kenden. De heer Hirschfeld heeft die wetenschap natuurlijk van na de bevrijding toen hij velen van de oude vrienden weer ontmoette. Dit is de sterke indruk die zij hebben opgedaan. Daardoor kreeg men ook het eigenaardige geval, dat men aan het einde van de bezetting te Londen niet meer dacht aan de lieden die men indertijd had achtergelaten en dat men unaniem in de Ministerraad besloot de secretarissen-generaal, d.w.z. de oude — want voor de N.S.B.ers onder de secretarissen-generaal lag er een arrestatie-bevel — zonder uitzondering te schorsen of te staken. Men heeft er niet aan gedacht dat indertijd op verzoek van de Nederlandse Regering een aantal lieden is achtergebleven . . en men heeft er ook niet aan gedacht hen te vragen enige verantwoording af te leggen.

Voorzover de heer Gerbrandy heeft kunnen nagaan, heeft de Regering geen instructies aan de secretarissen-generaal doen toekomen

Naar aanleiding van de verklaring van de heer Frederiks, dat de Regering de secretarissen-generaal aan hun lot overliet, toen zij wegging, zonder nader met hen, zij het maar een kwartier, te overleggen deelde de heer Gerbrandy mede dat er natuurlijk meer dan eens via de radio speciaal tegen de hogere ambtenaren is gesproken. Wie wilde begrijpen wist heus wel de algemene richtlijnen der Nederlandse regering te Londen. Het verweer van de heer Frederiks is, aldus de heer Gerbrandy wel bijzonder zwak

. . . De algemene reactie in Regeringskring te Londen op de rapporten die uit bezet gebied kwamen over de heren Frederiks, Hirschfeld en Verwey, was, dat deze mensen niet deugden en moesten worden afgezet; de vraag was echter, of het verstandig en opportuun was voor de Regering om die maatregel af te kondigen, want bij elke maatregel moest ook worden beoordeeld of hij werd uitgevoerd . . De Regering zou een misslag doen, wanneer men die maatregel naast zich neer zou leggen.

De algemene opvatting te Londen was echter: weg er mee!

Er hing natuurlijk veel van af, uit welke hoek men was ingelicht. Het moest natuurlijk wel

een vertrouwde bron zijn. Met name het oordeel over de heer Verwey was ongunstig. Verwey heeft bijvoorbeeld de Nederlandse Regering laten weten, zo zegt de heer Gerbrandy, dat hij zo goed met de Duitsers had kunnen opschieten, zodat hij een zeer geschikt ambassadeur in Berlijn zou zijn. Men kan begrijpen, welke indruk dit te Londen maakte.

Uit de conclusie van de Commissie

De proclamatie van 28 oktober 1941, waarin de bevolking werd aangemaand zich van sabotagedaden te onthouden en welke ondertekend werd door de secretarissen-generaal van Binnenlandse Zaken, van Handel en Nijverheid en van Justitie, acht de commissie een zeer ernstige fout van beide eerstgenoemden.

De Commissie acht het verbijsterend, dat deze Nederlandse autoriteiten in oktober 1941 – en niet, gelijk de heer Hirschfeld zich meende te herinneren, begin 1941 – zich geroepen achtten te waarschuwen tegen het verborgen houden van neergeschoten vliegers; zij suggereerden daarmee dus impliciet een uitlevering van deze bondgenoten aan de vijand voor krijgsgevangenschap

Enquêtecommissie 40-45
dl7^{AB} blz. 121-122

Tekst III

K.H.A. 29 mei 1946.

Hirschfeld eervol ontslagen

De ministers hebben overwogen, dat uit een onderzoek is gebleken dat de heer Hirschfeld als secretaris-generaal van de voormalige departementen van Handel, Nijverheid en Scheepvaart en van Landbouw en Visserij, hoewel aan trouw aan Koningin en Vaderland niet valt te twijfelen en inderdaad door zijn aanblijven veel schade en ontreddeering heeft weten te voorkomen, niettemin door het verlenen van medewerking aan de bezetter ook in gevallen waar een stellige weigering op haar plaats was geweest, een belemmerende invloed uitoefende op de weerstand tegen de vijand van hen die zich onvoorwaardelijk tegen de bezetter en alle door deze gepropageerde beginselen te weer stelden.

27 mei. Hirschfeld heeft gebruik gemaakt van de bevoegdheid om bij de Kroon in beroep te gaan

Enkele gedachten over het vak Maatschappijleer

In een vorig Kleio-nummer schrijft H. de Ruyter over maatschappijleer: "Het is mijns inziens nog onduidelijk wat dat vak te bieden heeft" (1). Hij zal wel niet de enige zijn, die het nog niet allemaal ziet. Maar omdat steeds meer collega's met het vak maatschappijleer te maken krijgen, kan het misschien toch geen kwaad een gesprek over het vak op gang te brengen. De volgende gedachten over maatschappijleer willen een bijdrage tot die discussie zijn. Er staan tien jaar ervaring met het vak in de kweekschool achter.

Wat moet de inhoud van het vak maatschappijleer zijn? Liever geen nieuwe wetenschap, geen sociologie, politicologie, antropologie etc. Als ik het goed zie, dan moet de inhoud van het vak bepaald worden door de volgende drie uitgangspunten:

1. De maatschappijleer moet de leerling confronteren met het maatschappelijk gebeuren. *De ontmoeting met de maatschappij* op zoveel mogelijke terreinen dient centraal te staan. Het moet mogelijk zijn om de dokter, de rechter, de reclasseerder, de fabrikant en de vakbondsleider in de klas te halen. De leerlingen moeten bedrijven, ziekenhuizen, sociale werkplaatsen enz. kunnen bezoeken. Helemaal nieuw is dat alles gelukkig niet. De Stichting Bedrijfsleven-Onderwijs doet al jaren voortreffelijk werk in deze richting.
2. In het vak maatschappijleer moet een zekere *integratie* tot stand komen van de kennis die de andere schoolvakken aanbrengen. Daarbij dienen met name ook die vakken, die niet in het examenpakket zijn opgenomen, de kans te krijgen hun stem te laten horen. Te denken valt bijvoorbeeld aan de geweldige vooruitgang in de biochemie en de maatschappelijke consequenties van tal van nieuwe ontdekkingen. Hier komt natuurlijk ook ons eigen vak in het geding. Vaak zal de actualiteit bepalen welk vak wordt uitgenodigd om een bijdrage te leveren.
3. *De belangstelling en de rijpheid* van de leerlingen behoort bij het vaststellen van de inhoud van het vak een belangrijke rol te spelen. Dat lijkt een open deur, maar het gevaar is niet denkbeeldig dat men "kritische" leraren en gefrustreerde godsdienstpedagogen vol van hun eigen problemen het vak maatschappijleer gaat toevertrouwen. Het rode boekje laat zien wat er gebeurt als eigen frustraties als problemen van leerlingen worden aangeboden.

Het zal duidelijk zijn, dat met het bovenstaande wordt gepleit voor een vulling van het vak, die van jaar tot jaar en van plaats tot plaats verschilt. Ook dat ik vierkant tegen de invoering van een leerboek voor maatschappijleer ben. Zo'n leerboek leidt, ongewild

misschien, toch weer tot het betreden van vaste paden, compleet met overhoringen en proefwerken. Juist nu er geen examendwang bestaat, moet men de vrijheid durven uitbuiten!

Wie moet het vak maatschappijleer geven? Voor zover ik weet, is het niet de bedoeling een speciale bevoegdheid voor maatschappijleer in het leven te roepen (R.O.73 25-6-68-2). Dat lijkt me in beginsel een juiste opvatting. Iedere bevoegde leraar die geen vakidoot is, die geïnteresseerd het maatschappelijk gebeuren volgt en bereid is zich met de leerlingen te verdiepen in de onderwerpen die aan de orde komen, is mijns inziens geschikt! Hij zal meer als coördinator en medespeler moeten optreden dan als lesgever. Hij nodigt deskundigen binnen en buiten de school uit om diverse problemen in te leiden. Het belangrijkste is, dat *sociaal leiderschap* een sterk ontwikkelde kant van zijn leraarschap is. Als men betoogt, dat de gemiddelde leraar niet aan deze voorwaarden voldoet, en dat daarom de instelling van een bevoegdheid maatschappijleer beslist noodzakelijk is, dan vind ik dat te pessimistisch. Maar zelfs als het waar zou zijn, pleit het naar mijn mening meer voor verbetering van de gehele leraarsopleiding dan voor de instelling van een nieuwe bevoegdheid.

Hoe moet het vak gegeven worden? Iets daarover is in het voorgaande al gezegd. Geen zoveelste vak op het rooster met huiswerk en proefwerken. Wel uitgaand van een goed doordachte planning van de inhoud en de vorm, waarbij de leerlingen zijn gehoord. Waarom zou men ook de ouders via de oudercommissie of door middel van een enquête geen stem geven bij het opstellen van een leergang?

