

KLEIO

UIT DE INHOUD:

- 1 Het gebruik van 'geluid' in de les**
- 2 Enige opmerkingen naar aanleiding van de discussienota van geschiedenis, Kleio, november 1969, blz. 317**
- 3 Werken aan een project met een 2de klas HAVO**
- 4 Besprekingen van schoolboeken**
- 5 Verslag van het seminarium van geschiedenisleraren te Laren 16-19 december 1969**

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

BESTUUR

DR. TH. H. J. STOELINGA, *voorzitter*; Jagersdreef 98, Driebergen, tel. 03438-2162.
C. M. H. BOSCH, *vice-voorzitter*; Borskilaan 7, Bloemendaal, tel. 023-61723.
C. L. A. DANIËLS, *1e secretaris*; Apolloplantsoen 23, Zaandam, tel. 02980-65602.
DRS. A. J. M. VAN DER EERDEN, *2e secretaris*; Essesteijnstraat 4, Voorburg, tel. 070-863757.
M. LEEFLANG, *penningmeester*; Berkenlaan 13, Enkhuizen, tel. 02280-3152; postrekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N. te Enkhuizen.
DRS. G. J. GERBSCHIED, Amsterdam.
DRS. G. A. J. GIEZEMAN, Voorburg.
B. P. L. LÜCKER, Tegelen.
DR. P. VAN DER MEULEN, Bilthoven.
G. S. SCHAAFSMA, Breda.

CONTRIBUTIE

f 25,— per kalenderjaar, het abonnement op KLEIO inbegrepen.

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden dienen te worden gericht 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 van hoofdbetrekking.

COMMISSIES

DIDACTIEKKOMMISSIE

DR. P. VAN DER MEULEN, *voorzitter*, Nicolailaan 17, Bilthoven, tel. 030-78 38 69
J. G. TOEBES, *secretaris*, Groesbeekseweg 436, Nijmegen, tel. 08800-3 03 83
A. C. E. JANSE, *penningmeester*, Oranjelaan 13, Castricum, tel. 02518-5 35 48
postrekening 1561752 t.n.v. penningmeester Didactiekcommissie V.G.N.
P. BAARDSE, Rotterdam; DRS. J. H. BIERLING, IJmuiden; C. M. H. BOSCH, Bloemendaal; A. P. DIJKSTRA, Meppel; MEJ. DRS. H. L. A. FURNÉE, Den Haag; A. W. PARENT, Deurne.

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

De gegevens over de P.A.-commissie staan vermeld op de laatste tekstpagina van dit nummer.

KLEIO

Orgaan van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland.

Redactie: DR. P. A. M. GEURTS, DRS. H. J. NANNEN, DR. G. J. VAN DE POLL, DRS. G. W. M. TOMASSEN, H. E. DE WOLFF.

Secretaris: DRS. A. C. H. J. VAN NOORT, Oranjelaan 101, Lisse, tel. 02530-4527.
Abonnementen: voor leden gratis, voor niet-leden f 15,— per kalenderjaar; studentenabonnement: f 10,— per kalenderjaar. Opgeve aan Administratie V.G.N., Mient 272, 's-Gravenhage, tel. 070-682998.

KLEIO DIDACTICA

Nummers te bestellen door overschrijving van het verschuldigde bedrag op postrekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N. te Enkhuizen, met vermelding welk nummer wordt gewenst.

Correspondentie over deze bestellingen: Administratie V.G.N., Mient 272, 's-Gravenhage, tel. 070-682998.

Kleio en Kleio Didactica worden uitgegeven door de V.G.N. in samenwerking met de Stichting Onderwijs Oriëntatie, gevormd door de uitgevers J. M. Meulenhoff - J. Muusses - P. Noordhoff - Nijgh & Van Ditmar - Spruyt, Van Mantgem & De Does - W. J. Thieme.

IN MEMORIAM DR. JAN HAAK



7 Februari j.l. overleed op de leeftijd van 46 jaar Dr. Jan HAAK, in leven oudste erelid van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland.

Het bestuur van de V.G.N. verzocht mij hem in Kleio te gedenken.

Ik leerde Jan Haak kennen in 1956. Hij was toen nog leraar geschiedenis te Meppel, maar had een benoeming aanvaard aan het Johan de Witt-lyceum te Scheveningen. In verband daarmee had ik hem in de zomervakantie bij mij thuis genodigd ter kennismaking. Al zeer spoedig liep het gesprek over het vak en misschien zijn eerste

vraag was: wat is het doel van Uw geschiedenis-onderwijs? De vraag overviel mij en ik antwoordde in de trant van: de jongelui wat vreugde te doen beleven aan het vak. Ik zag dat het antwoord hem niet beviel, maar hij drong niet aan. Ergens verder in het gesprek viel een nieuwe vraag: wat vindt U de betekenis, de selectieve betekenis van ons vak? Ook het antwoord daarop lokte niet uit tot verdere discussie.

Terugziende realiseer ik mij nu dat deze ontmoeting het begin was van een jaren durende, bijna dagelijks voortgezette dialoog die liep van de doelstelling van het vak tot de zin van het leven.

De praktische gevolgen bleven niet uit: we ontwierpen een nieuw leerplan, kwamen op andere methoden dan de louter epische, waaraan ik tot dan bij uitsluiting mijn hart verpand had, zochten naar geschikte teksten die we versierden met opgaven, ontwierpen gezamenlijke proefwerken, waarvan we de resultaten onmiddellijk nieuwsgierig bekeken.

Reeds in 1958 verwisselde Jan Haak het Johan de Witt-lyceum voor de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam. Daarmee kwam een einde aan het direct

contact met het voortgezet onderwijs. Ondanks het feit dat hij een goed docent was, leek hij niet te passen in de structuur van het vigerende stelsel. Hij wenste de scholieren als (jonge) volwassenen te ontmoeten; gedroegen zij zich niet dienovereenkomstig, dan wenste hij hen niet onder beslag te krijgen door het hanteren van schoolmeesterlijke kunstgrepen. Uitsluitend door het vak en op redelijke basis zocht hij contact, wilde dat niet lukken dan stond zijn besluit al spoedig vast: ik ga. Uit respect voor het vak en uit respect voor de leerlingen.

Inmiddels had Jan Haak in de Haagse periode invloed gekregen buiten de grenzen van het Johan de Witt-lyceum. In de door de gemeente Den Haag verplicht gestelde jaarlijkse bijeenkomsten van docenten in hetzelfde vak, vond hij voor zijn plannen, naast onbegrip en met Haagse elegance geserveerd klein-goed, ook instemming. Zo ontstond o. a. contact met De Wolff, dat van blijvende betekenis zou blijken. Uit plannen die wij gedrieën beraamden groeide de Haags-Voorburgse Stijgbeugelgroep, een jeugdige editie van de Novem-groep.

Uit deze tijd stamt ook het initiatief van Haak (samen met Heringa) tot het houden van didaktiekconferenties, spoedig onder leiding van het driemanschap Haak, Fontaine, Klijsma, voorhands 'geschaduw'd' door de drie Paed. Centra. Eerst, de 5-de conferentie werd georganiseerd in overleg met de jonge Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland. Tot einde 1963 maakte Jan Haak deel uit van deze commissie.

Met de integratie van het werk van de didaktiekcommissie binnen de VGN kreeg ook de arbeid van Haak een vast kader. Vooral na de paleisrevolutie in hotel Terminus in Den Haag, die een einde maakte aan de periode waarin de leiding berustte bij de oprichters van de VGN, begon voor de VGN een periode van snelle expansie in breedte en diepte o. l. v. Maarsen, De Wolff en De Boer. Zonder een bestuursfunctie te bekleden was de stimulerende visie van Haak bijzonder vruchtbaar: op jaarvergaderingen, conferenties en in klein beraad.

In voordracht en discussie betoogde hij glashelder, consequent, strakbelijnd, met een gedistantieerde hoffelijkheid tegenover zijn gehoor, verheugd als tegenspelers in de dialoog zuivere argumenten aandroegen om de behandelde problematiek uit te diepen en een oplossing naderbij te brengen. Daarin, in het zoeken naar wetenschappelijke waarheid zonder frase en franje, was hij een vreugdevol gedrevene, wars van het streven naar populariteit of schijnoplossingen of van het aanvaarden van premature compromissen.

Zijn invloed op dat wat door de Vereniging in opeenvolgende jaren werd tot stand gebracht, waarbij te denken valt aan het nieuwe examenprogramma, de interpretatie daarvan, het doelstellingen-rapport en zoveel meer, zal nog decennia lang doorwerken.

C. J. Canters.

KLEIO

Tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland
(V.G.N.)

ELFDE JAARGANG - NUMMER 2 - MAART 1970

HET GEBRUIK VAN "GELUID" IN DE LES

L. G. Dalhuisen

De geschiedenisleraar heeft een vloed van mogelijkheden om zijn lessen te illustreren: boeken, tijdschriften, kaarten, foto's, tekeningen, spotprenten, modellen, dia's, films, (Zie "nieuws van de N.O.F.", weekblad nr. 19, 2 jrg. 16-1-'70, blz. 686-687) grammofoonplaten, geluidsbanden, video-tape-recorder (in de toekomst waarschijnlijk het belangrijkste hulpmiddel) etc.. Meer dan ooit is het zaak dat de geschiedenisleraar zijn vak zo goed mogelijk brengt. Tot nu toe is maar heel weinig gepubliceerd over het gebruik van audiovisuele hulpmiddelen in de geschiedenisles.

In onderstaande beschouwing willen we ons bezighouden met het gebruik van geluid in de les en een opsomming geven van grammofoonplaten die vermoedelijk voor het grootste deel nog leverbaar zijn.

I. DE WAARDE

Grammofoon of bandrecorder kunnen, mits op de juiste wijze toegepast, worden gebruikt om de interesse bij de leerlingen op te wekken. Zij kunnen, uit boek of betoog van de leraar, bekende stof nu zelf beleven, daardoor tot beter begrip komen en tot verdere studie worden aangemoedigd. Bovendien kan men hiermee het concentratievermogen van de leerlingen scherpen, hen leren luisteren, helpen onthouden en de fantasie prikkelen.

II. RADIO, GRAMMOFOON, BANDRECORDER

Het materiaal moet geschikt zijn voor een bepaalde leeftijd en voor een be-

paalde klas (de ene klas is immers meer geïnteresseerd of rijper dan de andere). Maar ook moet het passen in het lesschema van de leraar.

Daarom zal men van de radio over het algemeen slechts gebruik kunnen maken door het "aftappen" van geheel of gedeeltelijk geschikte programma's. In de nabije toekomst dient er een mogelijkheid te komen om radiodocumentaires of hoorspelen te kopen of te huren.

Op grond van het bovenstaande zal het in de meeste gevallen noodzakelijk zijn fragmenten van grammofoonplaten over te nemen op een bandje. Alleen de bandrecorder heeft de leraar geheel onder controle. Men kan de opname stoppen wanneer men wil, zodat vragen kunnen worden beantwoord, bepaalde passages kunnen worden toegelicht of bediscussieerd.

III. HET GEBRUIK IN DE KLAS

A. Activiteiten o.l.v. de leraar

De leraar kan een documentaire, hoorspel of voordracht (bijvoorbeeld Albert Vogel, De naumachie, van Couperus) in zijn geheel laten horen zonder onderbreking. Bij mijn weten is er maar weinig materiaal dat zich hiervoor leent. Een inleiding vooraf, waarin men de opname plaatst in het kader van het lesschema, is noodzakelijk. Men kan dan de aandacht vestigen op speciale punten, moeilijke woorden of begrippen kunnen worden uitgelegd en vragen kunnen worden opgegeven. Het bord of in sommige gevallen een stencil zijn hierbij onmisbaar. Het Rijksinstituut voor Oorlogsdocumentatie geeft bijvoorbeeld een zeer nuttig stencil bij de goede documentaire die aanwezig is in de cassette die iedere school kan aanvragen (zeer aan te bevelen).

Nadat de opname is afgedraaid moet een nabespreking volgen, enkele stukken kunnen eventueel worden herhaald en de hoofdzaken kunnen worden vastgesteld.

Meestal zal het de voorkeur verdienen bepaalde onderdelen uit een grammofoonplaat of een documentaire te lichten. Een serie platen die zich er uitstekend toe leent om het betoog van de leraar te ondersteunen en verlevendigen is de Amerikaanse "I can hear it now" (gegevens hieronder).

De inhoud van deze serie is veelzijdiger dan die van de andere vermelde grammofoonplaten, uitgezonderd de BBC-scrapbooks.

Ook kan men een aantal fragmenten gedurende vijf à tien minuten ter inleiding van een discussie laten horen. Hiertoe lenen zich bijvoorbeeld onderwerpen als de neutraliteit van Nederland voor de tweede wereldoorlog, München, de binnen- en buitenlandse politiek van Roosevelt voor de tweede wereldoorlog. Soms kan een fragment van een grammofoonplaat gebruikt worden als leestekst. In zo'n geval versterkt het geluid de kracht van de tekst, die de leerling voor zich heeft, en geeft er de juiste interpretatie van. Geschikt materiaal hiervoor biedt bijvoorbeeld "Das Dritte Reich in Dokumen-

ten" (Christophorus).

B. Activiteiten van de leerlingen zelf

Leerlingen kunnen zelf ook hoorspelen schrijven en documentaires samenstellen. Ervaring leert dat in de meeste klassen leerlingen aanwezig zijn die zich hiervoor bijzonder interesseren. Tweede klassers blijken reeds in staat tot het vervaardigen van hoorspelen en documentaires waarbij naast forse geluidsexplosies van vechtpartijen en ineenslopende bouwwerken ook ander degelijk historisch werk geleverd wordt. Goede richtlijnen en suggesties voor het samenstellen zijn onontbeerlijk.

Met veel plezier en vaak goede resultaten wordt door derde klassers altijd gewerkt aan een keuze-opdracht om van leven en werken van Jonathan Swift en in het bijzonder zijn "Gullivers reizen" een hoorspel te maken.

Nuttige literatuur naast "Gullivers reizen" o.a.: een hoofdstuk uit H. Nicolson, De eeuw van de rede, en enkele hoofdstukken uit Snerhlage, Jonathan Swift (beide, laatste voor minder dan een gulden, bij De Slegte verkrijgbaar).

C. Speciale activiteiten

De bandrecorder kan ook worden benut om een opname te maken van een klas die een historische gebeurtenis, zoals de vergadering van de Conventie die Lodewijk XVI veroordeelt, na speelt, de moordenaars van Caesar voor een rechtbank roept of een zitting van de Tweede Kamer of de Verenigde Naties uitbeeldt. In de volgende les kan dan kritiek geleverd worden door leerlingen en leraar op de zwakke plekken en lof toegezwaaid aan de leerlingen die goed luisterden en reageerden.

Om de interesse van Uw leerlingen voor het volgen van de actuele politiek aan te moedigen en hun vermogen tot kritisch luisteren te ontwikkelen kunt U ook het volgende doen. U laat Uw leerlingen in een bepaalde week de kranten thuis bewaren en in het weekeinde de belangrijkste gebeurtenissen van de afgelopen week vaststellen. Tevens moeten zij hun visie, die van hun krant of van hun ouders op die gebeurtenissen vastleggen. In de week daaropvolgend kunt U dan met de bandrecorder door U opgenomen commentatoren als bijvoorbeeld de heer H.J. Neuman (zaterdag 12.50 uur), de heer G.B.J. Hiltermann (zondag 13.10 uur) aan het woord laten.

In de discussie na afloop kunnen dan onderwerpen aan de orde komen als: wat waren de hoofdzaken, hoe was de verhouding tussen feiten en meningen, werd hier goed onderscheid tussen gemaakt, werden de meningen voldoende toegelicht, hoe was de verhouding tussen nationaal en internationaal nieuws, werd de objectiviteit voldoende in acht genomen of was er sprake van vooroordeel, etc.

Op deze methode zijn tal van variaties mogelijk.

D. Evaluatie van de les met geluid

De leraar zal na een les met nabespreking al een vrij betrouwbare indruk hebben van het succes van zijn les, toch verdient het aanbeveling de les te vervolmaken met behulp van de opinie van elke leerling afzonderlijk door een vragenlijstje voor te leggen, waarop de volgende vragen zouden kunnen voorkomen: Vond je de opname interessant? Kon je alles goed verstaan?

Was het begrijpelijk? Welk onderdeel vond je het boeiendst? Welk het saaist? Zou je een deel nog eens willen horen? Wat is je samenvattende eindoordeel?

GRAMMOFOONPLATEN

Enige jaren geleden werd door de V. G. N. een losbladige gids met gegevens over audiovisueel materiaal aangekondigd. Ik heb toen mijn medewerking aangeboden, daar ik een aanzienlijke collectie grammofoonplaten in mijn bezit had. Op dit aanbod is niet ingegaan en de gids is tot nu toe niet verschenen. Vele leraren stellen er waarschijnlijk prijs op te weten wat er voor het vak geschiedenis op de markt is. Daarom wordt het volgende ter overweging gegeven. Hieronder volgen de grammofoonplaten waarvan collega C. W. Korevaar en ondergetekende het bestaan kennen.

Iedereen die andere platen van belang kent of meer gegevens heeft, laat dit aan de Kleio-redactie weten. Op deze wijze kunnen we in korte tijd een inventaris opmaken. In de volgende fase kunnen dan enkele leraren enige modellen voor een les met geluid op papier zetten en in Kleio publiceren.

De hieronder volgende hoeveelheid grammofoonplaten is te omvangrijk om door iedere leraar te kunnen worden aangeschaft, zelfs te omvangrijk voor de scholen (als zij hun geld tenminste verantwoord besteden).

Waarom is het niet mogelijk dat of de V. G. N. of de didaktiekcommissie of één van de pedagogische centra (heeft niet collega Bosch iets te zeggen op het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum en sinds kort collega Gieles op het Onderwijskundig Studie Centrum?) een discotheek aanlegt en er zorg voor draagt dat geschikte platen onder de aandacht van de leraren worden gebracht. Zoveel geld kost dat niet, en zoveel tijd ook niet. Ik ben er van overtuigd dat het meer een kwestie van organisatie is.

In de praktijk is wel gebleken dat grammofoonplatenzaken niet staan te trappelen van ongeduld om de geschiedenisleraar bij zijn speurwerk naar waardevolle documentaire grammofoonplaten ter zijde te staan, het kost veel tijd en er is weinig vraag naar. In sommige gevallen hield men de boot al direct af, in andere gevallen bood men de hulp wel aan, maar kwam men de toezegging niet na. Het is mij ook overkomen bij enkele vooraanstaande zaken dat ten onrechte werd meegedeeld dat de plaat niet meer leverbaar was.

Wie kent een grammofoonplatenzaak die bereid is voor de V. G. N. en eventueel in samenwerking met leden van de V. G. N. werk te verzetten en platen

in voorraad te nemen, ook zolang niemand de garantie kan geven dat de platen ook gekocht worden. Misschien kan zo'n zaak gevonden worden als een groot aantal leden van de V.G.N. wil toezeggen bij deze firma zijn historische grammofoonplaten aan te zullen schaffen. Collega's die dit voorstel ondersteunen of andere suggesties hebben, worden uitgenodigd dit aan de redactie van Kleio kenbaar te maken.

Nogmaals het onderstaande pretendeert niet meer te zijn dan een met veel moeite verzameld aantal grammofoonplaten. Het overzicht is beslist niet volledig en bij tot op heden, maar kan misschien een basis zijn waarop door belangstellende leraren verder gewerkt kan worden in afwachting van het optreden van personen en instanties die hier meer voor in aanmerking komen.

NEDERLAND

1. Nederland in de oorlog 1940-1945. Luctor N.V. Baarn. Eén LP met tekstboek. Op deze plaat staan andere fragmenten dan op de volgende:
2. Nederland 1940-1945. Philips. Twee LP's met tekstboek. Evenals de vorige samengesteld in samenwerking met het Geluidsarchief van universiteit te Utrecht.
3. De bezetting. Samenvatting van de programma's van de Nederlandse Televisie-Stichting over Nederland in de Tweede Wereldoorlog. Drie LP's met tekstboek. Samenstelling Dr. L. de Jong. Querido-Wolters. Vrijwel alleen herinneringen en geen authentieke fragmenten uit de oorlog. Voor de school over het algemeen minder bruikbaar. In de toekomst moet het televisieprogramma zelf met behulp van de video-tape recorder getoond kunnen worden!
4. De jaren dertig. Samengesteld uit het geluidsarchief van Polygoon door Kees Stip, behorend bij het boek "Weet je nog wel... de jaren dertig", Bezige Bij, matrijsnummer 004. Plaatje van een kwartier met de stemmen van o.a. Fokker, Greta Keller, Roosevelt, Ruys de Berenbrouck, Speenhoff, Willy Derby, Lou Bandy, Colijn, Josephine Baker, Maurice Chevalier, Eduard Verkade, Lodewijk van Deyssel, Louis Davids, Kobus Kuch.

ENGELAND

Serie "The makers of history", His Masters Voice:

1. Elisabeth the Great (script by Elisabeth Jenkins)
Cast: Michael Flanders (Narrator) - Mary Morris (Elizabeth I) -
Other parts played by Balliol Holloway, Graham Crowden, James Kerry and Jo Melia
Music: Fanfare (from Treatise by Fantini) (published early 17c.) - Wanton

Season (British Museum Manuscript 30486) - Frog Galliard (Morley, "Consort Lessons", 1597) - "Songe betwene the Quene's Majestie and Englande" (Harleian Miscellany X) - Turkeylony (William Ballet's Lute Book) - Sea Song ("Our Queen she got a ship built") (Trad.) - Barley Break (My Ladye Nevell's Booke) (Sung by Heather Begg and Dennis Dowling, with Roy Jesson, harpsichord and Philip Jones, Ray Copestake and W. Lang, trumpet. H.M.V. - Mono: CLP 1713 - Stereo : CSD 1529 (30cm LP).

2. Oliver Cromwell (script by Hugh Ross Williamson)
Cast: Hugh Ross Williamson (Narrator) - Paul Rogers (Oliver Cromwell).
 Other parts played by Charles Laurence and Jo Melia
Music: Fancy (Thomas Tomkins, 1572-1656) (Truston Dart on the mid-17th century organ in Holy Trinity Chapel, Staunton Harold) - Salvator Mundi Deus (John Bull, 1562-1628) (Truston Dart on the mid-16th century organ at St. Lawrence, Appleby - Gaudent in Coelis (from "Cantica sacra") (Richard Deering, d. 1630) (Graham Lough and Michael James (Boy sopranos) with Roy Jesson (Organ)
 H.M.V. - Mono: CLP 1709 - Stereo: CSD 1527 (30cm LP).

3. Napoleon. HMV, XLP 40009
4. Duke of Wellington. HMV, XLP 40005

Voorts:

5. The sounds of time, 1934-1949. An Oriole Records Production MG-20021. London, WI. Een bijzonder waardevolle aanvulling op de lawine van materiaal van Duitse zijde. Maar een tekstboek ontbreekt, op de hoes staat een beknopte inhoud.
6. British Prime Ministers 1924-1966 BBR, RPM, REB 39 M.
7. Europe since the war. Argo RG-198.
8. BBC-Scrapbook 1914. Written and compiled by Leslie Baily - Geen tekstboek, Sterk accent op Engeland. Vele facetten van het politieke, sociale, economische en culturele leven worden boeiend aan de orde gesteld. Fontana 493015 FDL.
9. BBC-Scrapbook 1940. Idem. Fontana 493014 FDL.
10. BBC-Scrapbook 1945. Idem. Fontana 493016 FDL.

Voorts zijn er verschillende grammofoonplaten over Churchill.

FRANKRIJK

Special Sonore, 4 Rue de la Michodière Paris (2^e) geeft ieder jaar vier plaatjes uit. Abonnement kort geleden 24F. Onderwerpen o. a.

. Revolution d'Octobre (no. 22) Met stemmen van o. a. Stolypin Tolstoi Kerenski, Trotski, dochter Denikin, Stalin.

. 1914-1918 (no. 26), Met stemmen van o. a. Wilhelm II, Albert I, Hindenburg, George V, Poincaré, Von Tirpitz, Pétain, Bethman-Holweg, Lenin, Lloyd George, Orlando, Scheidemann, Weygand.

Voorts zijn er platen over: Kennedy (1); Johnson-Goldwater (5); Churchill (8); Israël (9); Afrika (12); (in feite Frans-Afrika); Front populaire (15); Affaire Ben Barka (18); Adenauer (20); Moyen-Orient '67 (21); May '68 (24); Le drame Tchechoslovaque (25).

DUITSLAND

1. Das Dritte Reich in Dokumenten. Drei Christophorus-Schallplatten. Christophorus-Verlag, Freiburg im Breisgau. Deze serie beslaat de periode 1933-1945 en is voorzien van een tekstboek. Dr. Heinz Garber en Dr. Hans-Günter Zmarzlik hebben de selectie en het commentaar verzorgd. Het grootste deel bestaat uit (lange fragmenten uit) redevoeringen van Hitler en Goebbels. Bij deze serie worden ook dia's (zwart-wit) geleverd, die van uitstekende kwaliteit zijn.
2. Widerstand im Dritten Reich, Mit 33 Tondokumenten aus den Jahren 1931 bis 1944, vom Niedergang der Weimarer Republik bis zu den Volksgerichtshofprozessen nach dem 20 Juli 1944. Samenstelling en commentaar van Hans Ulrich Katzenmayer, met medewerking van Dr. Rudolf Morsey en Dr. Bernhard Stasiewski. Twee langspeelplaten. Christophorus-Verlag Freiburg.
3. Deutschlands Weg in die Diktatur, originalaufnahmen aus den Jahren von 1914 bis 1939. Athena-Ariola 71102 XW: Drie grammofoonplaten met tekstboek. Kortere fragmenten van redevoeringen van een veel groter aantal personen. Zeer waardevol materiaal, echter uitsluitend Duits op een enkel fragment van bijvoorbeeld Lenin(!) na. Productie in handen van Horst Siebecke en F. A. Krommacker en medewerking van Waldemar Besson en Karl Otmar Frhr. v. Aretin.
4. Deutschland im zweiten Weltkrieg, originalaufnahmen aus den Jahren 1939 bis 1945. Athena 51141 X. Twee langspeelplaten. Hierbij is geen tekstboek aanwezig, op de hoes staat slechts aangegeven welke sprekers wanneer spraken. Dit is een zeer groot bezwaar, er staan echter een aantal zeer bekende fragmenten op. Volledig Duits op enige seconden Stalin en Mussolini na. Selectie en commentaar van Horst Siebecke.

5. Deutschland aus der Asche, originalopnamen út de jierren 1945 bis 1955. Athena-Ariola 70190 X. Twee langspylplaten, mei tekstboek. De kwestie Dútsland wurdt oan de orde steld mei help fan de stimmen fan de leidende politici út zowel Oost- als West-Dútsland. Mar ek komme vertegenwoordigers fan de V. S. de S. U. en Engeland oan it wurd.
Selektie en kommentaar fan Gerd Kadelbach en F. A. Krummacher.
6. Adolf Hitler. Ein Porträt aus Tondokumenten von William E. Simmat. Eén L. P., mei tekstboek. Athema-Ariola 70062 KW.
7. Joseph Goebbels. Das Dritte Reich und seine Propaganda. Eine Dokumentation von F. A. Krummacher, Athena-Ariola 70566 KW (zonder tekstboek)
8. Hitlerjugend. Eine Dokumentation über Jugenderziehung im Dritten Reich, von Horst Siebecke Athena-Ariola 70060 KW (zonder tekstboek).
9. Aufstand des Gewissens. Dokumentation über der deutschen Widerstand gegen Hitler. Ariola 51193 K.
10. Macht ohne Moral, eine Dokumentation über Heinrich Himmler und die SS. In einer streng geheim gehaltenen Rede, die hier in wichtigen Ausschnitten zu hören ist, hat Himmler ganz unbekümmert über die Ziele der SS und nationalsozialistischen Politik gesprochen. Ariola 51 192.
11. Die Mauer, eine Dokumentation von Walter Schneider und Horst Siebecke. Mit Reden von Dr. Adenauer, Willy Brandt, Walter Ulbricht, und vielen anderen Politikern diesseits und jenseits der Zonengrenze. Ariola 51 111 K.
12. 31 Dezember 1932. Nachtausgabe. Eine Montage von Marcel Faust. B. I. E. M., P 1932A. Made in Austria by Preiserecords.
Bijzonder knappe en hoogst boeiende montage fan klanken en stimmen oan de vooravond fan Hitlers greep naar de macht. Een mengeling fan onbezorgde liederkes, scherpe cabaret- en toneelflarden fan Brecht e.s. en een steeds sterker wordend aandeel fan de Nazi's. Vrijwel alleen muziek en zang. Helaas geen tekstboek.
13. Hitlers Inferno, in words, in music, 1932-1945. Marching Songs of Nazi Germany. Audio Rarities 2445. Inhoud: Hitler spreekt in Rome 1937, "Deutschland über alles", Horst Wessellied, "Heil Hitler Dir", gezongen door soldaten. Goebbels introduceert Hitler, 1934. Hitler spreekt in Wenen 1939, Nazi-troepen zingen "Heil Deutschland", "Wenn die SS und die SA aufmarschiert", Berlijnse schoolkinderen zingen "Die Jugend Marschiert", Neurenbergproces. Geen tekstboek.
14. Hitlers Inferno vol. 2. Marches, songs, speeches. Audio Masterpiece AM 2450 "Wir fuhren auf das Meer Linaus" Dúts zeemanslied door Nazis geadopteerd; "Ade, Polenland" en "Wenn wir fahren gegen England" door soldaten gezongen; "Horst Wessellied" en een toespraak van Hitler tot jeugd,

1933, Nazi-militaire kapel speelt een mars gebaseerd op Wagneriaanse thema's. Soldaten zingen "Markische Heide", marsmuziek en twee toespraken van Hitler, en tenslotte het door soldaten gezongen "Wir fuhren auf das Meer hinaus"". Geen tekstboek.

Adres: Audio Fidelity, 770 Eleventh Avenue, New York 19, New York.

15. Georgi Dimitroff, Held von Leipzig. Eine Dokumentation-Litera, Bestell-nr. 8.60.064. Proces n.a.v. brand Rijksdag, met o.a. de woordentwist tussen Dimitroff en Goering. Met tekstboek-Verkrijgbaar bij boekhandel Pegasus te Amsterdam.
16. Quo Vadis Germania? Versuch einer deutschen Bilanz. Een geluids-document op vijf L.P. 's, samengesteld door Reimund Schnabel en Dieter Arnhold waarin zij pogen de Duitse geschiedenis van 1932 tot 1961 te analyseren. Verkrijgbaar bij boekhandel Pegasus, Amsterdam, best.nr. 7600019. Met tekstboek.
17. De Duits-Russische oorlog 1941-'45. Samengesteld door S.A. Mol. Uitgebracht door de Stichting Audiovisuele Dienst, Borneolaan 30, Hilversum. Drie platen, totale speelduur 40 minuten. Met tekstboek.

VERENIGDE STATEN

1. American history in sound, produced by Spoken Arts, Inc., for Harcourt, Brace and World, Inc.. Twee langspeelplaten die behoren bij het leerboek "Rise of the American nation" van Lewis Paul Todd and Merle Curti. Record I, side One: 1. Preliminary Statement 2. The trial of John Peter Zenger; side two: The revolution comes to America. Record II, side one: 1. The war between the States, 2. American humor; side two: World war II.
2. 1919-1932, Edward R. Murrow, "I can hear it now...". Inhoud: Wilson and the League, Harding and Teapot Dome, Coolidge and Prosperity, Scopes Trial, Dempsey-Tunney Fight, Lindbergh Flight, Sacco and Vanzetti, Prohibition, and the Jazz Age, Stock Market Crash, The Depression, Columbia, ML 4340.
3. 1933-1945, Edward R. Murrow, "I can hear it now...". Inhoud: Speeches of Roosevelt, Senator Huey Long, the Louisiana Kingfish and his "Share the Wealth" program, The Duke of Windsor abdicates for "the woman I love", The Hindenburg Air Disaster, Joe Louis vs. Max Schmeling, Munich, Blitzkrieg, Speeches of Churchill, New York Philharmonic Broadcast interrupted for Pearl Harbour Announcement, U S declaration of War, Stalin, Eisenhower, De Gaulle and others, Funeral of Roosevelt, Speeches of Truman, The Atomic Bomb, MacArthur accepts Japanese surrender. Columbia ML 4095.

4. 1945-1945, Edward R. Murrow, "I can hear it now...". Inhoud: V-J Day celebrations, Conflict between Russia and the West, The Nuremberg Trials, Marshall introduces the "Marshall Plan", Nehru announces the assassination of Gandhi, Masaryk in a United Nations broadcast-shortly before his death, The birth of Israel, The Berlin Airlift, Nominations and campaign for the presidency 1948. Columbia ML 4261

Over Kennedy:

5. Dit was Kennedy. Imperial, ILX 1009. Samengesteld en ingeleid door Mr. G.B.J. Hiltermann.
6. Kennedy as we remember him. L2L, 1017, CBS.
7. Kennedy wit. Vic. VDM 101
8. John F. Kennedy A memorial album. Age of clubs mono records, ACL-R1168.
9. Kennedy-Nixon. The great debates 1960. Columbia, 2 vols. Mono D2L 372.

Over Martin Luther King en rassenkwestie:

10. Martin Luther King. Mercury. Stereo 20119 SMCL/D4 99256.
11. Dr. Martin Luther King Jr. Hallmark R CHM 631.
12. Great moments, reserved on record, highway into history: The Selma to Montgomery March. Joy Records Joy 113.
13. The great march to freedom. Dr. Martin Luther King speaks. Detroit June 23 1963. T.M.L. 11076.
14. Malcolm talks to young people. Douglas International Recording Corporation USA Stereo Tr. 190.
15. Abraham Lincoln. Script by professor Marcus Cunliffe, Cast: Ray Orchard (narrator), William Greene (Lincoln), other parts played by Lawrence Dane and Gene Sandys. Music sung by Dennis Dowling with guitar acc. by Steve Benbow.
His Masters Voice, CLP 1712. Eventueel te bestellen bij HMV, 363 Oxford Street, London W1, May 1240 and Branches.

JAAROVERZICHTEN

Die Schallplatte des Jahres 1959. Eine Chronik von Horst Siebecke.
Satelliten und Mondraketen - Die Präsidentenwahl - Chruschtschow in den USA
- Eisenhower in Bonn - Berlinkrise und Genfer Konferenzen - Die Kohlenkrise
- Adenauer, Willy Brandt, Grotewohl - Ulbricht zur deutschen Frage v.a.
Athena 51143 I.