Ik bepleit verder het geven van dit vak in blokuren. Wanneer men iedere klas één maal in de veertien dagen maatschappijleer geeft, is het mogelijk twee uur achtereen te geven. Daardoor wordt het uitnodigen van mensen van buiten de school zinvol. Men plaatst die blokuren zoveel mogelijk aan het eind van de lessen; daardoor wordt het gemakkelijker excursies te organiseren. Extra mogelijkheden ontstaan ook als men de uren van twee of meer klassen naast elkaar in het rooster plaatst. Natuurlijk kan dat alleen als de lessen door meer leraren gegeven worden.

Voorwaarde is, dat de leraar maatschappijleer over een redelijk budget kan beschikken, zodat sprekers e.d. kunnen worden betaald. Als men de leerlingen geen leerboek laat aanschaffen, kan men het uitgespaarde bedrag in een apart potje voor maatschappijleer laten storten, waarmee een begin is gemaakt met de vorming van een fonds waaruit onkosten kunnen worden bestreden.

Tenslotte, ieder die zich met het vak maatschappijleer gaat bezighouden, zij gewezen op het bestaan van een voortreffelijke documentatiemap over het vak, te bestellen bij: Documentatie- en Informatiecentrum, Koningin Wilhelminalaan 17, Amersfoort (Telefoon van de administratie: 03490-19878).

SPOORZOEKERS

Een reeks bronnenboeken voor het geschiedenis-
onderwijs HAVO/VWO

redactie:

Drs. N.J. Maarsen
Bleulandweg 470
Gouda
tel. 01820-10545

Drs. G.A.J. Giezeman
Dirk van Voorburglaan 16
Voorburg
tel. 070-868123

Spoorzoekers:

- dragen aangepast materiaal aan voor de zelfwerkzaamheid in de geschiedenisles;
- elk onderwerp bevat, na korte inleidingen, zorgvuldig bijeengezochte bronnen; specialisten, in samenwerking met kundige redacteuren, verzorgden het geheel
- vragen en opdrachten zijn in elk boekje rijkelijk opgenomen; de leraar die met de boekjes werkt heeft dus direct bruikbaar materiaal beschikbaar.

Spoorzoekers:

- bieden de mogelijkheid twee belangrijke doelstellingen van het geschiedenisonderwijs te bereiken, te weten:
- leerlingen in contact brengen met de historische mens
- leerlingen zelf laten ervaren hoe moeilijk het is kennis omtrent het verleden te verzamelen en hen dat verleden leren begrijpen.

Spoorzoekers:

- leren leerlingen de mogelijkheden van het vergaren van informatie.

Spoorzoekers:

- werken in de richting van vakkenintegratie.

Spoorzoekers:

- zijn de moeite van het kennismaken zeker waard.

Uitgeverij J.H. Gottmer
Postbus 555
Haarlem

Tot nu toe verschenen:
ABRAHAM KUYPER
STALINS RUSLAND
PETER DE GROTE
DE GROTE DEPRESSIE EN DE NEW DEAL

HET VROEGSTE CHRISTENDOM
DE INDONESISCHE REVOLUTIE
NEDERLANDS-INDIE ONDER VOOGDIJ

Spoedig verschijnt:

DE BEELDENDE KUNST IN DE
RENAISSANCE

In voorbereiding:
INDONESISCH NATIONALISME
GEBOEID OF BEVRIJD? HET KEER-
PUNT VAN KONSTANTIJN

RUSLAND MODERNISEERT —
BOERENBEVRIJDING EN
INDUSTRIALISATIE

De beide redactieleden zijn gaarne bereid informatie te verstrekken.

FIBULA-OOGST UIT 1969

Met een bewonderenswaardig tempo blijven er deeltjes verschijnen in de bekende Fibula-reeks. Onder de vorig jaar verschenen boekjes vraagt *Nederland in de Bronstijd* bijzonder de aandacht. In een hem opgelegd kort bestek geeft de — Amerikaanse! — schrijver een uitstekend overzicht van de huidige kennis aangaande deze periode, een overzicht dat zich bovendien goed laat lezen. Wel zal men een bijbehorend deeltje over Nederland in de Steentijd na verschijnen moeten aanschaffen, want daarnaar wordt herhaaldelijk verwezen. Opvallend is dat er over Noord-Oost Nederland vrij veel gegevens zijn, terwijl de bronnen in de rest van Nederland veel schaarser, soms uiterst schaars zijn. Waarom dat zo is, wordt niet duidelijk gemaakt. Tenslotte nog één kritische opmerking. Juist in een boekje als dit, dat toch ook voor de amateur bestemd is, dienen de topografische aanduidingen zo precies mogelijk te zijn. Helaas is dit niet altijd het geval. Dat Toterfout-Halve Mijl "bij Eindhoven" ligt, is veel te onnauwkeurig en zo zijn er meer plaatsaanduidingen die de geïnteresseerde niet-vakman voor problemen stellen.

Een aantrekkelijk boekje is ook dat over de *Moderne Devotie*. Het is helder van compositie en geeft via veel details een inzicht zowel in het ontstaan van deze beweging als in het denken en de leefwijze van haar leden. Jammer genoeg wordt geen aandacht geschonken aan de vraag waarom de Moderne Devotie wel georganiseerde aanhang kreeg in West Duitsland en de Zuidelijke Nederlanden maar niet buiten deze gebieden. De kaart op blz. 91 die de geografische verbreiding van de Devotie zichtbaar moet maken is bovendien incompleet. Deze bezwaren doen echter al met al weinig af aan mijn bewondering voor het boekje als geheel.

Veel minder geslaagd is *De Nederlandse Hanzesteden*, waarin onevenredig veel aandacht wordt gevraagd voor het probleem, wanneer een stad nu echt Hanzestad genoemd mag worden en welke betekenis deze term heeft. 65 pagina's daarover en slechts 18 over de handel zelf betekent voor een boekje in deze serie een wanverhouding, die de verder zeker aanwezige kwaliteiten overschaduwet. Aan de leerlingen van de hogere leerjaren zou ik dit boekje niet gauw aanraden, tenzij mij gebleken was dat zij voor het bovengenoemde vraagstuk belangstelling hebben.

Een zonder meer goed boekje voor wat betreft de technische gegevens is dat over *Het Leger in de Zeventiende Eeuw*. Dit positief oordeel bevat dus een duidelijke restrictie, want wanneer men de technische zaken gehad heeft laat deze Fibula duidelijk te wensen over. Hoe de bevolking de activiteiten van het leger ervoer, wordt nog wel — zij het wat oppervlakkig — besproken doch over de diepere relatie tussen de staat en het — gehuurde! — machtsapparaat wordt gezwegen. Zo verneemt men b.v. niets over het vraagstuk of er, en zo ja: welke, invloed vanuit het leger en zijn leiders werd uitgeoefend op de staat.

Al even specialistisch is het onderwerp dat A.C.J. de Vrankrijker behandelt in zijn *Geschiedenis van de Belastingen*. In feite beperkt zijn boek zich tot de belastingen in Nederland tijdens Republiek en koninkrijk, met het accent op de laatste periode. Omdat voortdurend ook de hoofdlijnen ter sprake komen van de theorieën die de belastingstelsels bepaalden, is deze Fibula niet alleen een belangwekkend boekje geworden voor iedere historisch-geïnteresseerde belasting-betaler maar b.v. ook voor die leerlingen uit onze bovenbouw die naast geschiedenis economie in hun eindexamenpakket hebben opgenomen.

Een zonder meer enthousiaste aanbeveling is tenslotte op zijn plaats voor *De Geschiedenis van het Postvervoer*. Ook hier is er een duidelijk accent op de moderne ontwikkeling, die in de 19e eeuw begon. Voor de echte liefhebber is er een vracht aan – soms zeer technische – details, die echter nooit de grote lijn van het betoog overwoekert. Jammer is slechts, dat de schrijver niet meer zorg besteedt aan de afronding van zijn verhaal: het eindigt niet maar houdt op en daardoor laat het de lezer enigszins onbevredigd achter. Voor het overige echter niets dan lof voor dit opvallend goed geïllustreerde en volkomen up to date gehouden boekje.

Betreft:

J.J. BUTLER; *Nederland in de Bronstijd*, Bussum (Fibula 31) 1969.

W. JAPPE ALBERTS, *Moderne Devotie*, Bussum (Fibula 48) 1969.

W. JAPPE ALBERTS, *De Nederlandse Hanzesteden*, Bussum (Fibula 15) 1969.

C.M. SCHULTEN en J.W.M. SCHULTEN, *Het Leger in de Zeventiende Eeuw*, Bussum (Fibula 43) 1969.

A.C.J. DE VRANKRIJKER, *Geschiedenis van de Belastingen*, Bussum (Fibula 10) 1969.

E.A.B.J. TEN BRINK, *De Geschiedenis van het Postvervoer*, Bussum (Fibula 42) 1969.

H. Schmitz

Historische units

Een reeks royaal uitgegeven brochures voor het voortgezet onderwijs. Prijs per deel f 2,90

Er komen 24 verschillende brochures, verdeeld over 6 thema's en 4 perioden. Een zuiver **thematische** behandeling van de leerstof is met dit materiaal mogelijk.

Elke brochure omvat 40 blz. in 2-kleurendruk:

- 30 blz. **historische documenten**, met kaarten, platen, diagrammen enz.
- 8 à 10 blz. **synthese**, de kern van de leerstof
- 1 blz. **tijdtafels**.

HISTORISCHE UNITS: een **werkinstrument**, dat tegelijk **documentenverzameling**, **platen-** en **kaartenatlas** is.

UITGEVERIJ VAN WALRAVEN N.V. – VAASSEN

Postbus 11 Tel. 05788-1679

De schrijvers van het boekje over konsentratiekampen, Fibulareeks 18, verontschuldigen zich in de inleiding bij voorbaat al voor de wat "hybride indruk" die het boekje zou kunnen maken: een gevolg van de ingewikkelde ontstaansgeschiedenis n.l.

Een wetenschappelijk medewerker van het Instituut voor Oorlogsdokumentatie schreef een inleiding, waarin de geschiedenis van de SS wordt geschetst en uiteengezet wordt hoe de kampen die sinds '34 vooral het kenmerk van "wütende Improvisation" hadden, na de overwinning van de SS op konkurierende instanties, bezegeld met Himmlers benoeming tot hoofd van de kriminele en politieke politie in 1936, het geweld systematiseerden en legaliseerden. De verdelgingsakties in de kampen na het uitbreken van de oorlog waren zo een regelrecht gevolg van "een systeem dat zich steeds effectiever beproefde tot het onderging in een waanzinnige godenschemering van oorlog en vernietiging".

Ongeveer tweederde van het boekje wordt door de inleiding in beslag genomen, waarbij ook aan de organisatorische opbouw van de SS veel aandacht wordt besteed.

Het gedeelte over de Nederlandse kampen omvat nog geen veertig pagina's. Verschillende personen hebben aan dit hoofdstuk meegewerkt, een leraar geschiedenis te Vught en sommige van diens leerlingen die op basis van een soort "representatieve steekproef" oudere bewoners van Vught vroegen naar hun herinneringen aan het bij hun woonplaats gelegen kamp.

Het boekje wordt afgesloten met een paar korte beschrijvingen van de kampen te Westerbork, Ommen, Schoorl en Amersfoort, van de hand van twee leden van de NJBG.

Het "hybride" karakter van het boekje heeft me nauwelijks gehinderd. Wel de ongelukkige opmerkingen van de inleider zodra deze het veilige pad van het beknopte overzicht en het verhelderende citaat verlaat.

Hiervan twee voorbeelden: Hij beschrijft hoe de systematisering van het geweld zich na Himmlers promotie in '36 uitbreidde tot groepen die voorheen min of meer ongemoeid waren gelaten. Zelfs op beschuldiging van "Asociales Verhalen" door je buurvrouw kon je nu zonder meer naar een kamp gestuurd worden. Schrijver konkludeert terecht dat niemand in geveener tijd zijn vrijheid onder de hoede van een beschermende staat kon achten en gaat dit vervolgens op een wat vreemde manier illustreren. "Dit mogen dan vooralsnog bedelaars, landlopers, querulanten, zigeuners, zwervers, arbeidsschuwen, leeglopers, dronkaards, snollen, vechtersbazen, verkeersovertreders, homoseksuelen en psychopaten zijn, allen mensen waarmee veel maatschappelijke groepen maar moeilijk kunnen samenleven, de stap naar andere bevolkingsgroepen is dan zo gezet". (Sic!)

Dezelfde inleider beschrijft hoe de Duitsers na de verdeling van Polen in '39 in het hun toegevalen gebied huishielden. Als Ostarbeiter werden tienduizenden weggevoerd naar het Derde Rijk waar hun een ellendig bestaan wachtte. Hetzelfde ongeveer gebeurde aan de Russische kant verzekert hij ons en noemt als voorbeeld het massagraf van Poolse officieren bij Katyn, door de Duitsers in 1943 ontdekt. Afgezien van het feit dat het zeer omstreden is of de Russen voor deze massamoord verantwoordelijk zijn geweest, zijn opmerkingen van de inleider in de trant van "Stalin was een niet minder wrede diktator dan Hitler" op zichzelf weinig zeggend, al kunnen ze misschien best juist zijn; de verschillen zijn minstens zo opvallend geweest als de overeenkomsten.

Bovendien gaat het in laatste instantie natuurlijk niet om de individuele geaardheid van twee heren, maar om verschillen en overeenkomsten tussen twee systemen waarvan zij de exponent zijn geweest.

Het gevaar van dergelijke oppervlakkige vergelijkingen is dat de toch al zo populaire mening dat stalinisme en nationaalsocialisme twee woorden zijn voor exact hetzelfde verschijnsel bevestigd wordt.

Interessanter wordt het als de inleider (alweer) spreekt over economische kollaboratie in Duitsland. Tientallen concerns maakten gebruik van de arbeid van "Häftlinge"; hij citeert een Duits historicus die teleurgesteld over "ein besonders deprimierendes Kapitel in der Geschichte berühmter deutscher Industriefirmen" spreekt en dat zo'n oordeel nog veel te mild is.

Des te verwonderlijker is het dat hij economische kollaboratie in Nederland, al of niet met gebruikmaking van "Häftlinge" onvermeld laat. Wel noemt hij de Philipskommando's, maar meent dat dit bedrijf op een dergelijke manier probeerde Joden voor de "Arbeitseinsatz im Osten" te sparen zodat Philips om haar goede intentie eigenlijk geprezen dient te worden.

Er valt over het Nederlandse bedrijfsleven uit die dagen toch wel wat anders te berichten waarvoor de uitdrukking "ein besonders deprimierendes Kapitel" ook een understatement zou zijn. Ik denk hierbij aan het Dafconcern, de bunkerbouwers etc.

Jammer tenslotte is het dat in een publicatie uit 1970, voor een groot publiek bestemd, over zoveel zaken rustig wordt heengewandeld.

Het min of meer geruisloos verdwijnen uit een samenleving van duizenden mensen en de liquidatie die daarop volgde, is toch alleen mogelijk geweest "omdat de alledaagse structuur van onze maatschappij de uitvoerder kon worden van een pervers plan". De postbode ging door met het rond brengen van de oproepen, de agent haalde vervolgens de Joden uit hun huizen en bracht ze netjes weg — "moest dit doen" wordt in het hier besproken boekje zonder meer gesteld — en de NS tenslotte zorgde voor het vervoer, daar, zo werd de enquetekommissie na '45 verzekerd, "wij nooit benaderd zijn om het niet te doen".

Hier ligt een problematiek die het kader van dit boekje ver te boven gaat. Iets ervan aanstippen had toch wel gekund, temeer daar de vraag naar de mogelijkheid van verzet en het soort van verzet aan aktualiteit eerder gewonnen dan verloren heeft.

Een eindoordeel is heel erg moeilijk. Als lauwe slotkonklusie toch maar iets in de trant van "omdat er zo weinig over de Nederlandse situatie bekend is, is het boekje toch de moeite van het lezen waard". De algemene inleiding vertoont, zoals ik hierboven heb uitgelegd, allerlei feilen en vermindert daardoor in sterke mate de waarde van het boekje. Jammer voor de scholieren en leden van de NJBG die met zoveel belangstelling de Nederlandse situatie onderzocht hebben.

R. de Ruig.

BESPREKING MAVO-METHODEN

In het nu volgende artikel zal aandacht besteed worden aan een aantal geschiedenis-methoden voor de mavo-scholen. Welke eisen stellen we aan een mavo-methode? Naar mijn mening zijn de volgende eisen te noemen:

1. Eenvoudig leesbare taal. Het moet niet nodig zijn, dat de leraar elke alinea uit het boek uitvoerig moet toelichten. Dit kost te veel tijd.
2. De methode moet een methode zijn. Dit klinkt wat cryptisch en vereist derhalve een toelichting. Er zijn een aantal methoden, die eigenlijk alleen maar een historieverhaal geven. Weliswaar zijn er dan nog wel enkele repetitievragen opgenomen. Dat neemt echter niet weg, dat het boek ook voor de geïnteresseerde krantenlezer te gebruiken is. Waarom stellen we deze eis? Voor een vrij groot aantal mavo-leraren is geschiedenis slechts een bijvak. Ze moeten een aantal uren geschiedenis geven om aan hun volledig rooster te komen. Dit heeft tot gevolg dat vele mavo-leraren de tijd en soms ook de bereidheid niet hebben zich in dit vak te verdiepen. Daarom moet de methode een methode zijn met duidelijke aanwijzingen m.b.t. zelfwerkzaamheid, thema's e.d.
3. Verder kunnen we eisen noemen als passende illustraties, verdieping van het inzicht (de in voorwoorden meest misbruikte kreet), typografische uitvoering, bindwerk (vooral van belang i.v.m. de boekenfondsen), bevorderen van zelfwerkzaamheid etc.

Geschiedenis in Thema en Taak. (auteurs W.F. Kalkwiek en J. Wilschut; uitgegeven door J.M. Meulenhoff te Amsterdam.)