Die Schallplatte des Jahres 1960. Eine Chronik von Horst Siebecke.
Aufstand in Algerien - Ulbricht zur Kollektivierung der mitteldeutschen
Landwirtschaft - Pariser Gipfelkonferenz - Adenauer in Washington - Belgisch -
Kongo erhält die Unabhängigkeit - Verhaftung von Adolf Eichmann u. a.
Athena 51181 I.

Die Schallplatte des Jahres 1961. Eine Chronik von Horst Siebecke.
Kennedy's Vereidigung - Eichmannprozess - Berlinkrise - Kongo unruhen -
Bemannte Weltraumfahrt - Der 13. August - Bundestagswahlen - In memoriam
Dag Hammarskjöld u. a. . Athena 51098 I.

Dokumente 62. Eine Jahreschronik von Horst Siebecke.
Grubenunglück in Volklingen - Eröffnung des Konzils - Ankündigung neuer
Atomversuche - Scott Carpenter - Masshalteappell Erhards - Kubakrise -
Spiegel affäre u. a. . Athena 70 058 KW.

Dokumente 63. Eine Jahreschronik von und mit Horst Siebecke
Athena 70568 KW.

Dokumente 64. Eine Jahreschronik von Horst Siebecke.
Paus te Bethlehem. Willy Brandt voorzitter SPD-Brezjnew feliciteert
Chroestjev met zijn 70ste verjaardag - De Gaulle in Bonn - Parade bij de 15de
verjaardag van de DDR - Chroestjev spreekt met kosmonauten - Johnson
spreekt na herverkiezing. Athena 71762 KW.

<u>Time to keep 1963 Vic. LOC 1088</u>					
"	"	"	1964	"	" 1096
"	"	"	1965	"	" 1122

From the sound library of the BBC: A review of 1968. Mono BBC, REB 3717.

DIVERSEN

Quotations from chairman Mao Tse Tung. Vol. 1. Polydor 582-704.

Mahatma Gandhi. Centenary Commemoration Record. His Masters Voice
ALP 2113.

De tweede wereldoorlog en daarna. Een klankbeeld van S. A. Mol.
Stichting Nederlandse Onderwijsfilm, Den Haag. Twee kleine 33t. plaatjes,
geen tekstboek.

Twintig jaar UNO. Een klankbeeld van S. A. Mol. Eveneens van de NOF.
Twee kleine 33t. plaatjes, geen tekstboek.

De Hervormde Jeugdraad, Suriname straat 4, Den Haag heeft een aantal, ook
voor het geschiedenisonderwijs interessante, mappen uitgegeven, waarbij ook
een grammofoonplaatje hoort. Eén over de Islam en één over China.
Het laatste plaatje (kwartier) heet "Het oosten is rood" en bevat een gedeelte

uit een taoistische tempeldienst, rituele muziek uit een boeddhistisch klooster, aria uit een Chinese opera, een gedicht van Mao, voorgedragen en gezongen, drie gezongen citaten uit het rode boekje, een loflied op voorzitter Mao.

Voorts van hetzelfde adres een klankbeeld over het nationaal-socialisme met o. a. Pater van Gestel over Dachau in 1945, de NSB-hoogleraar Van Genechten over "Het Jodenvraagstuk", SS-voorman Feldmeyer over het Groot-Germaanse Rijk, een Nederlandse SS-arts over "rassenhygiene" en een Nazi geloofsbelijdenis over de radio op oudejaarsavond 1944. Met tekstboekje als bijlage van de materiaalmap M3 van april 1964.

GELUIDSBANDEN

Naast de reeds eerder in Kleio genoemde instellingen waar men bandjes met historische opnamen kan kopen of huren, moet ook nog genoemd worden: Stichting Audiovisuele Dienst, Postbus 515, Hilversum. Programmaoverzicht op aanvraag. O. a. Martin Luther King, Maarten Luther, Ontstaan en Ontwikkeling van het communisme.

Het Klankhistorisch archief van de universiteit van Utrecht heeft zeer waardevol materiaal, maar is te duur om er regelmatig op een eerlijke manier gebruik van te maken. Het is abnormaal dat dit al jarenlang normaal gevonden wordt. Tenslotte is het misschien nog nuttig U erop te wijzen dat U ook geluid van Uw televisie kunt aftappen, sommige programma's lenen zich hier goed toe.

ENIGE OPMERKINGEN NAAR AANLEIDING VAN DE DISCUSSIONOTA VOOR GESCHIEDENIS, Kleio, november 1969, blz. 317 vlgg.

Dr. C. J. J. van Schaik

Aangezien er ook buiten de experimenteerscholen geëxperimenteerd wordt met het vak geschiedenis, zou het nuttig zijn ook daarvan gebruik te maken bij de oplossing van de zich voordoende problemen. Daarom een bijdrage met betrekking tot de tempo-werkwijze, geordend volgens de vraagstelling van de Discussienota. Voor de tempo-werkwijze raadplege men de Roncalli Cahiers, die bij Muusses verschijnen.

A1a. In de tempo-werkwijze streven wij naar het bijbrengen van kennis en vaardigheden.

A1b. Wij doen dat in de driejarige brugperiode door de leerlingen aan taken te laten werken die door de leraar geïnstrueerd worden. De hele drie-

jaar-stof (ontwikkeling tot heden) is verdeeld in 21 happen, elk bestaande uit drie taken: I. Overzicht, II. Literatuur, III. Actualiteiten.

Het overzicht omvat telkens het lezen van een groter geheel en het maken van enige korte aantekeningen hierover, en het wat dieper uitwerken van een thema hieruit. Voor literatuur kiest de leerling iets uit de geschiedenis en maakt daar enige aantekeningen over. Voor actualiteiten noteert hij enige belangrijke wereldgebeurtenissen.

In de vierde-jaars-stof zullen de leerlingen VWO enige onderwerpen bestuderen uit de oudheid en staatsrecht voor de overzichtstaak telkens.

Voor literatuur en actualiteiten werkt men verder als in de brugperiode.

- A1c. In de bovenbouw is de stof verdeeld in ongeveer tien leerhappen, elk bestaande uit drie taken. De eerste taak omvat een stuk 20e-eeuwse geschiedenis, de tweede taak een speciaal onderwerp (of aanvulling daarvan) aan de hand van literatuur, de derde taak weer actualiteiten.
- A1d. In het geschiedenisonderwijs streven we bovendien na: het creatief deelnemen aan de eigen cultuur door de samenhang der vakken als cultuurgegeven in de geschiedenisstudie centraal te stellen: de leerhappen verwijzen ook naar letterkunde, aardrijkskunde en kunstontwikkeling.
- A2a. Door bovengenoemde opzet is ons geschiedenisonderwijs een combinatie van semi-concentrisch (ontwikkeling tot heden in drie-jarige brugperiode), thematisch (het uitwerken van thema's, literatuur, speciale onderwerpen, actuele onderwerpen), exemplarisch (behandeling door de docent van literatuur, actualiteiten, themata), bovendien de "tempo-werkwijze" als methode in het geschiedenisonderwijs.
- A2b. Het doel hierbij is behalve bovengenoemde doelstellingen óók het in eigen tempo voortgaan van de leerlingen zonder te hoeven doubleren, en het komen tot een persoonlijke, zelfstandige aanpak van de problemen, volgens de geijkte wetenschappelijke methoden.
- A2c. De methode voldoet goed, al zijn we ons bewust, dat dit nog maar een begin is: er ontstaat een gedifferentieerde kennis, een beweeglijke creatieve aanpak, een transfer t.o.v. de andere vakken. De programmering moet echter nog meer bestudeerd worden en aangepast door stofanalyse en doelstellingenstudie.
- A3a. Juist omdat geschiedenis voor veel leerlingen eindonderwijs is, geven wij het op deze wijze: zij kunnen zich met interesse aan een historisch onderwerp wijden en het plaatsen in het grotere geheel.
- A3b. Voor wie geschiedenis als keuzevak kiest is dit een goede basis: uitbreiding en verdieping van de laatste 50 jaar d.m.v. literatuur en het bestuderen van speciale onderwerpen.
- A3c. De concretisering proberen we zoals we boven beschreven in A1b, A1d, A2a, A2b, waarbij het dus vooral gaat om een weldoordachte leerstofkeuze ingepast in de tempo-werkwijze.
- A4a. Staatsinrichting is in een bepaalde leerhap expliciet ondergebracht, maar is bovendien geïntegreerd in de overige happen. A4b.

- A4c. Ook in de onderbouw is dit onderdeel expliciet en geïntegreerd in de happen opgenomen, juist omdat het zowel eindonderwijs als basisonderwijs moet zijn.
- A5a. Wij willen rekening houden met de eisen en verlangens van de wetenschappelijke historische opleiding, omdat deze niet te scheiden zijn van de algemene, maatschappelijke vorming. A5b.
- A6a. De laatste halve eeuw wordt eerst globaal bestudeerd via happen, daarna thematisch door middel van speciale onderwerpen eruit.
- A6b. Staatsinrichting wordt ook in de bovenbouw in een bepaalde leerhap expliciet ondergebracht, maar is bovendien geïntegreerd in de overige happen.
- A6c. De leerlingen kiezen individueel in overleg met de leraar de keuze-onderwerpen uit de diverse perioden vóór de laatste halve eeuw, en boven dit minimumaantal van zes ter thematische bestudering uit de laatste halve eeuw. Zie A6a.
- A6d. De leerlingen kiezen hun onderwerpen uit de laatste halve eeuw en de keuze-onderwerpen zelf in overleg met de leraar.
- A6f. Het verband tussen de leerstofprogrammering voor de lagere en die van de hogere klassen wordt gelegd door de opzet van het geheel: overzicht, literatuur en speciale onderwerpen, actualiteiten, de hele cursus door, in de lagere klassen de algemene basis, in de hogere klassen verdere uitbreiding en verdieping.
- A7a. De tempo-werkwijze geeft mogelijkheid tot combinatie van klassikaal werken en zelfwerkzaamheid: de instructie is klassikaal op het niveau van de groep ("small group" niveau-instructie, en "large group" kern-instructie over literatuur, onderwerpen en actualiteiten), de verwerking van het programma is individueel op basis van het algemene takenplan, dat individuele aanpak mogelijk maakt en honoreert.
- A7b. De realisatie van deze combinatie wordt tot stand gebracht door het aantekensysteem: de leerlingen werken hun aantekeningen bij op basis van instructie en persoonlijke studie.
- A9a. Het takenplan in de tempo-werkwijze biedt mogelijkheden de vakken te integreren qua onderwerpen en aanpak. Hierin zijn we nog niet ver, maar het begin is er, doordat men via de takenbladen kan weten, wat de andere vakken voor een bepaalde leerhap opgeven. Het takenblad kan t.z.t. worden opgezet als een project, dat per leerling individueel en met anderen kan worden uitgewerkt.
- A9b. De sectie bepaalt voor haar afdeling het takenplan, dat opgenomen wordt in het algemene takenplan, waardoor er voortdurend overleg binnen de secties en tussen de secties tot stand komt, wat geleidelijk kan uitgroeien tot een meer geïntegreerde stofkeuze, waarbij de leerling niet een versnippering maar een gestructureerd takenplan uit te werken krijgt.
- A9c. Projectonderwijs in de gangbare opvatting zou voor ons in de tempo-werkwijze een volgende stap zijn in de ontwikkeling naar geïntegreerd

onderwijs. Hierin kunnen we echter slechts geleidelijk voortgaan, omdat eerst per sectie het takenplan tot helderheid moet gekomen zijn, voordat men tot project-combinaties overgaat. Binnen enkele jaren zal bij gunstige ontwikkeling de project-aanpak in de tempo-werkwijze een nuttige bijdrage kunnen leveren.

- B1a. Wanneer men - zoals in de tempo-werkwijze - nastreeft, dat de leerling zich volgens eigen mogelijkheden ontwikkelt, dan is het doel inderdaad, "dat de leerlingen zich leren inleven in historische situaties, in de samenleving van de mensen in het verleden en dat zij vaardigheid leren van het leren werken met boeken, kaarten, visueel materiaal enz., m.a.w. dat zij leren zelfstandig en creatief in ons vak te studeren," en wel kritisch-wetenschappelijk, d.w.z. met methoden die tot een wetenschappelijk verantwoorde conclusie leiden. Ook in de lagere klassen behoren de eigentijdse structuren en hun historische achtergrond centraal te staan.
- B1b. Voor de hogere klassen wordt daarop meer nadruk gelegd en werkt men zelfstandig aan grotere onderwerpen en projecten.
- B2. Wij zijn van mening, dat de in A2 geschetste methode de meest bruikbare is in onze werkwijze, hoewel het algemene kennisbezit van de leerlingen minder overzichtelijk wordt door de individuele aanpak van de leerlingen. Soms lijkt dit een bezwaar, soms een voordeel. De evaluatie is pas mogelijk, wanneer we hierin langere ervaring hebben opgedaan.
- B3. Met de onder B1a. besproken aanpak komt men tot een optimaal resultaat, ook voor wie geschiedenis geen examenvak wordt.
- B4. Staatsinrichting behoort geïntegreerd gegeven maar tevens als een apart onderdeel bestudeerd te worden om de samenhang te leren zien.
- B5a. Er moeten geen hogere eisen gesteld worden aan geschiedenis dan vóór de mammoet, als men tenminste uitgaat van het nieuwe geschiedenisprogramma: dit geeft voldoende differentiatie- en individualisatiemogelijkheden om tot een vereist historisch inzicht te komen.
- B5b. De hogere eisen zijn in het nieuwe programma gegeven door de grotere nadruk op structuren en processen.
- B6a. Het globale overzicht in de lagere klassen behoort in de hogere uitgebreid en verdiept te worden, deels expliciet, deels door middel van zelf bestudeerde speciale onderwerpen.
- B6b. Er moet uitsluitend op basis van overleg aan het programma gewerkt worden om aan te sluiten bij de individuele mogelijkheden en interesses van de leerlingen.
- B7. De communis opinio ten aanzien van onderwijskundige motieven met betrekking tot differentiatie en individualisering is te realiseren wat betreft de algemene programmering, maar de vrijheid van de persoonlijke verwerking door de afzonderlijke docenten moet op hoge prijs gesteld worden: de leraar heeft binnen het kader van de werkwijze en

- het programma de vrijheid tot persoonlijke aanpak nodig om effectief te kunnen werken.
- B8. Bij de boven geschetste aanpak liggen de wensen t.a.v. de outillage vooral in de uitbreiding van de vakliteratuur in de centrale bibliotheek, waar de leerlingen voor een groot deel zelf hun taken uitwerken aan de hand van het daar aanwezige materiaal. Ook audio-visuele hulpmiddelen zullen t.z.t. een belangrijke aanvulling kunnen leveren (bandjes, dia's, plaatwerk, bronnen, kaarten, etc.) als de centrale bibliotheek uitgroeit tot een algemeen documentatiecentrum.
- B9a. Vooral in de bovenbouw - maar ook in de onderbouw zijn vele mogelijkheden - zijn combinaties wenselijk met aardrijkskunde, maatschappijleer, kunstgeschiedenis, letterkunde, exacte vakken, katechese, en zelfs expressievakken: in de vorm van leerhap-project.
- B9b. Juist in de afdeling actualiteiten zien we veel in een meer gezamenlijke aanpak van de vakken geschiedenis, aardrijkskunde, maatschappijleer en economie, o.a. al voor een deel gerealiseerd in de bestudering van Blikopener en Reflector.
- B9c. Het vak geschiedenis is bij uitstek het vak, dat de overige vakken tot een structurele eenheid kan verbinden: de gezamenlijke bestudering van de eigentijdse cultuur en de achtergronden ervan en het actief-creatief eraan deelnemen.

WERKEN AAN EEN PROJECT MET EEN 2de KLAS H. A. V. O.

Dr. J. A. J. Jousma

In het befaamde Doelstellingenrapport (Kleio 8e jaarg., no. 6, aug. 1967) worden onder het hoofd "vaardigheden" ook "groepsactiviteiten aangeroerd (p. 175 vlg.). Daarbij komen o.a. "projecten" ter sprake en noemt de commissie als voorbeeld "Amsterdam in de Gouden Eeuw".

Ik meen te mogen veronderstellen, dat een causerie, alweer lang geleden gehouden voor een clubje didactiek-docenten aan universitaire en middelbare opleidingen in het Onderwijskundig Studiecentrum, niet geheel vreemd is geweest aan de keuze van juist dit voorbeeld. Het ging daarbij namelijk om het aan precies dit project verrichte werk door vier tweede-klassen van de Gemeentelijke School voor H.A.V.O. aan de Zocherstraat te Amsterdam in het schooljaar 1965-1966: gegeven, "onze dynamische tijd" werkelijk dus "lang geleden".

• Om allerlei redenen wordt in het hierna volgende tóch een verslag aangeboden

van het genoemde werk.

1. Omdat de redactie van Uw blad erom verzocht.
2. Omdat het schrijver dezes wezenlijk verraste wat H. A. V. O. -leerlingen - men laat zich wel eens denigrerend uit over hen? - presteerden, wanneer ze op democratische wijze "gelijke kansen kregen om hun ongelijkheid te bewijzen".
3. Om de directe "inkijk" in de "samenwerking in een groep" die hierbij mogelijk gemaakt werd.
4. Om de sociale gevolgen van die samenwerking voor de groep en de subgroepen.
5. Om de gevolgen voor de ontwikkeling, zowel in het intellectuele als in het affectieve vlak voor de leerlingen.
6. Om - wat misschien de hoofdzaak is voor de Kleio-lezers - de mogelijkheid van inspiratie tot eigen navolging op eigen, en dus wat andere, wijze bij de behandeling van welk "stuk" Geschiedenis onder welk aspect dan ook.