Van deze methode worden slechts de mavo-delen besproken (deel I voor de brugklas en de delen IIA en IIIM)

Op de titelpagina kunnen we lezen "een semi-concentrische leergang in thema's." In het brugklas-deel is er van deze thematische opzet weinig terecht gekomen. Zo vinden we het hoofdstuk Rondom de Oude Wereldzee. Dit hoofdstuk behandelt Egypte, Mesopotamië en Perzië. Het enige verschil met een niet-thematische methode is, dat deze stof dan over meerdere hoofdstukken verdeeld is. Dit geldt ook voor de hoofdstukken over Griekenland en het Romeinse Rijk. De middeleeuwse geschiedenis is verdeeld over de klassieke onderdelen adel, kerk, stad. Hoofdstuk 12 Nijverheid, handel en verkeer in de middeleeuwen zouden we een thema kunnen noemen.

In deel IIA komt het thematische karakter wat beter uit de verf, evenals in deel IIIM. Bij de bespreking van de afzonderlijke delen zal hierop nader worden ingegaan.

De typografische opzet van de methode spreekt mij persoonlijk wel aan, maar dat is een kwestie van smaak, waarover moeilijk te twisten valt. Vooral de indeling in twee kolommen maakt een pagina minder "massief". Het bindwerk is niet best. Van bijna alle op mijn school in gebruik zijnde exemplaren zakken de katernen uit de band. Wellicht komt dit door de gebruikte papiersoort. De illustraties zijn ook behoorlijk. Wanneer men echter vragen gaat stellen bij plaatjes, dan dienen deze wel een behoorlijke omvang te hebben. In het hoofdstuk over de gilden deel IIIM trof ik een illustratie aan van een in aanbouw zijnd middeleeuws huis van ongeveer 5 x 7 centimeter. Hier wordt de leerling gevraagd of hij bepaalde gereedschappen herkent. Dat is bij een dergelijk miniatuur-formaat wel iets te veel gevraagd.

deel I brugklasboek:

Mijn grootste bezwaar tegen dit boek is, dat de tekst voor de meeste mavo-leerlingen volslagen onbegrijpelijk is. Er wordt gegoocheld met voor kinderen van 11 en 12 jaar onbegrijpelijke termen zoals gemeenschappelijk cultuurbezit, onderlinge verhoudingen, monumentale poorten. Soms wordt een bepaalde term wel eens toegelicht. Zo trof ik aan: Hun bestuur was conservatief, d.w.z. behoudend. Ik vrees, dat de term behoudend de brugklasleerling evenmin iets zegt als het begrip conservatief. In het stukje over Egypte worden genoemd piramiden en obeliskken. Waarom geen afbeelding? Deze woorden zijn wel opgenomen in het rijtje moeilijke woorden aan het eind van de les, maar hier gaan de leerlingen zoeken naar een omschrijving in een woordenboek, die voor onze jongste leerlingen ook dikwijls duister zijn.

Dikwijls worden er ook kreten geslaakt zonder er een nadere uitleg aan te geven. Bijvoorbeeld op blz. 29: "In heel wat namen en gebruiken leeft tot op vandaag iets van deze godsdienst voort" (bedoeld is de Germaanse). Mijn vraag: In welke namen en gebruiken? Een ander voorbeeld: In het hoofdstuk over de adel las ik "Een rijk grondbezit was voor de adel van het grootste belang". Mijn vraag: Waarom? Nog een voorbeeld: In het zelfde hoofdstuk las ik "Ook in economisch opzicht (!) verloor de adel haar belangrijke plaats". Dit zou toch ook wel nader toegelicht kunnen worden.

De leesteksten vind ik ook niet altijd gelukkig gekozen. Naar mijn mening wordt bij de leesteksten te weinig gebruik gemaakt van bronnen uit het besproken tijdvak zelf. Zo wordt er bijvoorbeeld gesproken over de strenge wetten van Hammoerabi. Waarom worden er nu niet een aantal wetsartikelen opgenomen die deze strengheid illustreren? Zo zou in het hoofdstuk over de middeleeuwse stad aandacht besteed kunnen worden aan de middeleeuwse keuren. Een verantwoorde selectie uit oude bronnen moet m.i. mogelijk zijn.

De vragen vind ik voor de mavo-brugklassers vrij moeilijk. Ook hier wordt de zaak dikwijls moeilijker geformuleerd dan nodig is. Bijvoorbeeld: "Waarin schuilt de grootheid van de Griekse beeldhouwkunst? "

Zelf heb ik 3 jaar met dit boek gewerkt en daarom kan ik t.a.v. dit deel op eigen ervaring bogen. Deze is niet geweldig. Mijn leerlingen begrijpen heel vaak de tekst niet. Het bespreken kost veel tijd i.v.m. de vele onduidelijke termen. Een stuk uit het boek leren stuit bij de meeste leerlingen op onoverkomelijke moeilijkheden. De vragen aan het eind van de les begrijpen ze meestal niet. Vooral zelfstandige uitwerking is dikwijls niet mogelijk i.h.b. bij de stukken over de oudheid.

Voor een juist begrip van bovenstaande ervaring moet ik nog vermelden dat ik les geef op een plattelandsmavo in het westen van Utrecht. Op mijn school zit een bepaald percentage leerlingen die naar een havo-school zouden kunnen, maar de dichtstbijzijnde havoschool is nogal ver verwijderd, waardoor veel ouders hun kinderen eerst op de mavo doen en na het behalen van het mavo-diploma doorsturen naar de havo-school.

deel IIA:

Dit deel gebruik ik niet en daarom kan ik t.a.v. dit deel niet uit eigen ervaring spreken. Naar mijn mening is het thematische in dit deel meer tot zijn recht gekomen. Ik noem bijvoorbeeld: De eeuw van de verlichting, Rondom het mercantilisme, Klassicisme en romantiek, het arbeidersvraagstuk. Toch zijn er ook hoofdstukken, die we rustig kunnen beschouwen als een samenvatting van hoofdstukken uit oude ulomethoden. Bijvoorbeeld: Stadhouders en regenten, Van republiek tot koninkrijk. Als thema vind ik aardig geslaagd Rondom het mercantilisme. Ook het hoofdstuk over de koloniale ontwikkeling kan genoemd worden, hoewel de VOC en de WIC al thema's op zichzelf zijn.

Heel juist is m.i. de nadruk die er in dit deel gelegd wordt op de sociale en economische geschiedenis. Er wordt bijvoorbeeld aandacht gewijd aan Adam Smith.

De leesteksten komen in dit deel wat meer uit bronnen van het besproken tijdvak. De taal is minder moeilijk dan van deel I, waarbij we wel moeten bedenken, dat de leerlingen wat ouder zijn en nu al meer geleerd hebben. De vragen aan het eind van elk hoofdstuk zijn duidelijk meer aangepast aan het peil van de mavo-leerling dan van deel I. De stof van dit boek binnen de gestelde tijd doorwerken lijkt mij een moeilijke opgave.

deel IIIM:

De taal in dit boek is m.i. te moeilijk. In het inleidende gedeelte van hoofdstuk 6 lees ik: "Wanneer de democratische regeringsvorm na een langdurige voorbereiding door het volk zelf is verworven, zoals in Engeland, dan ligt zij verankerd in het politieke denken van het volk". En verder: "Op economisch en sociaal gebied is gebleken, dat een ongeremd kapitalistisch stelsel afbreuk doet aan het welslagen van de democratie". Deze twee zinnen trof ik aan toen ik het boek op een willekeurige plaats opensloeg. Het is meer een leesboek (en dan vrij moeilijk) dan een leerboek. Er zitten te weinig "kapstokken" in de tekst waaraan de mavo-leerling zijn kennis kan ophangen. De meeste hoofdstukken geven de grote lijnen. Dit gebeurt echter zonder ze door feiten te illustreren. Ik betrap mij er zelf op, dat het mij vaak moeilijk valt om een aantal exacte vragen te maken die je bij een repetitie kunt gebruiken. Vooral bij hoofdstuk 5 over Nederland tussen de wereldoorlogen kostte mij dat moeite.

In een overmoedige bui ben ik dit deel gaan gebruiken in onze mavo-3 examenklas. Wanneer je deze (meestal niet erg pientere leerlingen) een stuk laat lezen zonder het eerst te bespreken, begrijpen ze er niets van. In de examenklas mavo-4 zal dit wellicht beter gaan, maar zover zijn we nog niet op mijn school.

Achter in het boek zijn een aantal bijzondere onderwerpen opgenomen. Deze voorzien beslist in een behoefte bij het mavo-onderwijs. Naar mijn mening zitten hier aardige onderwerpen bij. Ik denk aan "De West-Indische Compagnie" en "Peter de Grote" en "Herman Willem Daendels". Maar ook hier geldt de opmerking t.a.v. de taal: te moeilijk. De leraar verliest veel te veel tijd omdat hij steeds weer de tekst moet toelichten.

Tot slot van dit deel worden er nog enkele bladzijden gewijd aan de staatsinrichting.

Tot slot van mijn bespreking moet ik nog wel opmerken dat deze methode naar voren laat komen, dat bepaalde ontwikkelingen niet in één land plaatsvinden, maar zich vaak in een veel groter gebied voordoen. Ik denk hierbij aan de hoofdstukken over het absolutisme.

In deel IIIM komt dit naar mijn mening heel sterk naar voren in de hoofdstukken over de rechtse dictaturen en de opmars van het communisme. Eigenlijk wordt in dit deel elk verschijnsel in groter verband gezien en dat vind ik een verdienste van deze methode.

C.S. Rutsen

"Strijd en samenwerking" van H.G. Brussee en W. in 't Veld. (Uitg. Thieme te Zutphen; 3 delen.)

De uitvoering van deze methode is zeer aantrekkelijk. Er staan veel en goede illustraties in, die steeds goed bij de tekst passen. Ook bij deze methode is een pagina verdeeld in twee kolommen, hetgeen mij bijzonder prettig aandoet. De hoofdstukjes zijn kort gehouden, zodat de stof die per les wordt aangeboden niet al te omvangrijk is. Over het bindwerk ben ik minder enthousiast. De boekjes hebben een kaft van slap karton

gekregen, die wel niet al te lang zal meegaan. Vooral voor scholen met een boekenfonds zal dit dan ook een onvoordelige zaak worden.

De schrijvers vermelden in het voorwoord, dat zij een chronologisch overzicht willen geven van de belangrijkste gebeurtenissen uit de vaderlandse en algemene geschiedenis. In deze methode worden deze beide takken van geschiedenis vrij streng gescheiden. Een behandeling van de stof in thema's moeten wij niet in deze methode zoeken.

Verder vermelden de schrijvers, dat ze een eenvoudige en begrijpelijke taal hanteren. Dit lezen we wel meer in een voorwoord. Deze schrijvers hebben hun belofte in dit opzicht echter waar gemaakt. De leerling kan de meeste hoofdstukken zonder hulp van de leraar lezen.

Een ander voordeel voor de mavo-leerling is, dat bepaalde trefwoorden, begrippen, belangrijke feiten e.d. gecursiveerd zijn. Zo krijgt de leerling een aantal punten waaraan hij een houvast heeft bij het leren van de stof.

Natuurlijk staan er in deze methode wel verbalismen. Zij zijn echter tot het uiterste beperkt. Moeilijke begrippen zijn dikwijls voorzien van een toelichting afgedrukt in een kleiner lettertype. Bijv. begrippen als obelisk, piramide, contrabande e.d.

De methode is zo opgebouwd, dat de gehele geschiedenis in drie delen behandeld wordt. Dit is een goed streven, daar een aantal leerlingen geschiedenis niet in het examenpakket nemen en derhalve meestal van de moderne geschiedenis heel weinig horen. De vraag is natuurlijk wel of de leraar er in zal slagen binnen de hem gestelde tijd de methode door te werken.

deel I:

De oudheid wordt m.i. wel erg uitgebreid behandeld. Vooral de Romeinen krijgen in verhouding wel wat te veel aandacht. Aan de Griekse democratie daarentegen is weer heel weinig aandacht besteed. Men kan natuurlijk in bepaalde gevallen volstaan met het lezen van een hoofdstuk. Dit is mogelijk, daar, zoals reeds werd gezegd, de tekst eenvoudig is. Verheugend vind ik ook dat bepaalde kreten nader toegelicht worden. Ook in deze methode lezen we dat de wetten van Hammoerabi streng waren. De schrijvers illustreren deze strengheid door enkele artikelen uit deze wetgeving op te nemen. Vaak wordt in de kleine lettertjes nog achtergrondinformatie gegeven. (Bijv. t.a.v. Marathon, de grootte van de middeleeuwse Nederlandse steden, of t.a.v. plaatsen, die gunstig waren voor het ontstaan van steden, Hendrik IV in Canossa, De Noormannen en Columbus m.b.t. de ontdekking van Amerika). De illustraties zijn vrij goed gekozen. Alleen de tekst is zo nu en dan wat vreemd. Zo wordt gevraagd op het harnas van Augustus te letten. Augustus is echter afgebeeld als portretbuste. In de tekst zijn een aantal historische kaartjes opgenomen. Het gebruik van een historische atlas wordt hierdoor echter niet overbodig. De leesteksten zijn goed leesbaar en ook goed gekozen. Jammer vind ik echter weer, dat er zo weinig teksten bij zijn uit het besproken tijdvak zelf. Soms is in een leestekst ook een verhaal verkort weergegeven, bijv. De Trojaanse oorlog, Carel en de Elegast e.d.

Aan het eind van elk hoofdstuk zijn twee groepen vragen gegeven: een A-groep, waarvan de antwoorden in de tekst zijn te vinden en een B-groep, waarbij de leerlingen enige activiteiten moeten ontplooiën zoals het opzoeken in naslagwerkjes (die dan wel in de klas aanwezig moeten zijn). De A-vragen zijn door de "gemiddelde" mavo-leerling te maken en ook de B-vragen bieden niet al te veel problemen, hoewel er wel enkele "doordenkertjes" bijzitten, maar dat mag geen bezwaar zijn. De leraar kan zo bepalen wie de pienteren zijn in de klas. In de B-groep wordt ook vaak gevraagd naar de betekenis van een woord of een uitdrukking.

Op de laatste bladzijden van het boek worden suggesties gegeven voor het maken van een

werkstuk. Ik betwijfel of dat voor een mavo-brugklas een haalbare zaak is. Men kan eenvoudige opdrachten geven, maar het maken van een compleet werkstuk lijkt mij te hoog gegrepen.

Verder vinden we er nog een lijst met hoofdbegrippen (zeer belangrijk, dat deze nog eens bij elkaar gezet worden), een aantal herhalingsvragen, een lijst met jaartallen en een literatuurlijst. Als deze literatuurlijst voor de leerling bedoeld is, dan is deze veel te moeilijk. Zo worden uit de Fibula-reeks De Nederlandse Hanzesteden, De Gilden, Erasmus, Ketters in de Middeleeuwen genoemd.

Deel 2:

Dit deel behandelt de periode vanaf de ontdekkingen tot de Franse Revolutie. De geschiedenis is hier niet in thema's behandeld. Van een aantal landen wordt de geschiedenis afzonderlijk behandeld (Bijv. Engeland, Frankrijk, Pruisen e.d.). Dit vind ik toch wel een bezwaar. In de eerste plaats vergt een dergelijke behandeling veel te veel tijd. In de tweede plaats wekt men de indruk dat bepaalde verschijnselen specifiek Frans, Duits, Engels enz. zijn. Naar mijn mening verdient hier de thematische methode toch wel de voorkeur. Eigenlijk gaat dit deel wel min of meer voorbij aan de nieuwe inzichten omtrent stofkeuze. In het eerste deel vonden we ook geen thema's, maar daar was het minder bezwaarlijk, omdat de oudheid en middeleeuwen een zo omvangrijk tijdvak is, dat beperking al in de methode gegeven is en bovendien wordt vooral de middeleeuwen om thema's gegroepeerd zoals Karel de Grote, Kruistochten, De stad e.d. Het ontbreken van thema's is m.i. een belangrijk bezwaar van dit deel.

Wat betreft leesteksten, vragen, kleine lettertjes, leesbaarheid van de tekst, illustraties e.d. verwijs ik naar mijn bespreking van deel 1. Samenvattend kunnen we van dit deel zeggen, dat, wanneer de leraar dit deel op de voet volgt hij zijn leerlingen een massa wetenswaardigheden zal geven, maar of er inzicht in het verloop van het historisch proces aangekweekt zal worden, is de vraag.

Deel 3:

Ook in dit deel is de geschiedenis van de landen afzonderlijk behandeld. Dit is m.i. HET grote bezwaar van dit deel. In de lessen valt de nadruk op de politieke geschiedenis. In de leesteksten komt meestal iets anders ter sprake. Aan de toch zeer belangrijke figuur van Marx worden 5 regels gewijd. Adam Smith ben ik in het verhaal nergens tegengekomen. Internationale ontwikkelingen komen slecht uit de verf. Dit komt vooral door een afzonderlijke behandeling van de geschiedenis der afzonderlijke landen. De periode na de tweede wereldoorlog beslaat slechts 15 pagina's. Zo worden aan het Midden-Oosten ongeveer 10 regels besteed. De koude oorlog wordt versnipperd over enkele lessen en verdwijnt daardoor in de mist.

Samenvattend kunnen we van deze methode het volgende zeggen.

Deel 1 is beslist een heel goed boek voor de brugklas, waar de leerling en de leraar prettig mee kunnen werken. De leerling krijgt hier een degelijke historische kennis. Ook aan de zelfwerkzaamheid is in de B-vragen vrij grote aandacht besteed. We kunnen dit boek van harte aanbevelen. T.a.v. de delen 2 en 3 ben ik niet enthousiast. De bezwaren, vooral t.a.v. deel 3 zijn zodanig, dat ik deze delen niet in mijn eigen klas zou gebruiken.

C.S. Rutsen

Dr. D.J. Roorda en Dr. W.H. Pleket: *Speurtocht door de Eeuwen; deel I Prehistorie en Oudheid; 2e druk*. Uitg. Wolters/Noordhoff N.V. Groningen 1970 Prijs f 13,80

In Kleio 11e jaargang nr. 2 besprak ik de 1e druk van dit werk. Daarom kan ik over deze 2e druk kort zijn. Er zijn, blijkens het voorwoord, enkele wijzigingen aangebracht, "die het boek wat helderder en eenvoudiger maken". Welke deze wijzigingen zijn wordt niet vermeld.