Nu ik mij van tevoren, naar ik hoop, redelijk voldoende gedekt heb, moet allereerst de vraag beantwoord worden: "Wat is een project eigenlijk"?

Op deze vraag kan realiter alleen maar gereageerd worden in het referentiekader van de specifieke werkwijze aan de genoemde H. A. V. O. -school.

Maar dat zou een te uitgebreid en vooral een te algemeen pedagogisch-didactisch verhaal worden omtrent de doelstellingen van het H. A. V. O. in het algemeen en inzake de wijze waarop men aan de Zocherstraat meent de dáár vastgestelde doelen te kunnen benaderen.

Daarom slechts dit. Op de genoemde school wordt het verwerven van zelfstandigheid in waarnemen, denken, voelen en handelen gezien als een hoofddoel van de opvoeding naast de bereidheid en het wezenlijk in staat zijn tot samenwerking in een groep.

Originaliteit, en, om het mode-woord te gebruiken - creatieve activiteit worden er hoog gewaardeerd. Didactisch-methodisch streeft men naar vergroting van de "wendbaarheid" van de aanwezige kennis in de zin van de leerpsychologie van Van Parreren; voorts naar de bewustmaking bij de leerlingen van de onderlinge samenhang der schoolvakken; en tenslotte naar het doen ervaren van de relatie tussen leer- en oefenstof en de situaties van het dagelijks leven.

Op deze school gaat men, evenals op bijv. het Haags Montessori Lyceum, een "sluitende" definitie van het begrip "project" opzettelijk uit de weg, omdat het vastleggen in abstracte, dus veralgemenende maar in wezen vernauwende, omschrijvingen altijd het gevaar van verstarring inhoudt. Men zegt, m. i. terecht: "Wij verkeren nog in een experimentele en dus te bewegelijke fase van ons project-onderwijs om ons door onze eigen woorden te laten verstricken".

Eén in het Montessori- én in het Dalton-onderwijs heeft men echter in feite al een vrij grote ervaring met het werken aan projecten voor wat nu het A.V.O. heet. Uit die kringen is bijv. voortgekomen een speciaal nummer van "Dalton-contacten" (1e jaargang, juli 1963, no. 3). Daarin citeert Dr. J. Koning, oudrector van het Haags Montessori Lyceum, nu hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam, Roy O. Billet's wanhopige uitroep naar aanleiding van het woord project: "Anyone familiar with the extensive literature on the subject knows that no term in the exuberant vocabulary of education is the symbol of more confusion than the word project". Hij waagt het er echter op (p. 2) het project te omschrijven als een leeractiviteit die

1. door leraren en leerlingen samen wordt gekozen en georganiseerd;
2. zoveel mogelijk contacten biedt met het dagelijks leven en de maatschappij;
3. zoveel mogelijk door de leerlingen zelf wordt geleid en uitgevoerd;
4. zoveel mogelijk vakgebieden doorkruist;
5. uitloopt op een zichtbaar resultaat, dat van waarde is voor de leerlingen zelf, of voor een andere groep belangstellenden.

Vanuit het hierboven slechts vaag aangeduide referentie-kader van de onderwijs-opvattingen aan de Zocherstraat-school had Mej. Van den Heuvel de moed het project "Amsterdam in de Gouden Eeuw" te ondernemen. Zij was zich er terdege van bewust dat niet alle vijf hierboven genoemde punten te realiseren zouden zijn. Zo wist zij bijv. "natuurlijk" van tevoren, dat punt 2., geven haar voorstelling van de aard van de Geschiedenis als schoolvak voor ongeveer 13-jarige leerlingen, slechts in zeer beperkte mate haalbaar zou blijken.

Ook inzake punt 1. moest al dadelijk een zekere beperking gemaakt worden. Met de collega's in de Geschiedenis was immers overeengekomen, dat "Amsterdam in de Gouden Eeuw" een keuze was die zichzelf aanbeval.

1. Omdat het onderwerp aansluit bij de stof die in de tweede klas behandeld wordt.
2. Omdat de leerlingen nu eenmaal in Amsterdam wonen en dus dagelijks geconfronteerd worden met herinneringen aan juist dit locale verleden.
3. Omdat de documentatie vrij gemakkelijk te verkrijgen viel, o.a. met de hulp van de openbare leeszaal.
4. Omdat museumbezoek en informatieve wandelingen door de stad vrij eenvoudig georganiseerd konden worden.

Het project werd uitgevoerd in vier tweede klassen: II A met 26, II B met 27, II C met 28 en II D met eveneens 28 leerlingen, in totaal dus met 109 leerlingen. Officieel stond één lesuur van 50 minuten ter beschikking. Het project nam, in het voorjaar van 1966, ruim 2½ maand in beslag.

1. De Introductie.

Bij de introductie, in elke klas apart, kwamen de volgende punten ter tafel:

1. Wat is een project en waarom gaan wij er een maken? Deze zaak werd in hoofdzaak "uitgelegd" door Mej. v. d. Heuvel en werd ontvangen met de weerklank die "iets anders" altijd gemakkelijk vindt bij 13-jarigen.
2. Welk onderwerp kiezen we en waarom juist dat? Gezien het bovenstaande kan men in dezen spreken van een zekere vorm van "geleide democratie", al was dan de respons enthousiast. Dit zal niemand verbazen, die het Amsterdams chauvinisme in alle bevolkings- en leeftijdslagen bij ervaring kent.
3. Welke facetten heeft het onderwerp? Ook wat dit betreft had de lerares van tevoren bepaalde punten in het hoofd met het oog op de uitvoerbaarheid in de praktijk, wat m.i. alleen maar verstandig genoemd kan worden.

De onderwerpen werden tenslotte:

- a. Groei van stad en haven.
- b. Middelen van bestaan.
- c. Bestuur van de stad en rechtspraak.
- d. Positie van Amsterdam in de Republiek en in de wereld.
- e. Verdediging van de stad.
- f. Dagelijks leven in Amsterdam (daarbij inbegrepen de armoede in de Gouden Eeuw, mede n.a.v. een gemeentelijke tentoonstelling over dit onderwerp, die juist in de tijd van het projectwerk plaats vond).
- g. Godsdienst te Amsterdam.
- h. Bouwkunst.
- i. Schilderkunst.
- j. Amsterdam als centrum van wetenschap.
- k. Amsterdam en de schrijvers en dichters.
- l. Munten in de Gouden Eeuw.
- m. Schoenen in de Gouden Eeuw.

De laatste twee onderwerpen werden toegevoegd op verzoek van twee jeugdige specialisten!

4. Hoe pakken we het werk aan?

Hierbij kwamen de tongen goed los. Dat de klas, wilde ze alle facetten tot hun recht laten komen, in groepjes verdeeld moest worden, vond iedereen vanzelfsprekend. Maar er ontstond sterk verschil van mening over de kwestie, hoe precies die verdeling gemaakt diende te worden.

Tenslotte werd het volgende besluit genomen. De namen van die leerlingen die zich geroepen voelden als leiders van een groep op

te treden, zouden op het bord geschreven worden. Daarna konden de overige leerlingen zich om deze figuren groeperen. Zou een groep te groot worden, dan kreeg de leider het recht te kiezen, welke leerlingen in de groep mochten blijven en welke niet. Wel merkwaardig, dat de klas, in dit geval op zuiver democratische wijze, kwam tot de algemene aanvaarding van aristocratisch leiderschap. De behoefte aan identificatie met een bepaalde figuur was kennelijk heel groot onder deze pubers en prae-pubers.

Mej. v.d. Heuvel zag intussen in de genomen beslissing een aanleiding om er met grote nadruk op te wijzen, dat voor het slagen van alle groepswerk het ontzien van elkaars gevoelens een allereerste voorwaarde was. En natuurlijk bleven ongelukken niet uit.

Tenslotte vormden zich in klas II A 6 groepen van 4 à 5 leerlingen, in klas II B 5 groepen van 5 à 6 personen, in klas II C 6 clubjes van 4 à 6 figuren en in klas II D 6 groepen van 4 à 5 samenwerkers. Dat er overstapjes plaats vonden, spreekt vanzelf.

Toen de groepen gevormd waren, ging men over tot het kiezen van het onderwerp. Daarbij bleek, dat bepaalde facetten toch niet in trek konden komen, bijv. godsdienst in de Gouden Eeuw en de positie van Amsterdam in de Republiek. Men vloog wel af op bouw- en schilderkunst, dagelijks leven, de handel, de verdediging van de stad.

Oorspronkelijk was het Mej. v.d. Heuvel's bedoeling geweest om eenvoudig aan elke groep één van de onderwerpen toe te wijzen, zodat ze allemaal aan bod zouden komen en er misschien het haar voorzwevende totaal-beeld uit zou ontstaan.

Dit plan gaf ze echter gaarne op, omdat te veel leerlingen een onderwerp zouden krijgen dat ze toch "minder leuk" vonden. Elke groep mócht zijn voorkeurs onderwerp uitvoeren maar moest daarnaast één van de overgebleven facetten proberen te behandelen; een compromis dat als redelijk door allen aanvaard werd. Zo kreeg elke groep tenslotte 2 à 3 onderwerpen.

5. Hoe evalueren wij onszelf?

Binnen elke groep werd een secretaris aangewezen voor het bijhouden van een logboek, waarin de "puurlijkse" gang van zaken opgetekend diende te worden. Bovendien werd in elke van de vier klassen iemand bereid gevonden om op te treden als generaal-secretaris. Dit betekende de verplichting tot het maken van een verslag over de gebeurlijkheden tijdens het gehele projectwerk voor de gehele klas; een zware taak.

6. Moet er een algemene inleiding gegeven worden?

Dit werd tenslotte verworpen. Mej. v.d. Heuvel heeft er zich dan

ook toe beperkt te verwijzen naar enige literatuur van oriënterend karakter, n.l. naar Rijpma's Beknopte ontwikkelingsgang der Historie en naar het artikel Amsterdam in de encyclopedie van Winkler Prins (grootste uitgave).

Wel werd uitvoerig uiteengezet, hoe de leerlingen te werk moesten gaan bij het maken van hun taak. De volgende punten werden aan de orde gesteld:

- a. het lezen van een algemeen overzicht.
- b. het maken van een werkplan.
- c. het zoeken van literatuur.
- d. het maken van aantekeningen op losse blaadjes.
- e. het groeperen van deze aantekeningen.
- f. het schrijven van een verslag "waaraan een inleiding vooraf moet gaan en waar ook een slot aan hoort te zijn."
- g. het vermelden van de bronnen.
- h. het opstellen van een inhoud.
- i. de illustratie van het geheel.

II. De gang van zaken.

Men kan deze min of meer goed volgen naarmate de groepslogboeken en het klasseverslag van de generaal-secretaris min of meer uitvoerig zijn. In laatste instantie valt men terug op het voortreffelijk verslag van Mej. v.d. Heuvel, dat essentiële punten en schilderachtige details vermeldt in de levendige stijl die het klasse-gebeuren in zijn gang van felle bewogenheid en slappe onlust of onmacht om te werken tot getemde, gerichte en vaak echt geëngageerde activiteit doet herleven.

Waar ondergetekende slechts enkele malen in de gelegenheid was dit klassegebeuren met eigen ogen en oren te volgen en Mej. v.d. Heuvel stéeds aanwezig was als motor en waarnemer tegelijk, worden in het volgende twee procedures toegepast. Allereerst worden enkele grepen uit de "close-up" van Mej. v.d. Heuvel gedaan, daarna volgen eigen impressies naar aanleiding van de lectuur van de groepslogboeken en klasseverslagen.

A. Uit het verslag van Mej. v.d. Heuvel. "Direct was al duidelijk dat een lokaal met banken volkomen ongeschikt voor dit werk is. De leerlingen hingen in de meest schilderachtige standen over de banken heen wat de rust in de klas niet bevorderde. Gelukkig kwamen er al snel tafels en stoelen (waardoor de leerlingen groepsgewijs konden vergaderen). Ook de 'overvallen' op de leraar en op de boekenkast (waarin de meest relevante literatuur was bijeengebracht) waren in het begin ontzettend. Iedereen wilde wat vragen, iedereen wilde een boek. Maatregelen werden getroffen om aan deze chaos een eind te maken.

Het praten in de groepen ging in het begin ook te hard. De klas was te groot, dat was wel duidelijk. Je kon niemand behoorlijk helpen.

Assistentie werd dus gevraagd (van mede-docenten) en ook verkregen. Soms werkte deze hulp ongunstig op de klas. Kwam een gelijkgezinde helpen, dan ging het meestal wel. Kwam er echter een leraar, die heel andere opvattingen over orde en projecten had, dan werd het vervelend.

De klas merkte dit natuurlijk direct en zo kwamen er opmerkingen als "Meneer snapt er helemaal niets van, hij kan alleen maar te keer gaan etc., etc.."

Het lijkt cru, dat een leerling zoiets over een leraar schrijft, maar als je logboeken gaat censureren zijn ze waardeloos. Natuurlijk komen er wel eens dingen in te staan die voor de leraar in kwestie of voor zijn collega's niet prettig zijn. Zou er echter censuur worden toegepast, dan verdwijnt een belangrijke informatiebron over het verloop van het project.

Ook met gelijkgestemde zielen (= collega's) ging het niet altijd prettig. Doordat de assistent de opdracht kreeg om een verslag te schrijven (ongetwijfeld heel nuttig om een overzicht van de werkzaamheden te krijgen!) zat hij vaak alleen op te letten, zodat van daadwerkelijke hulp geen sprake was. Ging de assisterende leraar met de helft van de klas naar een ander lokaal, dan kwam er wel verlichting, hoewel je als projectleider dan wel eens de kijk op het geheel verloor..... Vakgenoten of leraren Nederlands, Handenarbeid, Tekenen, die bij het project betrokken werden, konden.....de beste assistentie verlenen.....

.....
Men verzamelde gegevens en maakte aantekeningen. De ene groep was zeer actief, holde naar musea en bibliotheken, de andere was meer passief en zag het allemaal niet zo. Door mij werd gecontroleerd of men volgens een plan werkte. Waar dit niet gebeurde, werd met de leerlingen getracht tot zo'n werkplan te komen.

.....
Soms ging alles vredig. Dan weer was er ruzie over een lid dat niet meewerkte. De groep kwam dan bij mij of riep dat lid zelf tot de orde. Vaak was het vinden van literatuur heel moeilijk, ondanks het feit dat er veel boeken op school waren. Toch, ondanks talloze moeilijkheden, vorderde het werk.

.....
Men was zo langzamerhand aan de kladverslagen toe. Die tijd, toen alle kladverslagen binnen kwamen, was één doorlopende nachtmerrie..... Avonden lang projecten lezen, vóór schooltijd, tussen de middag en ná school. Kladverslagen bespreken.....

Soms deigde het hele verslag niet, dan weer stonden er te veel vreemde woorden in..... Dan plotseling een lichtpuntje - een goed verslag! Het leek wel, of er niets van terecht zou komen. Het kladwerk was meestal ook zo slordig en onoverzichtelijk. Na het doorlezen gingen de verslagen naar de leraren Nederlands ter correctie op taal en spelling (volgens met de kinderen afgesproken procedure) die ook al een vreemde blik in de ogen kregen. Iedereen werd prikkelbaar.

Na deze fase kwam het in het net werken. Men wilde perse typen, hoewel de vaardigheid nihil was. Toch presteerden leerlingen het om met 2 vingers en 10 aanslagen per minuut hele verslagen te typen. Ze hebben soms toch veel voor hun werk over ! De illustraties werden ingeplakt, alles zag er direct beter uit, kaften werden gemaakt. Dit was de leukste periode, ondanks het lawaai der type-machines. Toen pas kwam duidelijk te voorschijn wat kinderen kunnen ! De meest fantastische tekeningen waren er plotseling. Hele vrije middagen en weekeinden werden aan het werk besteed. En eindelijk, met een zucht van verlichting, konden we constateren dat alles af was.

Na de inlevering van de werkstukken vóór de Paasvacantie volgde de tentoonstelling ná de Pasen. Men werkte hard aan zijn "stand", platen werden meegebracht en maquette's gemaakt. Het geheel zag er leuk uit. Verschillende leerlingen sloegen een uitstekend figuur bij het rondleiden.....

B. Eigen impressies.

Bij het lezen der dagboeken valt op:

- 1) het reeds gesignaleerd groot verschil in uitvoerigheid. Soms beperkt men zich tot, korte zakelijke aanduidingen van wat ieder doet.

Er zijn er ook van emotionele aard. Voor zover deze laatste uit de handen van jongens komen, wordt er wel eens stoere taal gebruikt, waarin de dingen bij hun jongensnamen genoemd worden . Een uitschieter wordt hier vermeld:

"De groep van X is in moeilijkheden, want Y wil of kan het verslag niet maken. In ieder geval het verslag was er niet. Ze moeten nu Y op z'n donder geven of hem afzetten. Ze krijgen een half uur om de zaak te regelen. Y heeft op z'n donder gehad en is afgezet. X is nu secretaris. "

Men dient intussen te bedenken: dit is een felle uitschieter. Over het algemeen is de toon veel bezadigder ! In de logboeken die door meisjes gemaakt zijn, valt de belangstelling voor elkaars persoonlijk wel en wee op. Men beléeft al lezend de sociale factor: onderlinge ruzietjes, het begaan zijn met elkaars minder florissante gezondheidstoestand.

2. De genoemde sociale factor die in het projectwerk op deze school van groot belang geacht wordt speelde al dadelijk een grote rol tengevolge van de hierboven (p.) aangeduide manier van groepsvorming.

Daarbij gebeurde het:

1. dat zich aanbiedende leiders geen aanhang kregen
2. dat de groepen werden gevormd "na veel geruzie en enkele grofheden".

In een bepaalde groep werd leerling X niet geaccepteerd door de groep waar ze graag in wilde zitten en de manier waarop dit werd meegedeeld was - ondanks de voorafgaande aanmaning van de lerares tot het ontzien van elkaars gevoelens - grof. De leerling kreeg een huilbui. In de klas vliegt dan een groepsleider overeind, zegt bijzonder fel wat hij vindt van de procedure en vraagt leerling X in zijn groep te komen. X "die er steeds min of meer bijgehangen had en akelig kattig daardoor was, werd ineens geaccepteerd en er zijn nooit meer moeilijkheden geweest" (verslag Mej. v. d. Heuvel).

Hoe dan ook, vlot of "na eindeloos, soms weinig serieus gepraat", de groepen werden gevormd. De werkwijze daarna varieerde al weer sterk.

In enkele groepen werden de taken zo verdeeld, dat ieder één onderwerp aanpakte. Er ontstonden dus individuele werkstukken. Soms dragen die het zeer specialistisch karakter (munten; schoenen), dat reedsesignaleerd werd.

In andere groepen verdeelde men een onderwerp in stukken: ieder was dan verantwoordelijk voor zijn deel.

Tenslotte was er de methode, dat alle leden van de groep voor één onderwerp gezamenlijk de gegevens zochten en daarna het verslag lieten schrijven, d. w. z. het werkstuk lieten maken, door één lid of door twee leden.

Het is duidelijk dat het leggen van nadere contacten tussen leerlingen in de vorm van samenwerking in een groep bijzonder emotioneel aan de orde komt, zowel in positieve als in negatieve zin !

Opvallend maar bijzonder begrijpelijk, gegeven de leeftijd der deelnemers, is het gebrek aan invloed laat staan overwicht der leiders. Er waren in totaal 23 groepen, dus 23 leiders. Volgens het oordeel van de leidster komt toe aan één het predicaat "fantastisch goed", aan twee "goed". Vijf hebben het redelijk gedaan, zes waren onvoldoende, negen zeer onvoldoende. Vijftien, d. w. z. 65%, waren dus onvoldoende.

Vooraf in het begin is de druk van de hoofdleiding dan ook voortdurend vereist. Dit wordt duidelijk aan uitlatingen in logboeken als: "De groep is gekozen maar het loopt niet zo erg goed, omdat we niet weten waar we mee beginnen moeten", "In de groep van P zijn ook moeilijkheden, want iedereen zegt dat iedereen wat moet doen, maar niemand doet wat".

Er dient straf ingegrepen te worden: "De leraren hebben zeer op ons werk gemopperd en ze vonden ons werk een grote rotzooi" (de mannelijke stoerheid!). De instelling was dan ook niet altijd juist: "In het begin dachten enige lieden dat de project-uren speluren waren, zodat haast niemand aan het project werkte, maar dat sommigen huisje verhuren aan het spelen waren."

Of "-er zijn in sommige groepen mensen die van het projectuur maar een lachuurtje maken en eigenlijk helemaal niet goed weten wat een project-uur inhoudt en wat je nu precies moet doen". Het ingrijpen helpt: "Niemand.....deed er veel aan en toen we flink door de secretaris en Mej. v. d. Heuvel achter onze vodden werden gezeten, begon alles beter te lopen."

Soms slaagt men er in zelfstandig te saneren:

"X treedt af als voorzitter van de groep, omdat Y helemaal niet meewerkt en omdat de groep niet goed loopt. Hij denkt dat hij geen goede leider is. Op de gang kiezen we dan P. als leidster en X als secretaris."

De kreet "regering, regeer", is duidelijk aanwezig: "Ze zeggen dat hij (= de leider) veel te weinig doet en dat hij hun geen aanwijzingen geeft. Als zij iets voorstellen, zegt hij goed en doe maar en dus willen ze een andere leider."

De centrale leiding heeft niet alleen met kracht (een enkele maal was dreiging met onvoldoende cijfers vereist) maar vooral met sociale tact ingegrepen: de groepen werden tenslotte zo ingedeeld, dat diegenen samenwerkten die daartoe in staat waren op grond van persoonlijke affiniteit of aanpassingsvermogen. Er bleven ook solisten. Dit feit spreekt soms sterk tot de verbeelding van buiten-de-groep-staanders: "Vandaag heb ik gehoord, dat in de groep van X gedurende het hele project hoogst-lopemde ruzie is geweest tussen M en N en P en Q. Tenslotte hebben ze gescheiden werkstukken ingeleverd, die afzonderlijk wel goed uitgevallen zijn. Ze hebben dus alle vier hard moeten werken." Het slot is het merkwaardigste; zeer opvallend namelijk is de grote waardering voor "hard werken". "Doet niets", "zit te ginnegappen" zijn kennelijk

de zwaarste veroordelingen.

- c) De zo gewaardeerde wending tot min of meer hard werken kan men constateren - min of meer expliciet, min of meer impliciet - in praktisch alle dagboeken en klasseverslagen. Er is veel vakantietijd en tijdens de schooldagen veel vrije tijd extra in de werkstukken gestoken. Tegen het eind zijn kennelijk ook de factoren van de heilige haast en de heilige angst gaan spreken: men wilde - toch nog even gauw in sommige gevallen - met een resultaat voor de dag komen. Het gevolgde systeem van de verplichte inlevering van kladverslagen, van correctie daarvan (waarbij de leraren-Nederlands hulp verleenden), desnoods van afkeuring daarvan, heeft duidelijk gunstig gewerkt.
- d) De graad van netheid die in vele gevallen bereikt werd. Er is van boven af kennelijk met nadruk op de waarde van een acceptabele vorm geweest.

III. De kwaliteit van de werkstukken.

Men kan een lijst van criteria opstellen waaraan de werkstukken, in de twee rubrieken: vorm en inhoud, zouden moeten beantwoorden.

Wat de inhoud aangaat, zou men kunnen denken aan criteria als:

- a) Beantwoordt het stuk aan zijn titel? Wordt er een begrijpelijk beeld gegeven van datgene wat de titel aanduidt?
- b) Is het ook een tot de verbeelding van de lezer sprekend beeld? Is er moeite gedaan om het beeld een aantrekkelijke gedaante te geven?
- c) Blijft het beeld in zijn tijd? Bevat het geen anachronismen?
- d) Is het een evenwichtig beeld? D.w.z. woekert niet één van de facetten, een hoofdfacet of een bijfacet zo, dat de andere verduisterd worden.

Wat de vorm betreft kan men denken aan criteria als:

- a) Is er een indeling gemaakt waaruit de compositie van de inhoud ook blijkt?
- b) Is er een indeling van de bladspiegel via alinea's?
- c) Constructie en spelling van het Nederlands.
- d) Netheid van de uiterlijke verzorging.
- e) Hebben de illustraties een functie?
- f) Worden de bronnen duidelijk en volledig vermeld?
- g) Is duidelijk wie wat gedaan heeft?

Men zou kunnen denken: wie zich met bovenstaande of nog méér criteria in het hoofd aan het lezen zet, moet wel een criticaster worden die niet anders kan eindigen dan met een denigrerend oordeel over

het werk van 13 à 14-jarigen.

Dit is helemaal niet het geval.

Voorop sta, dat hier niet het netwerk van alle boven gemaakte onderscheidingen over elk werkstuk apart is geworpen, zodat voor dat werkstuk net zo veel beoordelingen gegeven werden als er categorieën onderscheiden zijn. De noodzakelijke tijd voor het opstellen van een dergelijke reeks van geïsoleerde kwalificaties ontbrak eenvoudig. Hier wordt slechts vastgesteld, dat in een duidelijke overmaat van gevallen, namelijk voor minstens 75%, een begrijpelijk, de "oplettende (oudere) lezer" aansprekend, waarschijnlijk, historisch acceptabel beeld ontstond.

In het verslag van het project-uur Geschiedenis van dinsdag 11 januari 1966 (7e uur in klasse 2A) staat:

"Men is niet zo bang voor de correctie van het Nederlands, omdat soms grote stukken letterlijk uit boeken overgenomen zijn.

Dit is akkoord, mits met bronvermelding. De verbindende tekst zal toch eigen werk moeten zijn".

Inderdaad; er zijn soms grote stukken letterlijk uit boeken overgenomen; men herkent ze gemakkelijk genoeg.

Maar men krijgt het beeld : van de uitbreiding van de stad Amsterdam, van de verdediging via grachten en wallen, van de V.O.C. en de W.I.C., van de bouwkunst, van de schilderkunst etc. .

Er blijven natuurlijk opmerkingen genoeg te maken over de inhoud:

a) inzake de begrijpelijkheid van het beeld

Men zal hierbij rekening moeten houden met de belangstelling van de leeftijd. Die belangstelling draagt vaak een typisch encyclopedisch karakter: er is een duidelijke behoefte aan "weten om te weten". Wanneer het om schilderkunst, literatuur of wetenschap gaat, dreigt dan ook het gevaar dat een reeks biografieën uit de Winkler Prins aangeboden wordt zonder enig verband.

Kennelijk heeft de leiding er voor gezorgd, dat er algemene inleidingen gegeven werden over de kunst, literatuur etc. .

Die zijn de begrijpelijkheid van het geheel zeer ten goede gekomen.

Een enkele maal zijn die inleidingen zeer eenvoudig gehouden en is er sprake van eigen taal.

Meestal worden ze overgenomen. Uit een bepaald boek stamt de vergelijking van de Italiaanse met de Nederlandse Renaissance: bij de een blijft het verhaal duidelijk en op zichzelf begrijpelijk, bij de ander is het tegendeel het geval. Van de barok zegt een schrijver: "Men kan zeggen dat de barok de meest grootse uiteenzetting van het begrip ruimten. (Sic!)"

De onderlinge ruimten en vertrekken in een bouwwerk zijn niet al-

leen slecht op elkaar afgestemd, maar krijgen een onverwisselbare ruimtelijke betrekking tot elkaar. In de barok wordt de verwantschap tussen muziek en architectuur duidelijk". De bewerker kan dit zelf niet begrepen hebben. Er zijn meer voorbeelden van verminkte hoogdravend-kunsthistorische stijl. Men kan nu zeggen: het was ook te moeilijk voor deze tweede-klassers. Men kan ook van mening zijn, dat leerlingen op juist deze leeftijd óók ontvankelijk zijn voor kunsthistorische begrippen als deze, mits zij in heel eenvoudige vorm gepresenteerd worden, liefst via de methode van het contrast. M. a. w.: er is behoefte aan eenvoudige, rustig demonstrerende, beheerst populariserende kunsthistorische jeugdlitteratuur.

Schrijver dezes heeft bijzonder gunstige ervaring met de confrontatie van juist 2e klassers met elementaire kunstbegrippen. Van de zijde van de leiding is blijkbaar gewaarschuwd tegen het gebruiken van onbegrepen woorden. Achter termen als ornament, koloriet, decoratie wordt soms tussen haakjes een Nederlandse vertaling geplaatst.

Het verbinden van de overgenomen teksten blijkt een kunst op zichzelf te zijn. Soms denkt men aan los zand, soms is het zo gelukt, dat men moeite heeft om de teksten terug te vinden in de afzonderlijke boeken die gebruikt zijn.

Wanneer de samenstellers, alweer kennelijk gewaarschuwd tegen het klakkeloze overnemen, de teksten transponeren, dan blijken er toch verrassende mogelijkheden te zijn.

Tegenover het boven gegeven voorbeeld van bederf van kunsthistorisch pathos moge het volgende staaltje van goede beknopte weergave geplaatst worden:

Paul Zumthor
Het dagelijks leven in de
Gouden Eeuw
dl. I, p. 36
Het huis: inrichting en
meubilering.

Leerling F. B.

Laten wij eens stilhouden bij
een of ander burgerhuis, aan
een van de stadsgrachten.
Van de metalen klopper op
de eiken geboende of groen
geverfde deur mag slechts
een bescheiden gebruik

We bekijken een of ander burger-
huis aan een van de stadsgrachten.
Op de deur dient een metalen
klopper als schel. Deze mag men
maar weinig gebruiken.

worden gemaakt. Hij is van ijzer bij de gewone lieden, bij de rijkere soms van massief zilver.

Als onze reis ons overigens naar een kleine stad in de provincie Holland brengt, kunnen wij beter aan de kleine deur van het "souterrain" kloppen, of langs de binnenplaats gaan, want eigenlijk wordt de hoofdingang slechts voor huwelijken en begrafenissen gebruikt.

Er wordt een sleutel omgedraaid in het koperbeslagen slot. Een dienstbode doet ons open. Wij komen in een vertrek dat de Fransman niet zonder aarzeling de vestibule zou noemen: het voorhuis.....

De hoofdingang gebruikt men slechts voor huwelijken en begrafenissen. Wanneer we van de straatkant het huis betreden, komen we achtereenvolgens (sic) in het eerste vertrek, het voorhuis.

Dezelfde leerling is echter ook in staat tot het volgende

A.W., p. 121

De vrouw thuis.

Het uiterlijk van de Nederlandse vrouw werd misschien beïnvloed door haar levenswijze.

Als meisje maakt zij op buitenlanders een indruk van gezonde schoonheid: meestal groot, blond, fris en appetijtelijk. Er zijn plaatselijke verschillen: het ideaal zou zijn als gecombineerd werden: "een Amsterdams gezicht, de Delftse gang, het postuur uit

weergave:

De meisjes in Nederland gaven de buitenlanders een indruk van gezonde schoonheid.

Ze waren meestal groot, blond, fris en appetijtelijk.

Vroeger waren de meisjes allemaal verschillend. De één had een Amsterdamsch gezicht. Een ander een stem van Gouda, weer een ander het middel van Dordrecht en de gelaatskleur uit Haarlem, e.d.

Leiden, de stem van Gouda
het middel van Dordrecht,
de gelaatskleur uit Haarlem."

De bovengenoemde voorbeelden kunnen nog wel met andere
aangevuld worden.

O.i. is dit hier niet nodig. Belangrijk is dat het vermogen tot
goed en beknopt samenvatten aanwezig is. Het vraagt slechts
om oefening.

Dezelfde leerling - wier werk nu eenmaal speciaal bestudeerd
werd - is er in geslaagd Zumthor's vrij ingewikkelde beschrij-
ving van het Hollandse interieur te voorzien van een voorbeel-
dige indeling en daardoor - met vele détail-fouten ! - over-
zichtelijk te maken.

Ter wille van de begrijpelijkheid van het beeld komt het in
hoofdzaak op twee dingen aan:

1e. Het maken van een indeling - welke dan ook.

2e. het innemen van het standpunt: we gaan dit ingewikkeld
verhaal nu eens gewoon, op onze eigen manier, met onze
eigen woorden, vertellen aan iemand die er nog helemaal
niets van weet. Ook hiervoor zijn de mogelijkheden aan-
wezig.

Eigen woorden en misschien zelfs een eigen kijk treft men
aan in een werkstuk over de schilderkunst:

"De barokstijl, die in andere landen zo ver doorge-
voerd werd (vooral in Venetië en Spanje), werd in
Holland niet zover doorgevoerd. Men was er gewoon
te nuchter voor.

Dit is ook terug te vinden in de wapenschilden uit
die tijd. De schilden en hun omlijsting (sic) zijn
niet sierlijk, eerder een beetje stijf. De wapenschilden
worden meer omlijnd, strakker gehouden. Dit
houdt verband met de contra-reformatie vind ik.
De leer werd strakker omlijnd, zo ook de kunst en
het dagelijks leven. Dit is echt een terugslag op
de Renaissance".

Het streven naar informatie van de belangstellende
leek wordt beleden in de slotzin van een bijzonder
duidelijk en begrijpelijk opgesteld werkstuk (al werd

ook hier veel overgeschreven): "Wij hopen dat una (sic) ons verslag iets meer te weten bent gekomen over dit onderwerp".

b) inzake het "spreken" van het beeld.

- Armoe (in een enkel geval is er duidelijk echte sociale bewogenheid) en rijkdom in de Gouden Eeuw zijn onderwerpen die 2e klassers méér aanspreken dan de regeling van het stadsbestuur. De realia van gevelstenen en uithangborden (men kon profiteren van het door de concierge bijeengebrachte materiaal), van schoenen en van munten zijn "aantrekkelijker dan "de godsdienst te Amsterdam". Men proeft het verschil in intrinsieke motivatie bij de leerlingen wanneer men de hierboven in tegenstelling genoemde onderwerpen in de werkstukken behandelt ziet. Ze geven allicht dat wat hen vermag te boeien een levendiger vorm, een sprekender gedaante. Toch is het een enkeling gelukt ook "de godsdienst te Amsterdam" te doen leven via de boeiende levensbeschrijving van een moedig, katholiek voorganger.

Deze procedure is kennelijk aangeleerd: de schilderkunst wordt behandeld via een algemene inleiding - hier was al sprake van - en via de "levens" van enkele representatieve schilders. Ook de literatuur en de wetenschap - de inleiding viel hier wat moeilijk - worden zo aan de orde gesteld. Men is zo tegemoetgekomen aan de belangstelling voor de biografieën der "grote mannen". Dit ap-pel is gelukt. De oudere lezer bemerkt met enige verwondering dat hij op kinderlijke wijze door kinderlijke verhalen opnieuw geboid wordt.