Wat mij bij het nogmaals doornemen van het boek opviel was de grote aandacht van de schrijvers voor de politieke en militaire geschiedenis, vooral bij Griekenland en Rome. Dit blijkt uit de hoofdstukken 6, (waarin de Griekse staatsvormen ter sprake komen), 7 (de Perzische oorlogen), 8 (verval van Griekenland), 11 (verovering van Italië), 12 (Rome verovert de wereld), 13 (over de burgeroorlogen), 14 (de Pax Romana) en 15 (de laatste eeuwen van het Romeinse Rijk)

Dit is des te merkwaardiger omdat de eerste schrijver zich blijkens zijn "Verantwoording en handleiding" o.a. heeft laten inspireren door Waltraut Küppers. Deze kwam, zoals velen weten, in haar onderzoek tot de conclusie dat de aandacht van jonge leerlingen niet zozeer op politieke gebeurtenissen valt maar meer op culturele geschiedenis (vooral de geschiedenis van het dagelijks leven, van de techniek) en op de beschrijving van personen en spannende gebeurtenissen. Dit laatste is bij Roorda amper het geval; alles is teveel ingebed in een politiek kader. Het verhaal lijkt wel taboe te zijn. (Dit is blijkens de "Verantwoording" voorbehouden aan de leraar) Wat het eerste betreft: "Het Klassieke Athene" is weliswaar de titel van één hoofdstuk over het niet-politieke leven in die stad, maar iets dergelijks over Rome ontbreekt merkwaardig genoeg. Wel zijn er verschillende illustraties en een enkel leesstuk over het dagelijks leven in Rome.

Het is jammer, dat je van de ervaringen van gebruikers vaak zo weinig hoort. Misschien zou de uitgever die eens moeten verzamelen om daarna het boek wat grondiger te veranderen dan nu is gedaan.

J.G. Toebe



RIJKSUNIVERSITEIT UTRECHT

De afdeling Geschiedenis van de Twintigste Eeuw van het Instituut voor Geschiedenis, R.U. Utrecht, vraagt een

wetenschappelijk medewerker

Een belangrijk gedeelte van de taak zal bestaan in het onderwijs. In verband daarmee is speciale kennis van en belangstelling voor de Geschiedenis van de Verenigde Staten zeer wenselijk.

Sollicitaties te richten vóór 15 april a.s. aan Prof.dr. H.W. von der Dunk, Instituut voor Geschiedenis, Kromme Nieuwe Gracht 20, Utrecht.

OORLOG EN VREDE, BE- EN ONTWAPE- NINGS- VRAAGSTUKKEN

Een Europees kernwapen: Geloofwaardig?; door A. U. Hildebrandt	324
Strategic Weapons and SALT; door Institute for Strategic Studies	609
The Accuracy of Missile Systems; door Institute for Strategic Studies	617
Chemical and Biological Weapons; door Institute for Strategic Studies	622
The Control of Arms on the Seabed; door Institute for Strategic Studies	628
The Treaty on the Non-Proliferation of Nuclear Weapons; door Institute for Strategic Studies	632
The Vietnam War; door Institute for Strategic Studies	636
The Arab-Israel War; door Institute for Strategic Studies	641
The El Salvador-Honduras War; door Institute for Strategic Studies	652
The Organization of American States as Peace-keeper; door Institute for Strategic Studies	660
The Nigerian Civil War; door Institute for Strategic Studies	663
The Sino-Soviet Dispute; door Institute for Strategic Studies	667
Japan: The Mutual Security Treaty and Okinawa; door Institute for Strategic Studies	677
The Japanese Economy; door Institute for Strategic Studies	684
Aerial Piracy; door Institute for Strategic Studies	690
Student Violence; door Institute for Strategic Studies	696
North America (chronology); door Institute for Strategic Studies	702
Europe (chronology); door Institute for Strategic Studies	705
The Soviet Union (chronology), China and Mongolia; door Institute for Strategic Studies	711
Asia and Australia (chronology); door Institute for Strategic Studies	714
The Middle East and North Africa (chronology); door Institute for Strategic Studies	719
Africa South of the Sahara (chronology); door Institute for Strategic Studies	723
Latin America and the Caribbean (chronology); door Institute for Strategic Studies	725
Europa – eigen verdedigingsmacht – eigen kernmacht?; door K. P. Bloema	834

Psychologische aspecten van het vraagstuk van oorlog en vrede; door S. C. Derksen	870
Nucleaire wapenen en de Westelijke verdediging; door W. F. van Eekelen	1211
Conflict, militaire organisatie en samenleving; door G. Teitler	1231
United Nations Forces. De spanning tussen voorstel en werkelijkheid; door J. H. H. Mans	1749
Een analyse van het strategisch-politieke denken van Generaal Beaufre; door J. W. Nobel	1784
Enkele kritische opmerkingen naar aanleiding van 'Nucleaire wapenen en Westelijke verdediging'; door P. M. Arts	1830
Antwoord op: 'Enkele kritische opmerkingen naar aanleiding van 'Nucleaire wapenen en Westelijke verdediging'; door W. F. van Eekelen	1838

NAAR LANDEN, WERELDDELEN EN ORGANISATIES

Algerije

Islaam en nationalisme in Algerije; door H. H. Dingemans	2029
Verwachtingen en werkelijkheid in Algerije sedert het Verdrag van Evian (1962); door P. J. Idenburg	2046

Afrika

Afrikaans communautarisme, hoeksteen van een rurale socialistische gemeenschap?; door R. Doom	933
Colonial rule and nationalism in Africa; door M. Mushkat	946

Birma

Birma; door H. Jurgens en H. Poeze	361
--	-----

Canada

Canada op nieuwe wegen; door F. Gaide	255
---	-----

Chinese Volksrepubliek

Twintig jaar buitenlands beleid van de Chinese Volksrepubliek; door H. A. van Oort	412
--	-----

Colombia

Colombia's eigen ontwikkelingsplanning; door E. de Smidt	548
--	-----

Duitsland

Die Aussenpolitik der neuen Regierung Bonn; door W. Wagner	269
--	-----

NATO and German Reunification; door E. R. Goodman . . .	1583
De D.D.R. – Een werkelijkheid zonder veel illusies; door M. P. van den Heuvel	1697
Het Duitse vraagstuk; door F. W. C. J. van de Vooren	1800

El-Salvador

The El Salvador-Honduras War; door Institute for Strategic Studies	652
--	-----

Egypte

Egypte; door J. Madsen en C. J. A. Meijer	372
Nasser is dood – is Nasser dood; door E. Bonsel	1870

Europa, West

De concurrentiepolitiek van de Europese Gemeenschappen; door E. M. J. A. Sassen	240
Van de beheerscomités naar de zogenaamde comités van regelende aard; door K. van Miert	282
Een Europees kernwapen geloofwaardig?; door A. U. Hildebrandt	324
Nordek and Europe; door N. J. Haagerup	801
Europa – eigen verdedigingsmacht? – eigen kernmacht?; door K. P. Bloema	834

Ghana

Ghana; door C. van der Eijk en I. Hartman	397
---	-----

Honduras

The El-Salvador-Honduras War; door Institute for Strategic Studies	652
--	-----

India

India; door C. P. van den Tempel en F. N. Stokman	349
Een derde kommunistische partij in India; door D. Kooiman	1880

Indonesië

The Chinese problem in Indonesia; door Lie Tek-Tjeng . . .	1145
Land van Semar; door J. van Lelyveld	1155
Sukarnos Sturz: eine Rezension; door B. B. Hering	1169
Het Indonesische Instituut voor Internationale Zaken; door L. G. M. Jaquet	1905

Israël

Aspecten van de Israëliische ontwikkelingspolitiek; door M. Mushkat	455
The Arab-Israel war; door Institute for Strategic Studies	641
Het Zionisme. De geschiedenis van een politieke beweging; door M. L. Reisel	1104
Israels position in the Middle East; door Abba Eban	1193
Nader bewijs ontbreekt (commentaar op M. Reisel: Het Zionisme); door R. Rubinstein	1907
Europeanen ter verantwoording (commentaar op R. Reisel: Het Zionisme); door D. van Arkel	1913
Zionisme en verder; door J. F. Ellemers	1925

Japan

Japan, The Mutual Security Treaty and Okinawa; door Institute for Strategic Studies	677
The Japanese economy; door Institute for Strategic Studies	684

Joegoslavië

Economische efficiëntie en arbeiderszelfbestuur; door M. Ka-mušić	124
Functies van het arbeiderszelfbestuur in Zuid Slavië; door J. J. Ramondt	165
Rondom de stakingen in Joegoslavië; door M. J. Broekmeyer	1708

Kameroen

Kameroen tien jaar; door S. van der Werf	2069
--	------

Kongo (Kinshasa)

Tien jaar Kongolese onafhankelijkheid; door A. Ndele	981
--	-----

Latijns Amerika

Economische aspecten van Latijns Amerika; door H. Riemens	505
De Latijnamerikaanse integratie. Nieuwe wegen – nieuwe moeilijkheden; door T. S. Dankloff	524
Doodsstrijd en groei-krisis binnen het Latijns-Amerikaanse Katholicisme?; door P. Nelen	537
Latijns-Amerikaanse kroniek; door H. Riemens	1485