Het opnemen van enkele belangrijke gedichten in de korte levensschets der schrijvers was een vondst.

c) inzake het historisch verantwoord karakter van het beeld.

Het "uit de tijd vallen" komt slechts sporadisch voor.

Enkele malen worden 18e en 17e eeuw verward via aardappels als voedsel en afbeeldingen van zware schepen zonder campagne als 17e-eeuws. In een beschrijving van de stad Amsterdam in de 17e eeuw herkent men opeens de 19e-eeuwse toestanden. Maar dit zijn heel hoge uitzonderingen !

En slechts éénmaal wordt de zwaarste zonde begaan: het enigermate spottend behandelen van historische toestanden. Belangstelling én eerbied voor het verleden moeten op de achtergrond aanwezig geweest zijn, geïnspireerd kennelijk door de voorgrondfiguren achter de kathedr.

d) inzake de evenwichtigheid van het beeld.

De evenwichtigheid - in onze ogen! - blijkt een hoge voorwaarde

waaraan moeilijk te voldoen valt. Interessante details gaan gemakkelijk woekeren, een begin wordt te groot, een slot snel aangebracht of zelfs vergeten.

In "kleine" onderwerpen als munten, schoenen, in de uitwerking van concrete opdrachten: verdediging van de stad, uitbreiding van de stad wordt de evenwichtigheid "natuurlijk" het gemakkelijkst bereikt.

Inzake de vorm volgen hier eveneens enkele opmerkingen:

- a) Bijzonder plezierig voor de lezer was de verplichting tot het aanbrengen van een inhoudsopgave.
- b) Het grote nut van een indeling van de bladspiegel via alinea's zou nog eens onderstreept moeten worden.
- c) Aan constructie en spelling van het Nederlands was kennelijk aandacht besteed. Dat zinnen wel eens verminkt overkwamen, behoeft geen grote zorg te baren.
- d) Bijzonder belangrijk is m.i. de grote zorg die besteed is aan de uiterlijke vorm. Daar moet ook met wezenlijk plezier aan gewerkt zijn. Er is heel wat "overwerk" gedaan in dezen! Vooral in de branche van het schrijfmachinewerk.
- e) Het illustreren met kaarten en platen is nog een kunst die "in de kinderschoenen staat".

Eén werkstuk over de uitbreiding van Amsterdam viel sterk op doordat men het verslag daarvan precies kan volgen op de met zorg uitgezochte illustraties in de vorm van reproducties van kaarten. Soms hadden de illustraties geen functie. Ze dienden slechts ter decoratie, soms zelfs zonder een verduidelijkend onderschrift. Wanneer men het geheel overziet, zijn er echter weinig geheel niet-relevante plaatjes.

De "integratie" van tekst en illustratie zou m.i. nog gecultiveerd moeten worden. Veel plezier kan de lezer beleven aan "eigen foto's" en aan de pittige pentekeningen van een leerling wiens naam Lutz zijn erfelijke belasting in dezen verradt.

- f) De bronnen werden over het algemeen op bevredigende wijze vermeld. Een, kennelijk zeer consciëntieus werker, vermeldde ook de bladzijden waaruit hij zijn informatie betrokken had.
- g) Ook aan de eis dat doorzichtig bleef wie wat gedaan had, werd goed voldaan.

De tentoonstelling van de werkstukken was m.i. een succes, al moest, in verband met de drukte van het schoolseizoen, de rondleiding een wat haastig karakter dragen.

Enkele rondleiders bleken in staat tot het geven van een duidelijk commentaar, een enkele was bepaald enthousiast-meeslepend.

IV. Slotconclusies.

Hierbij wordt dezelfde procedure gevolgd als onder II: enkele grepen uit de conclusies van Mej. v. d. Heuvel (bepaalde conclusies zijn nl. alleen relevant voor de interne organisatie van het projectwerk in juist haar eigen school en hebben dus een wat specifiek karakter) tegenover enige conclusies van ondergetekende die een wat meer gedistancieerd waarnemer was dan de zo wezenlijk hartverwarmend enthousiaste lerares.

Haar wezenlijk democratisch leiderschap en het persoonlijk voorbeeld van nooit aflatende toewijding en altijd parate hulpvaardigheid kunnen niet hoog genoeg gewaardeerd worden.

A. Enkele (m. i. te bescheiden) conclusies van Mej. v. d. Heuvel:

1. De kinderen zijn over het algemeen zeer actief geweest.
2. Men heeft een beetje leren samenwerken.
3. Men kan nu een woordenboek en een encyclopedie gebruiken.
4. Men heeft gemerkt, dat in een groep een werkplan opgesteld moet worden. Ook heeft men gezien dat een (goede, d. w. z. efficiënte) werkverdeling gunstige resultaten afwerpt.
5. Men heeft netjes leren werken en heeft ingezien dat een werkstuk door mooie (functionele) illustraties, al dan niet zelf gemaakt, veel mooier wordt.
6. De leerlingen zijn kritischer geworden.
Dit bleek bij een volgend project.
N. B. : kinderen die een goede cijferlijst hebben zijn soms niet in staat een behoorlijk werkstuk in een project te maken.
7. Door de projecten ontstaat een andere verhouding tussen leraar en leerling.
Leraren die autoritair optreden zullen geen succes boeken met een project. Een democratische houding heeft het grootste nuttig effect.
8. De leraar moet ook niet voor de alwetende docent spelen. Trouwens: die rol is bij een project toch niet vol te houden.
Als de leraar ook eens duidelijk laat merken, dat hij van al die speciale onderwerpen ook niet alles af weet, komen leerlingen hun moeilijkheden vertellen. De leerling wordt actiever en ziet in de docent een soort medewerker.
9. Leerlingen houden niet van het doen van nutteloos werk. Zien ze de zin van een project niet, dan doen ze niets.
10. Het geschiedenislokaal werd tijdens het project een soort werkcentrum waar men vóór of na de schooltijd en vooral tussen de middag ging zitten werken. Vaak waren de leerlingen dan zonder toezicht. Het ging echter prima.
Het lokaal werd netter opgeruimd dan na een gewoon lesuur.

Men was in die tijd zelfs voorzichtiger met het materiaal!

Leerlingen willen kennelijk wel graag een zekere verantwoor-
ding dragen.

B. Enige conclusies van ondergetekende.

- 1) het onderwerp dient zo gekozen te worden, dat het appeleert op de belangstelling die men van leerlingen van een bepaalde leeftijd verwacht.
- 2) het onderwerp dient gekozen te worden met het oog op het beschikbaar zijn van geschikte populaire literatuur in voldoende hoeveelheid.
- 3) het onderwerp dient van te voren althans zo verkend te zijn door de leiding gevende docenten, dat zij de facetten daarvan en de belangstelling der leerlingen voor die facetten kunnen overzien met redelijke zekerheid.
- 4) de vraag: Hoe pakken we het totaal-onderwerp aan, dient samen met de leerlingen besproken te worden.
- 5) wanneer het onderwerp is verdeeld in onderdelen en het gaat om de vorming van de werkgroepen, verdient het de voorkeur dat men de leerlingen groepeerd naar hun belangstelling voor bepaalde onderdelen boven het groeperen naar hun affiniteit voor bepaalde leidersfiguren.
- 6) gewaakt dient te worden voor een zo ver-gaande splitsing van het onderwerp in onderdelen, dat de overzichtelijkheid in ge-vaar komt en de onderdelen te weinig om het lijf hebben.
- 7) Het splitsen van de klas in twee groepen, elk onder een docent-leider is bijzonder vruchtbaar gebleken.
- 8) een tijdslimiet is noodzakelijk gebleken. Het project mag niet "te lang" duren, wil de belangstelling gespannen blijven. Een duur van 6 à 8 weken lijkt aanbevelenswaardig.
- 9) afsluiting via tentoonstelling en rondleiding met uitleg aan buitenstaanders is gewenst.
Oefening in uitleg aan elkaar over elkaars werk is daarbij een voorbereidende oefening.

* * * * *

Vereniging van Geschiedenis-
leraren in Nederland (V.G.N.).

Driebergen, 14 februari 1970.
Jagersdreef 98.

PERSOONLIJK.

Aan Zijne Excellentie Mr. J. H. Grosheide,
staatssecretaris van onderwijs en
wetenschappen
's-Gravenhage.

Excellentie,

De recente publikatie van Uw schrijven d.d. 26 januari 1970 betreffende de eindexamenregeling v.w.o. - h.a.v.o. - m.a.v.o. (kenmerk AVO 70-2) heeft in de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland (V.G.N.) grote onzekerheid doen ontstaan.

In de brief van het bestuur van 17 april 1969 is uitvoerig uiteengezet hoe het standpunt van de V.G.N. ten opzichte van schriftelijke eindexamens luidt. Op 5 mei 1969 mochten de heren De Ruyter, Bosch en ondergetekende dit standpunt nader voor U en de inspecteur-generaal in een mondeling gesprek toelichten.

Nadien hebben de leden van de V.G.N. evenals de andere docenten bij het middelbaar onderwijs met een zekere spanning afgewacht hoe de eindexamenregeling zou gaan worden. Het Koninklijk Besluit van 8 oktober 1969 "houdende het "Interimbesluit eindexamens h.a.v.o.-m.a.v.o." voor experimenteerscholen, gaf ons een indicatie. Artikel 8 lid 2 van dit K.B. luidde immers: "In de vakken "geschiedenis en staatinrichting, aardrijkskunde, economie, biologie wordt "mondeling geëxamineerd".

De verwachting dat het vak geschiedenis niet schriftelijk zou worden geëxamineerd, werd versterkt door Uw uitlatingen in de Tweede Kamer der Staten-Generaal tijdens de begrotingsbehandeling van Onderwijs

en Wetenschappen op 12 november 1969. Immers nadat U had meegedeeld dat U voornemens was te bevorderen een schriftelijk examen met centrale opgaven enerzijds en een schoolonderzoek zonder gecommiteerden anderzijds, vervolgde U:

"Ik stel mij voor dat in de examenregeling zal worden bepaald, dat voor een enkel vak een uitzondering kan worden gemaakt op de verplichting tot centraal schriftelijk werk, waarbij ik met name aan geschiedenis denk.....

De formulering van de bepaling zou het ook mogelijk maken, dat andere vakken worden uitgezonderd, maar ik denk op dit moment alleen aan geschiedenis".

(Handelingen van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, zittingsjaar 1969-1970, pag. 873).

In Uw hierboven reeds genoemde brief d. d. 26 januari 1970 (kenmerk AVO 70-2) schreef U onder het hoofd "Het centraal schriftelijk examen" het volgende: "Dit examen zal in beginsel in elk vak worden afgenomen omdat dit examen dient om voor ieder vak een landelijk niveau aan te geven en te handhaven. Om een geleidelijke aanpassing te verkrijgen zal de mogelijkheid worden geopend dat de minister bepaalt, dat in een door hem aan te wijzen vak een of meer jaren nog geen centraal schriftelijk examen zal worden ingesteld."

U zult wellicht begrijpen dat vele docenten in de geschiedenis na Uw laatste brief niet meer weten hoe zij Uw vorige uitlatingen moeten interpreteren. Daardoor heeft deze brief grote onzekerheid gewekt in de kringen van de V. G. N.

Het bestuur wil U daarom met aandrang verzoeken genoemde onzekerheid op zo kort mogelijke termijn weg te nemen.

Het bestuur wil U bij deze gelegenheid tevens meedelen dat het bijzonder teleurgesteld is, dat geschiedenis niet als een verplicht eindexamenvak voor Gymnasium A is opgenomen. Zoals U bekend is, heeft de ledenvergadering van de V. G. N. op 14 april 1969 in een motie kenbaar gemaakt, dat de doelstellingen van een klassiek-literaire richting van het v. w. o. een verplicht vak geschiedenis op het Gymna-

sium A vereisen. Het bestuur van de V. G. N. betreurt het dat U nergens een motivering voor deze maatregel hebt gegeven. Het zou het bijzonder op prijs stellen als U die motivering alsnog zoudt willen geven.

Een afschrift van dit schrijven zend ik aan de inspecteur-generaal Dr. A. de Jong.

Inmiddels verblijf ik met verschuldigde hoogachting

namens het bestuur

Dr. Th. H. J. Stoelinga,
voorzitter.

.....

Correctie op de toelichting huishoudelijke vergadering

In Kleio elfde jaargang nr. 1 1970 op blz. 5 is onder nr. III op blz. 5 abusievelijk vermeld, dat deelname aan de P. A. Conferentie gratis zou zijn. Dit is niet het geval, aangezien de verblijfkosten geheel of gedeeltelijk voor rekening van de deelnemers komen.

.....

REIZEN MET RQ

RQ zond ons haar programma - 1970, zomerreizen voor jongeren van 14 tot 25 jaar, zeer afwisselend, uitgebreid en aantrekkelijk. Met geen mogelijkheid kan er uit opgesomd worden. Is men geïnteresseerd, men vrage de goed uitgevoerde brochure bij het Centraal Bureau van RQ aan. Eén uitzondering dient speciaal voor Kleio te worden gemaakt: de 3 vacatiecursussen in archeologie in Herculaneum. 16 dagen voor f. 395, treinreis, volledige verzorging in het archeologische studie-jongeren centrum excursies en verzekering inbegrepen. Dit lijkt ons voor jongeren een uitgezochte gelegenheid om zelf daar de spade te kunnen hanteren, want een praktische les opgravingen staat ook op het programma. Uiteraard moet men in de archeologie geïnteresseerd zijn.

Tot goed begrip van wat RQ is, diene het volgende: de Stichting RQ (lees ERCU, Stichting Educatieve Reizen, Correspondentie en Uitwisseling) is een onafhankelijke Nederlandse organisatie, opgericht te 's-Gravenhage op 14 november 1968, als voorzetting van de Vereniging voor Internationaal Jeugdverkeer en de Nederlandse Stichting voor Schoolreizen. RQ is aangesloten bij de F. I. O. C. E. S. (Fédération Internationale des Organisations de Correspondance et d'Echanges Scolaires) te Parijs. In Nederland wordt zij erkend door het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen en het Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk. Als zodanig wordt zij gesubsidieerd.

De Stichting wordt bestuurd door afgevaardigden van het Ministerie van O. en W., het Ministerie C.R.M. de Raad van Leraren, het MULO-verband, de Kweekschoolverenigingen, het Beroepsonderwijs en oud-bestuursleden van de opgeheven organisaties. De uitvoering van de werkzaamheden berust bij het Centraal Bureau RQ te 's-Gravenhage, Statenlaan 51.

Als voornaamste activiteiten heeft RQ op haar programma staan:
Het organiseren van school- en studiereizen t.b.v. leerlingen en docenten;
Het verstrekken van penfriend-adressen; Het organiseren van vakantie-reizen voor jongeren van 14 tot 25 jaar; Het organiseren van uitwisselingsreizen;
Het verschaffen van individuele mogelijkheden in het buitenland, zoals au pair, paying guest, taalcursussen, e.d.

RIJKSUNIVERSITEIT LEIDEN

FACULTEIT der LETTEREN

Bij de sectie geschiedenis zal per 1 september 1970 te vervullen zijn een
WETENSCHAPPELIJK (HOOFD)MEDEWERKERSCHAP in de DIDACTIEK en
METHODIEK der GESCHIEDENIS

Deze functionaris, die bij voorkeur over een ruime ervaring in de praktijk van het geschiedenisonderwijs aan het V.W.O. moet beschikken, zal worden belast met het geven van onderwijs en het verrichten van wetenschappelijk onderzoek op het gebied van de didactiek en methodiek van de geschiedenis alsmede met de organisatie en controle van het hospiteren. De werkzaamheden zullen overeenkomstig artikel 74, eerste lid van de wet op het wetenschappelijk onderwijs worden verricht onder toezicht van de hoogleraren van de sectie geschiedenis.

Voor de vervulling van deze functie staat 2/5 weektaak ter beschikking, terwijl de benoemde in ieder geval bij het V.W.O. werkzaam zal blijven.

De aanstelling geschiedt, afhankelijk van ervaring en kwalificaties in het rangenstelsel van wetenschappelijke medewerkers.

Degenen die voor deze functie in aanmerking willen komen wordt verzocht zich vóór 26 april 1970 te richten tot de decaan van de faculteit der letteren, p.a. bureau der faculteit, Rapenburg 67, Leiden, onder toezending van een curriculum vitae en van gegevens betreffende hun werkzaamheden op het terrein van het geschiedenisonderwijs, onder vermelding van no. 445.

BESPREKINGEN VAN SCHOOLBOEKEN

Kalkwiek, van der Wilde en Wilschut:

J. G. Toebes

Geschiedenis in Thema en Taak deel I voor de Brugklas
deel IIB voor Havo en V.W.O.
deel IIIB voor Havo en V.W.O.

Uitg. Meulenhoff, Amsterdam, 1967/1968.

Deze methode is voortgekomen uit een samenwerking van 3 Arnhemse leraren, waarvan er 2 werkzaam zijn bij het Havo/V.W.O. en 1 bij het Mavo.

Aan de basis van deze methode staat het gemeenschappelijk boek voor de brugklas.

De ondertitel van deze methode is: een semi-concentrische leergang in thema's. Het is dus een soort verbinding van twee methodes: de semi-concentrische en de thematische.

De eerste methode, bekend door "Fundamenten en Mijlpalen" was namelijk nog zuiver chronologisch opgezet. Het leek alsof alleen de stof was beperkt om in 3 jaar klaar te komen. Dit had volgens velen het bezwaar van oppervlakkigheid.

Toen kwam er steeds meer belangstelling voor de thematische methode, hier te lande o.a. gepropageerd door Pater Geurts. Velen van ons zullen deze methode allang hebben toegepast. Ik zelf b.v. zie geen kans de middeleeuwen anders dan thematisch te behandelen. De traditionele methode was voor de leerlingen vaak oninteressant, verwarrend en onnodig uitgebreid.

De schrijvers van dit boek hebben getracht de leerstof in zinvolle thema's onder te brengen. Het eerste deeltje vormt hierop echter een uitzondering.

De leerlingen zouden voor een integrale uitvoering van de thematische methode nog te jong zijn, althans volgens de schrijvers.

Voor mij blijft dit een onbewezen stelling; hij wordt trouwens ook niet nader toegelicht.

Verandert er door de thematiek veel? Bij deel I ben ik geneigd te zeggen: nee. (ook al door bovengenoemde oorzaak). Bij Egyptenaren, Babyloniers, Grieken en Romeinen lijkt de zaak vooral bekort.

Dan is er dus veel overeenkomst met "Fundamenten en Mijlpalen"; gevolg: hetzelfde bezwaar van oppervlakkigheid.

De schrijvers zijn, in hun streven naar beknoptheid, de zaak zo gaan comprimeren, dat de helderheid er onder lijdt. Je moet als leraar nogal eens wat verklaren. Dit bezwaar geldt m.i. voor alle delen, maar vooral voor het eerste deel.

De thematische opbouw is (wat betreft het eerste deel) na de Oudheid wat duidelijker te herkennen in hoofdstukken als "de adel", "de middeleeuwse stad", "nijverheid, handel en verkeer in de middeleeuwen", etc., maar deze zaken werden ook in de traditionele methodes apart behandeld.

En welk voordeel biedt dan deze methode als toch weer alleen opsommingen van iets gegeven worden, zonder dat naar de diepte wordt doorgestoten? (de opzet van de thematische methode!). Bijvoorbeeld als boeken als "De Lof der zotheid" en "Utopia" alleen worden genoemd, met een vermelding als "kritiek op de kerk" - respectievelijk "het beeld van een ideaalstaat". Dit oppervlakkig "duiden" zou nog geëxcuseerd kunnen worden als van bovengenoemde boeken bijv. begrijpelijke leesstukjes waren opgenomen. Maar daarvan is geen sprake. Daarbij zouden opdrachten gegeven kunnen worden, die men nu node mist.

Deze voorbeelden zijn geen uitzonderingen, ze zijn met vele te vermeerderen. Wat denkt men bijv. van het karakteriseren van de Assyriërs als "oorlogszuchtig" zonder voorbeelden te geven van hun wrede manieren; van de Myceense beschaving, die "minder verfijnd dan die van Kreta" wordt genoemd, zonder dat bijv. door illustraties toe te lichten, enz. enz. Wat kweekt dit allemaal een verbalisme?

Het 1e deel gaat tot 1648, zodat men, als men in sneltreinvaart door dit boek heengaat, nog verder komt, dan het rijksleerplan van ons vraagt.

En dat allemaal in 2 uur per week! Maar goed, men kan de leerlingen van de 2e klas het 1e deel laten behouden, als men in de brugklas niet klaargekomen is met het boek.

Het 2e deel (van 1648 tot 1848) is meer thematisch dan het 1e deel.

Het begint met een algemeen overzicht over deze periode, dat echter eventueel kan worden overgeslagen. De thema's zijn goed gekozen; zoals; "van absolutisme naar democratie", "van renaissance naar Verlichting", "Drie eeuwen natuurwetenschappelijke ontwikkeling". Deze methode biedt ook hier m.i. duidelijke voordelen boven de chronologische. Maar ook hier geldt weer: de behandeling is vaak nogal oppervlakkig - de leesstukken zijn niet altijd een echte verdieping van de leertekst - de vragen en opdrachten haken er meestal niet op in. Echte zelfwerkzaamheid kun je met deze methode dan ook niet bevorderen. De aanwijzingen voor het goed maken van vragen en opdrachten (voor zover deze te gebruiken zijn) ontbreken ook.

We zouden hetzelfde kunnen zeggen van het 3e deel. Toch lijken mij de leesstukken wat beter en lijken sommige opdrachten ook wat meer samenhang met die stukken te hebben. Daar ik dit deel nog niet gebruikt heb, moet ik hier volstaan met een indruk, verkregen na het doorbladeren van het boek. De eerste 2 delen heb ik zelf gebruikt. Daarom is mijn kritiek hier wat gefundeerder.

Tenslotte: We moeten alle waardering hebben voor deze eerste poging in Nederland een thematische leergang te schrijven. In de uitwerking ervan is men m.i. niet geheel geslaagd, vooral door de duidelijke "semiconcentrische" trekken, door oppervlakkigheid en het ontbreken van goede leesstukken en taken. Het hinkt m.i. te veel op 2 gedachten. De typografische en illustratieve uitvoering tenslotte vind ik nogal mager.

W. J. M. Boonekamp, F. A. Kraat, W. H. Manesse:

INTRADA, Geschiedenis voor de brugklas.

Wolters-Noordhoff, N.V. Gron. 1968, 138 blz. f. 6, 75.

Deze brugklasmethode is bepaald niet traditioneel. Ze is thematisch van opbouw. De schrijvers zijn namelijk van mening, dat de stofbeperking, die na de invoering van de Mammoetwet nodig is, niet tot een behandeling van een "verdund" algemeen overzicht moet leiden, zoals de semiconcentrische methode doet.

De thema's die aan de orde komen zijn: "Bronnen voor onze kennis van het verleden", "wat is cultuur", "de Jaartallen", "Het levensonderhoud" (van prehistorie tot middeleeuwen) en "stam, volk en staat" (van de oosterse volken tot de middeleeuwse staten). De opzet is dus erg nieuw.

Maar nu de uitvoering.... Ik heb mij bij het doorlezen van het boek met toenemende verbazing afgevraagd, hoe men zo'n boek "geschiedenis voor de brugklas" kan noemen. De stijl van het boek is namelijk zo doorwrocht-intellectualistisch, dat m.i. kinderen van 12-13 jaar dit niet kunnen verteren. Maar misschien hebben de auteurs andere ervaringen. Wat denkt men bijv. van de analysering van het begrip cultuur:

- a. Alles wat de mens leert - wat hij leren kan.
- b. Levenswijze van een groep mensen.
- c. Het bezitten van gemeenschappelijke ideeën en idealen (aparte cultuur).
- d. Bebouwen - menselijke natuurbeheersing.

Daarnaast worden allerlei cultuuruitingen en elementen, hun opkomst en verval, de kenmerken van een hoge cultuur en nog veel meer bekeken, alles op een systematische wijze.... maar niet geschikt voor een brugklas. Dit geldt niet voor het hoofdstuk "Jaartallen", dat wel bruikbaar lijkt. De hoofdstukken over "Levensonderhoud", "Stam, volk en staat" zijn wat eenvoudiger wat betreft stijl en inhoud, maar toch vraag je je ook hier af: Is de vorm geschikt voor brugklasleerlingen? Kun je bijv. over de Egyptische economie of staat spreken, zonder iets van de Egyptische cultuur te laten zien, welke de leerlingen zo boeit? Het doodgewoon-leuke boeiende van het vak: het ontcijferen van het hiërogllyphenschrift, het Graf van Toet-anch-Amon, de Griekse mythen (om maar wat onderwerpen te noemen) komen erzo niet aan te pas. Alles wordt ondergeschikt gemaakt aan het inzicht. Wat wordt geschiedenis zo een moeilijk vak!

Dat inzicht speelt m.i. wel een overheersende rol in de bovenbouw. Misschien is het boek daarvoor wel geschikt. Dan zou alleen de titel veranderd moeten worden (Postludium?)

In het bovenstaande, eerder verschenen in het "Weekblad voor Leraren" is ten onrechte geen rekening gehouden met het bijbehorend werkboekje, dat een integrerend onderdeel vormt van deze methode. Destijds werd dit boekje mij echter niet toegestuurd. Volgens een mededeling van één van de gebruikers van "Intrada" is er juist door dit werkboekje goed en plezierig met

de methode te werken. Na het doornemen van dit boekje, moet ik toegeven, dat de tekst van "Intrada" door deze vragen en opdrachten heel wat functioneler wordt. Ik blijf er echter bij, dat de stof vaak boven het bevattingsvermogen van brugklasleerlingen gaat, in ieder geval van Mavo/Havo-leerlingen. Het zou daarom aanbeveling verdienen het epitheton "voor de brugklas" wat te nuanceren, door er de letters V.W.O. achter te zetten. -Ook blijf ik van mening dat men in de brugklas dient uit te gaan van de belangstellingssfeer van het kind. M.i. is men hier teveel uitgegaan van de belangstellingssfeer van de historisch gevormde volwassene. Maar misschien blijkt de ervaring ook hier weer de beste leermeester.

Dr. D.J. Roorda en Dr. H.W. Pleket:

Speurtocht door de Eeuwen deel I: Prehistorie en Oudheid.

Wolters-Noordhoff N.V. Gron. 1968. 283 Blz. f. 13,40.

Dit is het eerste deel van een (nog te verschijnen) leergang o.l.v. Roorda, waarin nog zullen volgen een boek over de Middeleeuwen (van Marsilje), de Tijd tot 1815 (Roorda), van 1915 tot 1914 (van der Dunk) en de Nieuwste Geschiedenis vanaf 1914 (Offringa).

Al door het suggestieve omslag doet het boek sympathiek aan. Deze indruk wordt versterkt door de inhoud, waarin de geschiedenis van Prehistorie tot het einde van het Romeinse Rijk aan bod komt. En al is de chronologie ook duidelijk aanwezig, het is bepaald geen traditioneel leerboek. Voor zover ik kon nagaan is het, zoals de schrijvers zelf ook al in hun voorwoord schrijven, in nogal verhalende stijl geschreven: "Het boek moet zichzelf uitleggen, opdat de docent nog wat tijd overhoudt voor andere zaken die hem ook, of meer interesseren."

Na elk hoofdstuk komt er een samenvatting, dat ook gebruikt kan worden als "overstapje" naar een volgend hoofdstuk als men (en dat kan) een bepaald hoofdstuk wil overslaan. Verder zijn er steeds opgaven en leesstukken met vragen na elk hoofdstuk. De zelfwerkzaamheid kan dus wel aan haar trekken komen met dit boek! Daarvoor dient ook het register, dat eigenlijk in elk geschiedenisboek zou moeten voorkomen. - Ook de illustraties, die er zeer talrijk in voorkomen, hebben een duidelijke functie.

Zo worden enkele afbeeldingen van de "Toren van Babel" gebruikt om d.m.v. vragen de leerlingen wat beter te leren kijken.

Tot zover is alles dus prachtig. Toch heb ik me, al bladerend door dit mooie boek, afgevraagd: beseffen de auteurs wel, wat men werkelijk in de brugklas kan en moet doen. De rijksscholen en (vele andere in navolging van deze scholen) hebben een leerplan, dat behandeling van Oudheid en Middeleeuwen in de brugklas voorschrijft. Dit boek gaat alleen over de Oudheid. De leer-

lingen zouden dus nog het boek over de Middeleeuwen moeten aanschaffen (à f. 13,40?). Dit (2 boeken voor + 27, --) lijkt mij voor 1 jaar absurd! Zoals gezegd is het zonder bezwaar mogelijk hoofdstukken over te slaan, waardoor men aan "Inselbildung" kan doen. Maar het wordt toch wel bezwaarlijk als men, om des tijds wille (2 uur per week!) zoveel van het boek zou moeten overslaan, dat 't daardoor voor ongeveer de helft ongebruikt blijft.

Het doet dan ook een beetje komisch aan als in het voorwoord, nadat gemereerd wordt, dat het vak op de rooster een heel bescheiden plaats inneemt, over stofbeperking wordt gesproken..... Inderdaad er is wel wat weggelaten, als men het vergelijkt met voor-oorlogse geschiedenisboeken voor het gymnasium - maar of een radicale stofbeperking werd toegepast???

In de Griekse geschiedenis komen we zelfs Cylon tegen, evenals Pisistratus, Hippias en Clisthenes - De Peloponnesische oorlog met Sfakteria en Brasidas beslaat zelfs 3½ bladzijden. Zo zijn er ook van Rome vele voorbeelden te noemen.

Uit bovenstaande opsomming moet het wel duidelijk zijn, dat de schrijvers geïnspireerd zijn door het Gymnasium. Dit is op zichzelf beschouwd bepaald niet af te keuren. Op dit schooltype kan men hogere eisen stellen aan de leerlingen dan b.v. aan brugklasleerlingen van een Mavo/Havo. Alleen: is een zodanige opzet in de tegenwoordige situatie niet te beperkt? Moeten de leerboeken niet in de eerste plaats rekening gaan houden met de brugklas in zijn totaliteit, dus van Mavo tot en met het Gymnasium? Dat hoeft dan niet tot een niveauverlaging te leiden, als men met kern- en keuze- (of extra-) stof gaat werken. Eventueel in verschillende lettertype en met gedifferentieerde opdrachten. - Ik geloof dat velen (vooral op scholengemeenschappen) op een dergelijk boek zitten te wachten.

Dit doet niets af aan mijn waardering voor de methodische opzet van het boek: thematisch met de mogelijkheid voor "Inselbildung", zo vermijd je de oppervlakkigheid, die zo vaak het gevolg is van de semi-concentrische methode. Alleen zoals het hier gebeurt is het m.i. een onhaalbare kaart.

Samenvattend: een prachtig boek, typografisch en illustratief goed verzorgd, met veel mogelijkheden voor zelfwerkzaamheid, echter te veel gericht op één schooltype ('t gymnasium) en (ook voor het gym.) veel te omvangrijk.

Mr. W.R.H. Koops en Drs. H.M. Franssen:

Ons Staatsbestek in kort bestek,

Uitg. Wolters-Noordhoff N.V. Gron. 1e druk, 62 blz. Prijs f. 2,90.

Volgens het voorbericht is dit boekje bestemd "voor die scholen van voortgezet onderwijs, waar de staatsinrichting niet als afzonderlijk leervak in het lesprogramma is opgenomen, maar waar deze bij het vak geschiedenis wordt

behandeld".

Zoals iedereen weet is dit nu al het geval bij het Gymnasium en de M.M.S.; voor Mavo, Havo en het Atheneum vraagt men straks bij het eindexamen geschiedenis ook enige kennis van de staatsinrichting.

Voor dit doel lijkt dit boekje wel geschikt. Alle staatsrechtelijke onderwerpen van Staten-Generaal tot P.B.O. komen aan de orde, terwijl ook enige aandacht aan de internationale organisaties wordt besteed. Dit laatste lijkt mij enigszins overbodig, aangezien ook de geschiedenisboeken zich daar mee bezighouden.

Zoals gebruikelijk behandelen dergelijke boekjes alleen de "technische", organisatorische kant van het staatsleven; een behandeling van de werkelijke inhoud en betekenis van de staatsorganen kan men er niet in verwachten. Het discutabel stellen van bepaalde zaken of het weergeven van niet-officiële verschijnselen, zoals "pressuregroups" en "vleugelvorming" zal men er ook tevergeefs in zoeken. Trouwens het was ook "in kort bestek".

— . — . —
Drs. W. Michels, Drs. H.G.M. Wigman, Dr. C.H.E. de Wit,

"De stroom der Historie", deel I tot 1648.

Uitg. Dekker en Van de Vegt N.V., Nijmegen-Utrecht 1968, 288 blz.
prijs f. 11,50.

Dit is het eerste deel van een serie van 4 delen, bestemd voor V.W.O. en H.A.V.O. De auteurs hebben gekozen, blijkens het voorwoord, voor de semi-concentrische methode. Het mogelijke nadeel hiervan: de oppervlakkigheid, hebben ze vermeden door enkele onderwerpen zoals Egypte, Babylonië, de kruistochten en de 100-jarige oorlog niet meer afzonderlijk te behandelen. Men heeft een keuze gedaan en zo heeft het geheel een ietwat thematisch karakter gekregen. De chronologie is overal echter duidelijk aanwezig. Het verschil met de traditionele methodes is daarom niet erg groot.

Het is een degelijk boek geworden, dat, blijkens de tekst, nogal gymnasiaal aandoet. Of het voor Havo-kinderen geschikt is, betijfel ik daarom.

(De auteurs denken zelfs - terwille van de doorstroming - nog aan MAVO!). Achter elk hoofdstuk staan "historische bronnen", die inderdaad zeer nuttig kunnen zijn. Alleen worden er geen vragen over gesteld: de leerlingen moeten die namelijk zelf formuleren, een mijns inziens wat aanvechtbare stelling. Een zekere leiding is hierbij toch wel nodig!

Het geheel ziet er nogal sober uit: enkele traditionele illustraties moeten de studie enigszins "verlichten".

Na het bovenstaande is het duidelijk, dat deze nieuwe methode geen nieuwe

perspectieven biedt.

Drs. A.C. Niemeyer en Drs. F.J. Schmit:

Onze Eeuw.

Geschiedenisleerboek voor de Havo-top.

Uitg. W.J. Thieme en Cie. - Zutphen z.j. geb. f. 14,50.

In het voorwoord van dit boek zeggen de schrijvers een leerboek over de 20e eeuw te prefereren boven het "geijkte" leerboek, waarin de geschiedenis vanaf 1789 (of 1815) tot heden prijkt. Daar is wat voor te zeggen, al is het natuurlijk heel goed mogelijk uit die "geijkte" boeken door de leerlingen datgene uit de 19e eeuw te laten halen, wat voor een goed begrip van de 20e eeuw nodig is. - Maar de zelfwerkzaamheid krijgt niet veel kans met dit boek.