Mexico

Enkele achtergronden van de studentenbeweging in Mexico in 1968; door Tres Estrellas	560
Van anarchisme tot staatssyndicalisme. De ontwikkeling van de Mexicaanse vakbeweging 1860–1960; door R. Th. J. Buve	1511

*Midden Oosten. Zie: Nabije Oosten**Nabije Oosten*

Aspekten van de Israëlsche ontwikkelingspolitiek; door M. Mushkat	455
De arabische Christenheid; door J. C. J. Sanders	1081
Het Zionisme. De geschiedenis van een politieke beweging; door M. L. Reisel	1104
'Lawrence of Arabia' of 'Lawrence of England?'; door G. J. H. van Gelder	1119
Israel's position in the Middle East; door Abba Eban	1193
Nader bewijs ontbreekt; door R. Rubinstein (Commentaar op: Het Zionisme. De geschiedenis van een politieke beweging; door M. Reisel)	1907
Europeaan ter verantwoording; door D. van Arkel (Comm. op: Het Zionisme. De geschiedenis van een politieke beweging; door M. Reisel)	1913
Zionisme en verder; door J. E. Ellemers (Comm. op: Het Zionisme. De geschiedenis van een politieke beweging; door M. Reisel)	1925
Een Ombudsman voor het Midden-Oosten; door S. A. N. Gorter	1930

Nederland

Inleiding (bij 'Nederlands buitenlands beleid, aspecten en achtergronden'); door L. G. M. Jaquet	6
Het Nederlandse buitenlandse beleid; door C. L. Patijn	14
De invloed van de openbare mening op het buitenlandse beleid; door J. L. Heldring	24
De waarde van de openbare mening bij de bepaling van het buitenlandse beleid; door P. R. Baehr	35
Vaststellen en uitvoeren van buitenlandse politiek; door E. H. van der Beugel	67
Uitvoering en democratisering van het buitenlandse beleid; door Insider	851
Onze cultuur- en taalpolitiek in het buitenland; door A. J. Vervoorn	873
Kanttekeningen bij 'Aspecten en achtergronden van het Nederlands buitenlandse beleid'; door Practicus	1252
Binnen-dienst en Buiten-dienst; door H. N. Boon en C. J. Schneider	1553
Van outsider aan insider; door E. H. van der Beugel	1265

Nigeria

- The Nigerian Civil War; door Institute for Strategic Studies 663

O.A.S. (Organization of American States)

- The Organization of American States as Peace-keeper; door
Institute for Strategic Studies 660

Oeganda

- Second thoughts on development in East-Africa, the case of
Uganda; door A. G. G. Gingyera-Pinyewa 965

Ontwikkelingslanden

- De Nationale Adviesraad en het bedrijfsleven; door R. K.
Teszler 445
Voortgangscontrole ('Review and Appraisal') van het Twee-
de Ontwikkelingsdecennium; door J. Kaufmann 1005
Een voorstel tot hervorming van de VN-hulp aan de ontwik-
kelingslanden: het Jackson Rapport; door Observer 1016
Perspectieven voor de landbouw-export van de ontwikke-
lingslanden; door H. A. J. Coppens 1034
Het World Employment Program; door J. Versluis 1055
Denken en praten over de optimale internationale arbeids-
verdeling; door H. A. J. Coppens 1411
De hopeloze taak van de FAO; meer mensen dan werk; door
D. Scherpenzeel 1432
Enige gedachten over het Indicatieve Wereld Plan voor Agra-
rische Ontwikkeling; door W. H. Pawley 1443
Huiswerk voor de FAO; door H. A. Lockefeet 1465
ECLA en het tweede ontwikkelingsdecennium; door G. F.
Loeb 1497
Wat betekent ontwikkeling?; door D. Seers 1956
Het OESO-Seminarie over 'Evaluatie van de effectiviteit van
ontwikkelingshulp'; door L. H. Janssen 1988
D.D. 2-strategie. Ontwikkelingslanden niet voldaan; door D.
Scherpenzeel 1991

Sowjet-Unie

- Arbeidsproductiviteit en werkgelegenheid in de Sowjet-Unie:
het Ščëkino-experiment; door H. L. Verhaar 736
De betrekkingen tussen de Sowjet-Unie en Japan; door J. G.
Smit 1133

De Geschiedenis van de Communistische Partij der Sovjet-unie; door A. Zujović	1672
---	------

Tanzania

Tanzania's Tweede Vijfjarenplan; door A. J. M. van de Laar	468
--	-----

Tsjechoslowakije

Recente literatuur over Tsjechoslowakije; door M. P. van den Heuvel	755
---	-----

Tunesië

Tunesië; door M. Dubois en J. Pet	383
---	-----

Uganda. Zie: Oeganda

Verenigde Staten

Spanningen in Amerika's buitenlandse politiek; door J. W. Schulte Nordholt	214
--	-----

Het Amerikaanse ontwikkelingsbeleid: de voorstellen van de Peterson Task Force; door M. B. Engwirda	1059
---	------

Vietnam

The Vietnam war; door Institute for Strategic Studies	636
---	-----

Zuid-Amerika. Zie: Latijns Amerika

Zuid-Slavië. Zie: Joegoslavië

Artikelen

systematisch gerangschikt

ALGEMEEN

Inleiding (bij 'Aspecten en achtergronden van het Nederlands buitenlands beleid'); door L. G. M. Jaquet	6
De waarde van de openbare mening bij de bepaling van het buitenlands beleid; door P. R. Baehr	35
Over de democratisering van de buitenlandse politiek; door G. van Benthem van den Bergh	49
Technologische uitdaging en internationale vrede en veiligheid in de jaren zeventig; door L. G. M. Jaquet	189
Varianten van niet-gebondenheid. Voorbeschouwing; door A. van Staden en F. N. Stokman	338
Varianten van niet-gebondenheid. Nabeschouwing; door A. van Staden en F. N. Stokman	408
Insider en democratie; door G. van Benthem van den Bergh	1268
Studenten als basis. Antwoord aan J. S. Wijne; door G. van Benthem van den Bergh	1271
Gevarieerde internationaliteit en socialisme; door M. M. van der Linden	1276
De bijzondere rechtsregels in verband met de koopvaardij-schepen aangedreven door nukleaire energie; door A. Soetens-Massart	1566
De waarde van de openbare mening bij de bepaling van het buitenlands beleid; door F. N. Stokman en C. van der Eijk	1599
Referenda over buitenlandse politiek?; door P. R. Baehr	1613
Diplomatieke ethiek; door H. N. Boon	1774
Wereldpolitiek en onbehagen; door W. K. N. Schmelzer	815
Internationale Betrekkingen als studievak. Conferentiever-slag; door J. H. M. de Winter	1824
Studenten als elite?; door J. S. Wijne	867

ABONNEMENT INTERNATIONALE SPECTATOR 1971

Het eerste nummer van de XXVe jaargang (1971) van de *Internationale Spectator* is gewijd aan:

'THE PROBLEM OF INTERVENTION IN INTERNATIONAL POLITICS'.

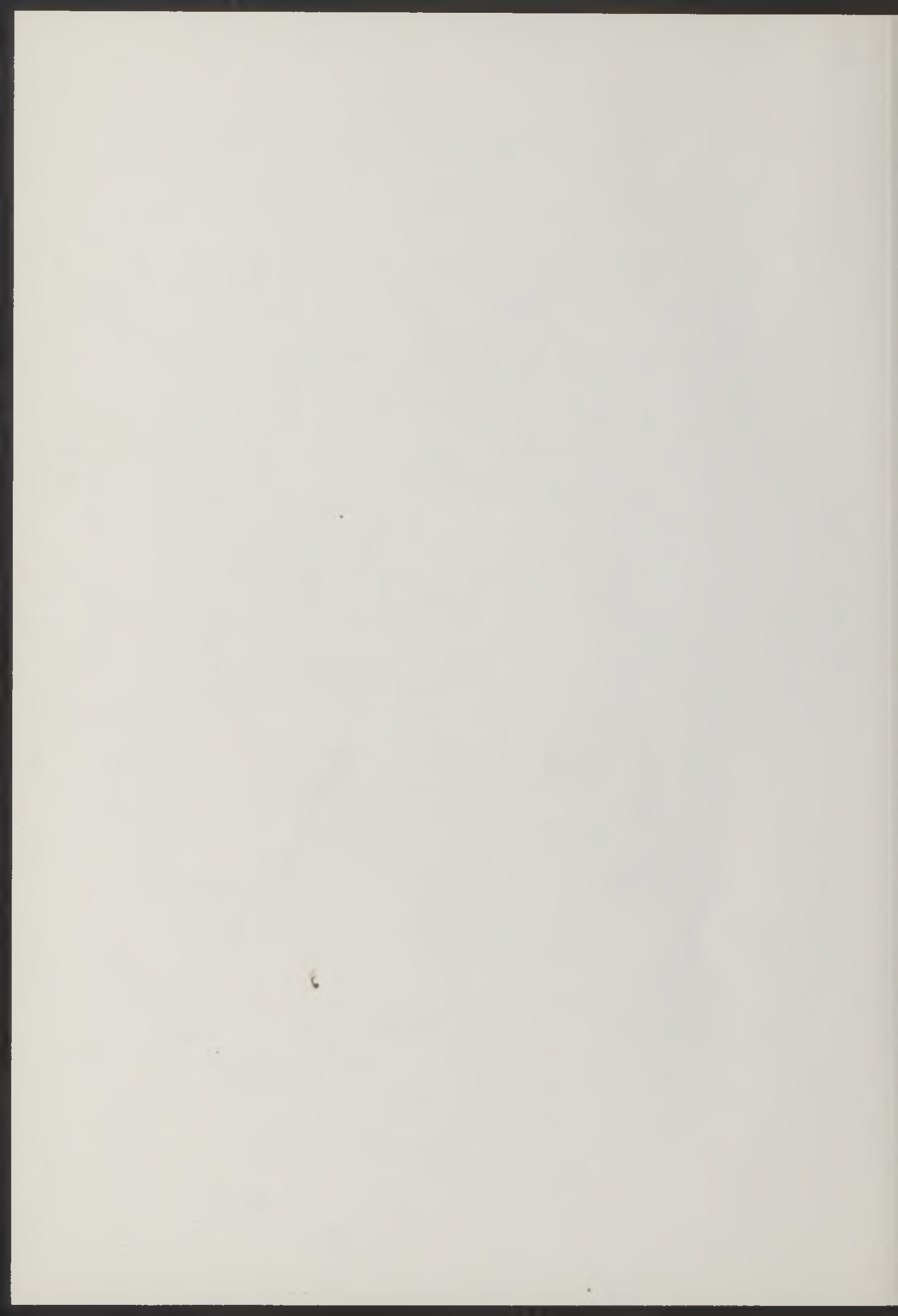
In dit nummer zijn de referaten opgenomen, die zijn gehouden op het tweedaags lustrumcongres van het Nederlandsch Genootschap voor Internationale Zaken op 19 en 20 november 1970.

Het nummer bevat:

- de openingsrede van Zijne Koninklijke Hoogheid Prins Claus der Nederlanden
- de rede van de voorzitter, de Heer D. J. von Balluseck
- Kenneth G. Younger - Intervention: The historical development I
- Prof. dr. Urs Schwarz - Intervention: The historical development II
- Prof. dr. Wolfgang Friedmann - Intervention and international law I
- Prof. dr. M. Bos - Intervention and international law II
- Prof. dr. Karl Kaiser - The political aspects of intervention in present day international politics I
- François Duchêne - The political aspects of intervention in present day international politics II
- Mr. M. van der Stoep - De politieke aspecten van het interventieprobleem in Nederland
- Drs. J. H. M. de Winter - Interventie en de Nederlandse buitenlandse politiek. Een forumverslag.

Van dit nummer zijn geen losse exemplaren verkrijgbaar, doch het wordt - zolang de voorraad strekt - geleverd als onderdeel van het jaarabonnement op de *Internationale Spectator*, ingaande 1 januari 1971.

Lezers van de *Internationale Spectator*, die een jaarabonnement (in Nederland f 30,- per jaar, voor studenten f 17,50 per jaar) wensen te ontvangen, kunnen zich wenden tot de administratie van de *Internationale Spectator*, Alexanderstraat 2, Den Haag, telefoon 070-180531; girorekening 595900 ten name van het Nederlandsch Genootschap voor Internationale Zaken, Alexanderstraat 2, Den Haag.



COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

RAAD VAN ADVIES

PROF.DR. J.C. BOOGMAN (Univ. Utrecht), PROF.DR. A.E. COHEN (Univ. Leiden), PROF.DR. A.F. MANNING (Univ. Nijmegen), PROF.DR. A.B. BREEBAART (G.U. Amsterdam), PROF.DR. W.J. WIERINGA (V.U. Amsterdam), PROF.DR. E.H. WATERBOLK (Univ. Groningen), DR. J.L.P. BRANTS (inspecteur V.H.M.O.), J.W. FOSSEN (Hfd. inspecteur Kweekschool).

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

DRS. G.A.J. GIEZEMAN, Dirk van Voorburglaan 16, Voorburg, tel. 070-868123, *voorzitter*: algehele leiding en universitaire cursussen.

DRS. J.C. VISSER, Antonie Duyckstraat 66, 's Gravenhage, tel. 070-555671, *1e vice-voorzitter*: conferenties.

DR. M.T.J. VAN DER VORST, Spotvogellaan 35, 's Gravenhage, tel. 070-685609, *2e vice-voorzitter*: beleid collegedagen.

MEJ. J.J. RUITENBERG, Kijkduinsestraat 990, 's Gravenhage, tel. 070-257990, *1e secretaresse*: interne zaken.

J.C.M. GREEP, Middelweg 104, Wassenaar, tel. 01751-6387, *2e secretaris*: organisatie en administratie van de collegedagen.

H. VAN UNNIK, Pomonaplein 21, 's Gravenhage, tel. 070-680355, *penningmeester*, postrekening 527314 t.n.v. penningmeester Commissie Postacademiale Vorming der V.G.N. te 's Gravenhage.

Het deelnemen aan de colleges is voor leden van de V.G.N. gratis, voor niet-leden bedragen de kosten f 15,—.

LEDEN VAN DE COMMISSIE MET ZELFSTANDIGE TAKEN

DR. J. SWART, Industrieweg 26, Assen, tel. 05920-3006, portefeuilles.

DRS. R.H. COOLS, Zijdeweg 57, Wassenaar, tel. 01751-8215, publicaties.

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:

Alkmaar: Lindenlaan 12, Bergen N.H.

Arnhem: Kraanvogelstraat 17, Velp.

Amsterdam: Churchilllaan 246 III.

Den Bosch: Philips de Tweedestr. 51.

Breda: Biesdonkweg 65.

Eindhoven: Kruisakker 76.

Goes: Valckeslotlaan 89.

Groningen: Kamperfoelieweg 42,

Paterswolde.

Den Haag: Paulus Potterstr. 26, Lisse.

Haarlem:

Heerlen:

Hengelo:

Leeuwarden:

Maastricht:

Rotterdam:

Utrecht:

Venlo:

Zutphen:

Zwolle:

Liedeweg 81, Haarlemmerliede.

Leenderkapelweg 27, Schaesberg.

Frerikshuislaan 113, Almelo.

Gerard Terborgstraat 19.

Passementsmakersdreef 30.

Prinses Julianalaan 49.

Maliebaan 37.

Groenstraat 244.

Deventerweg 58.

Stevinstraat 9, Kampen.

LIJST VAN MEDEWERKERS

Dr. P. van der Meulen, Nicolailaan 17, Bilthoven.

Dr. C.J.J. van Schaik, Heimolen 32, Woensdrecht.

J. Beetsma, Gauke Boelenstraat 96, Drachten.

Drs. G. Groenhuis, Laan van den Bork 444, Emmen.

J.G. Toebe, Groesbeekseweg 436, Nijmegen.

Dr. H. Schmitz, Spoorsingel 9, Rotterdam 4.

R. de Ruig, Bossenbroekstraat 6, Utrecht.

C.S. Rutsen, Kerspelstraat 59, Mijdrecht.

J. Beetsma, A. Bergsma en S. Jacobi:

Actualiteiten in historie en geografie

voor het lager beroepsonderwijs en ander voortgezet onderwijs

(losbladig uitgevoerd)
bij 20 ex.

f 14,75
f 13,85

Bij het samenstellen van dit boek hebben de auteurs zich laten leiden door de actualiteit; zij hebben onderwerpen aan de orde gesteld die in de belangstelling staan.

De vakken geschiedenis en aardrijkskunde zijn in één boek ondergebracht; de indeling is zodanig, dat naast ieder hoofdstuk geschiedenis een aansluitend hoofdstuk aardrijkskunde is opgenomen.

De leraar kan te allen tijde van de actualiteit uitgaan: hij is niet gebonden aan de volgorde in het boek. Verder biedt ieder onderwerp ruimschoots gelegenheid om de stof met krante- en tijdschriftmateriaal uit te breiden; vandaar dat het losbladige systeem toegepast is. Tussen de tekst is een groot aantal opgaven, puzzels, plak- en knipopdrachten gevoegd, waardoor de leerlingen in staat zijn om actief bezig te zijn met de stof.

Van de hand van J. Beetsma verscheen eveneens

**ABC der staatsinrichting
voor vwo, havo en mavo**

f 1,75

In dit boekje is een minimumprogram opgenomen, dat geschikt is om incidenteel te worden gebruikt bij de geschiedenis- en maatschappijleerlessen. De leraar kan met ieder willekeurig onderwerp beginnen, al naar gelang de actualiteit van geschiedenisles, krant of t.v.-journaal vraagt. Bovendien is de methode gericht op de activering van de leerling. Die moet de kwesties die aan de orde zijn zelf opzoeken. Zij kunnen hun stof uitbreiden met krante-knipsels en foto's.

Verkrijgbaar bij boekhandel en uitgever.



**Vakdocenten kunnen een
presentexemplaar aanvragen bij
Antwoordnummer 4, 's-Hertogenbosch.
Postzegel is niet nodig.**

MALMBERG • DEN BOSCH