Verder poneert men - zeer lovenswaardig - een mondiaal gezichtspunt i.p.v. het europa-centrische, dat tot nu toe blijkbaar in de schoolboeken voorkwam. Al bladerende in dit boek vond ik van dit mondiale uitgangspunt toch niet zoveel terug - althans niet meer dan b.v. in een boek als Novem "Wereld in Wording" deel 3 of v.d. Hoeven: De Twintigste Eeuw. (Of behoren die niet tot de "geijkte" schoolboeken?)

Het boek is mijns inziens in het algemeen niet zo nieuw van opzet, maar nogal traditioneel. Het is een echt leérboek, vol met feiten, die in een redelijk-goed perspectief worden geplaatst, maar waar weinig aan het initiatief van de leerlingen wordt overgelaten. Er komen in de leertekst wel wat historische teksten voor, maar die zijn meer illustratief bedoeld dan om discussie uit te lokken.

Dehalve de beginhoofdstukken, die een goed terugblik geven op de 19e eeuw (vooral na 1870) is het nogal strak-chronologisch opgezet. Thema's zoals bijv. het Fascisme + Nat. Socialisme ontbreken. Deze stromingen worden slechts in het kader van de geschiedenis tussen de 2 wereldoorlogen behandeld - niet als aparte fenomenen. Zo zou ik in het algemeen wat meer achtergrond en perspectief in de behandeling van vele "problemen" willen hebben, b.v. bij de problematiek van de koude Oorlog.

Kortom: Een redelijk boek met veel feitenmateriaal, nogal traditioneel opgezet, met weinig mogelijkheden voor onderwijsvernieuwing.

Typografisch en illustratief, ziet 't er wel verzorgd uit, zij 't wat traditioneel.

VERSLAG VAN HET SEMINARIUM VOOR
GESCHIEDENISLERAREN TE LAREN
16-19 DECEMBER

Mej. W. Leder.

A. P. Plas.

Van 16 tot en met 19 december werd het seminarium voor jonge geschiedenisleraren gehouden, waarvan in het november nummer van Kleio sprake was.

Twintig jonge geschiedenisleraren waren in Laren bijeen o.l.v. drs. P. H. F. Gieles om met diverse onderwijsproblemen en zo mogelijk hun oplossing geconfronteerd te worden.

Uit de evaluatie, die aan het eind van iedere dag gehouden werd, evenals aan het eind van de totale conferentie, bleek, dat alle deelnemers bijzonder enthousiast waren.

Veel aandacht werd besteed aan de zelfwerkzaamheid van de leerlingen, waarbij drs. Gieles door zijn relaas duidelijk maakte, dat niet-ideale omstandigheden (gemis aan vaklokaal en materiaal) geen belemmering mogen zijn voor een (bescheiden) begin met de ontwikkeling van zelfwerkzaamheid.

Vooraf de voorbeelden van projecten die door zijn leerlingen waren uitgevoerd, oogstten algemene bewondering.

De toepassing van moderne technische middelen (film, bandrecorder en pick-up) werd gedemonstreerd door A. P. Dijkstra.

Duidelijk werd gesteld dat bijv. films-zonder-meer net zo goed achterwege kunnen blijven.

Zinvol is een vertoning alleen indien deze volledig is geïntegreerd in de les, wat behandeling van het onderwerp ervoor en discussie erna inhoudt.

Door gebrek aan tijd kwam het onderwerp 'Discussie in de klas' o.l.v. J. G. Toebes niet helemaal tot zijn recht.

Dit tot droefenis van de meeste deelnemers omdat juist klassediscussies vele moeilijkheden veroorzaken.

Ieder voelde het als een noodzaak hierin meer 'les' te krijgen.

Het aangekondigde pannel op de laatste dag bestond niet uit de verwachte vier maar slechts uit twee leden, n.l. dr. J. L. P. Brants en dr. P. v. d. Meulen. De laatste werden vooral vragen aangaande de brugklas gesteld.

De boeken voor het gebruik in deze klas moeten, volgens de spreker, niet lijden aan een te grote beknoptheid. Ze moeten juist het verhalende element naar voren brengen.

Deze stelling was al eerder tijdens het seminarium gehoord.

Dr. Brants werd daarna geconfronteerd met vragen aangaande het al of niet invoeren van schriftelijk eindexamen.

Daarbij kon hij wel veel maar niet alle ongerustheid wegnemen.

Aan het eind van dat alles werd aan iedere deelnemer gevraagd zijn oordeel te geven over het meegemaakte seminarium. Dat men enthousiast was is hierboven al gezegd. Men was met name zeer tevreden over de contacten met andere beginnende vakgenoten en met het feit dat de behandelende onderwerpen aansloten bij de praktijk. Een aantal vond het theoretische gedeelte van de eerste dag pas duidelijk worden door wat er als toepassingsmogelijkheden gedurende de volgende dagen gepresenteerd werd.

Het bijwonen van 'cursussen' als deze kan van harte aanbevolen worden niet alleen aan jonge, maar zeker ook aan oudere leraren. En misschien kunnen dan ook de problemen en mogelijkheden voor de hogere klassen (4 en 5 havo 5 en 6 atheneum) onder de loupe genomen worden.

- . - . -

BOEKBESPREKINGEN

J.J. Giele:

De pen in aanslag

(Fibulareeks no. 40, Bussum 1968), f. 7,25.

Dit boekje, gewijd aan de min of meer revolutionaire bewegingen te Amsterdam in 1848, is bekroond met de Fibulaprijs 1968.

En terecht!

Het is een verrassend en bovendien prettig geschreven boekje. Niet alleen de gebeurtenissen in Amsterdam maar ook de algemene achtergronden daarvan worden helder uiteengezet. Voor de leerlingen van de hogere klassen is het dan ook bijzonder geschikt, maar wel zullen zij zich eerst enig begrip moeten eigen maken van de toen bestaande radicale stromingen op politiek en sociaal gebied.

Ik vrees n.l. dat zij zonder dat begrip de hier behandelende gebeurtenissen gaan overschatten.

H. Schmitz

Herinneringen van Jhr. Mr. B.C. de Jonge met brieven
uit zijn nalatenschap, uitgegeven door Dr. S.L. van der
Wal. Wolters-Noordhoff n.v. Groningen 1968.

No. 1 van de serie Werken van het Historisch Genootschap.

In Javaanse kringen placht men weleens te zeggen, dat strenge gouverneurs-generaal plachten af te wisselen met zachte. Zo werd de zachte graaf van Limburg Stirum opgevolgd door de strenge Fock; deze maakte weer plaats voor de zachte jhr. de Graeff, terwijl daarna de landvoogd aan de beurt kwam, wiens "Herinneringen" thans besproken worden, en die als "streng", hetzij in lovende, hetzij in misprijzende zin, bekend stond. Leest men dit door de goede zorgen van dr. S.L. van der Wal uitstekend uitgegeven werk, dan valt deze gestrengheid nog al mee. Wel zal men hem moeilijk vooruitstrevend kunnen noemen: hij had een grondige afkeer van de Stuwgroep.

In elk geval heeft hij de lotgevallen van het huidige Indonesië niet voorzien. Vast vertrouwde, en hoopte hij op een langdurig Nederlands bewind over Insulinde.

Voor de felle Indonesische nationalisten vermocht hij dan ook weinig waarde-

ring op te brengen, wel voor de Indonesiërs, met wier lot in de crisistijd hij oprecht begaan is.

Het was ook wel een harde tijd, toen men de invoering van een kwart cent overwoog, om aan de inlandse behoeften te voldoen. 's Landvoogds beleid was dan ook voor een groot deel gericht op het sluitend maken der begroting, zonder al te veel schade aan de Indische maatschappij toe te brengen.

Veel kwesties door hem aangeroerd, zullen het Nederlands publiek niet meer interesseren, uitgezonderd twee: het bezoek van Mussert in 1935 en de munitij op de "Zeven Provinciën".

Over beide zaken geeft de Jonge een m.i. duidelijke verklaring en toelichting van zijn beleid, dat destijds veel kritiek ondervond, vooral in het vaderland.

Over het bezoek van de grote N.S.B. -leider doen ook thans nog smakelijke legenden de ronde. Over het een en het ander is door de Indische en vaderlandse pers veel wild commentaar gegeven.

De mémoires waren oorspronkelijk bedoeld voor een kleine kring van familieleden en vrienden.

Vandaar de gemoedelijke en openhartige schrijfwijze.

Men vindt er tal van rake typeringen van personen en zaken.

Zo oordeelde de G.G. heel wat minder gunstig over onze gezant in Tokyo, dan men destijds en daarna wel placht te doen.

Hoogst vermakelijk is zijn oordeel over van Mook (p.204-06), die hij toch wel waardeerde, maar die in geen geval professor mocht worden.

Hij is het intussen toch geworden, veel later pas, en niet aan de Rechtshogeschool te Batavia.

Zij die in de Jonge's ambtsperiode in Indië vertoefden, zullen in deze herinneringen veel bekends terugvinden en vele zaken toegelicht zien.

Merkwaardig is b.v. dat de bewering, "dat een inlander zich voeden kon voor één gobang (2½ cent) per dag", niet afkomstig is van een doorgewinterde kolonialist of imperialist, doch van "de brave socialist Mühlendorf", directeur van het Binnenlands Bestuur, in een persgesprek.

Deze uitspraak was wellicht even juist als ontactvol. De Indonesiër kon zich inderdaad zeer beperken.

Er is echter danig munt uit geslagen, en niet door vrienden van het koloniale bewind.

Verhelderend is de mededeling, dat Zijne Excellentie, dank zij de zich zelf opgelegde salariskorting van 17% (evenals de gewone ambtenaren), er niet in geslaagd is uit deze vijf jaren landvoogdij een potje over te houden.

Licht was overigens zijn taak in crisistijd geenszins en van ganser harte stemt men in met zijn laatste ontboezeming, na het verhaal van de gezagsoverdracht aan zijn opvolger: "Het zat er op; een last viel mij van de schouders; een deur sloeg dicht. Ik stond buiten".

Over de uitgave niets dan lof,
Onder de tekst staan 859 noten, waarvan enige zeer uitgebreid.
Na de herinneringen volgen brieven (o. a. met Colijn) en bijlagen.
Ten slotte een voortreffelijk register.
Voor de kennis van ons koloniaal beleid tussen de twee wereldoorlogen is dit boek onmisbaar.

- * - * -

*

Spiegel Historiaal,

Maandblad voor geschiedenis en archeologie.

Speciaal nummer "Zwart Afrika" van de prehistorie tot en met de kolonisatie,
Jaargang III, 10.

Even heb ik mij afgevraagd of het werkelijk de bedoeling was dat ik een recensie schreef. Maar de Uitgever vroeg er om. Doorgaans beoogt een Uitgever daarmee, dat zijn uitgave onder de aandacht wordt gebracht van hen, die de bepaalde uitgave (nog) niet kennen. Het eerste doel is dat mogelijke lezers, potentiële kopers dus, tot lezen worden geprikkeld.

Nu kan ik mij niet voorstellen dat er nog lezers van KLEIO zijn, die Spiegel Historiaal niet kennen, hetzij door een persoonlijk abonnement, hetzij via een schoolabonnement.

Die hebben allemaal waarschijnlijk dit bijzondere nummer al lang doorgenomen en beoordeeld.

En tot hen, die dit werkelijk prachtige Maandblad niet kennen, for shame, kan ik alleen maar zeggen: Keer terug van de dwalingen en abonneer U onmiddellijk.

En bovenal, tracht dit Speciaalnummer alsnog in handen te krijgen.

Plaats het in de leerlingenbibliotheek. Laat de leerlingen het bestuderen.

In een gedegen reeks artikelen, bovendien nog in een prachtige uitvoering, wordt ons in een kleine zestig pagina's de geschiedenis en prehistorie van Zwart Afrika voor ogen gesteld.

Tegen de achtergrond van de totale historische ontwikkeling krijgen we een verbluffende kijk op de huidige problematiek van dit laatst ontdekte werelddeel.

Mij persoonlijk heeft vooral het eerste deel getroffen, Bronnen voor de geschiedenis (Archeologie van Zwart Afrika, Mondelinge overlevering en Geschreven bronnen door resp. M. Nenquin, J. Vansina en Patricia van Canegem-Carson). Maar ook de ontsluiting (de ontdekkingsstochten in de 19e eeuw) is zeer duidelijke.

lijk en goed geschreven door Peppelenbosch behandeld.
Zelden kon ik een uitgave zo ongedeeld gunstig en enthousiast aanbevelen.
Mogen er meer van deze Speciaalnummers verschijnen!

Dr. M. B. v. d. Hoeven

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
(Univer. Groningen), Dr. J.L.P. Brants (inspecteur VHMO), J.W. Fossen (Hfd. insp
Kweekschool).

KERNCOMMISSIE

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, Den Haag, Tel. 070-555671.

1e Vice-Voorzitter: conferenties.

Dr. M.T.J. van der Vorst, Spotvogellaan 35, Den Haag, Tel. 070-685609,

2e Vice-Voorzitter: beleid collegedagen.

Mej. J.J. Ruitenbergh, Kijkduinsestraat 990, Den Haag, Tel. 070-371548,

1e secretaris, interne zaken.

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

H. Unnik, Pomonaplein 21, Den Haag. Tel. 070-680355, penningmeester,
postrekening 527314, t.n.v. penningmeester Commissie Postacademiale Vorming
der V.G.N., te 's-Gravenhage.

De bijdrage voor de deelnemers aan de postacademiale colleges bedraagt f. 10,-,
voor de leden van de V.G.N. en f. 15,- voor niet-leden.

LEDEN MET ZELFSTANDIGE TAKEN

Dr. J. Swart, Industrieweg 26, Assen. Tel. 05920-3006,, portefeuilles.

Drs. R.H. Cools, Zijdeweg 57, Wassenaar, Tel. 01751-8215, publicaties.

KRINGSECRETARIA TEN

Alkmaar: Honthorstlaan 19,

Arnhem: Rembrandtlaan 31, Velp,

Breda: Biesdonkweg 65,

Goes: Valckeslotlaan 89,

Den Haag: Kijkduinsestraat 990,

Heerlen: Leenderkapelweg 27, Schaesberg,

Leeuwarden: Altenastreek 21, Dokkum,

Rotterdam: Pr. Julianalaan 49

Venlo: Groenstraat 244,

Amsterdam: Titiaanstraat 33'

Den Bosch: Boxtelseweg 48, Vught,

Eindhoven: Kruisakker 76,

Groningen: Vondellaan 138,

Haarlem: Da Costalaan 46, Driehuis,

Hengelo: Frerikshuislaan 113, Almelo,

Maastricht: Passementsmakersdreef 30,

Utrecht: Boreelstraat 21, Hilversum,

Zutphen: Deventerweg 58,

Zwolle: Stevinstraat 9.

CLIO

een krant van heden over de wereld van gisteren

CLIO verschijnt tienmaal per jaar en behandelt per aflevering één thema

De Nederlandse docenten geschiedenis die wij CLIO hebben voorgelegd, zijn unaniem van oordeel dat dit Belgische tijdschrift ook voor het geschiedenisonderwijs in Nederland een aanwinst kan betekenen!

Men denkt zich CLIO dan voor gebruik in de bovenbouw van Havo en Vwo: het sluit uitstekend aan bij de exameneisen in Nederland.

Wordt CLIO naast een blad dat eigentijdse geschiedenis behandelt — bijv. Reflector — gelezen, dan krijgt de leerling een brede oriëntatie over de behandelde thema's!

Er zijn verschillende gebruiksmogelijkheden denkbaar:

1. CLIO wordt klassikaal gebruikt ter oriëntatie op de thema's, waarna bepaalde thema's desgewenst nader kunnen worden uitgewerkt en ter discussie gesteld.
2. CLIO wordt individueel gebruikt door leerlingen die er een of meer thema's uit kiezen. In dat geval kan uiteraard met minder abonnementen per school worden volstaan, bijv. 5.

De prijs bedraagt f 10,— per abonnement.

J. MUUSSES N.V. - POSTBUS 13 - PURMEREND

levering ook via de boekhandel

speurtocht door de eeuwen

Een nieuwe geschiedenisleergang voor het v.w.o.
en h.a.v.o.

eindredactie: **Dr. D. J. Roorda**

adviezen en bijdragen: **J. G. Kikkert**

Deel 1

Dr. D. J. Roorda en Dr. H. W. Pleket

PREHISTORIE EN OUDHEID

f 13,40

Deel 2

Drs. J. W. Marsilje

MIDDELEEUWEN

f 12,50

Deel 3

Dr. D. J. Roorda

DE TIJD TOT 1815

ter perse

Deel 4

Prof. Dr. H. W. von der Dunk

VAN 1815 TOT 1914

in voorbereiding

Deel 5

Drs. C. Offringa

**DE NIEUWSTE GESCHIEDENIS VANAF
1914**

Documentatie: **Drs. A. H. Papea**

in voorbereiding

Enkele kenmerken:

- * de taal van ieder deel is aangepast aan de leeftijd en het niveau van de leerling.
- * elk hoofdstuk vormt een afgerond geheel. Hierdoor heeft de docent de mogelijkheid een hoofdstuk over te slaan of dit als keuze-onderwerp te laten bestuderen
- * elk hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting
- * de opgaven doen een beroep op het inzicht. Door hun gevarieerdheid zijn ze zeer geschikt voor differentiatie
- * in ieder deel is een uitgebreid register opgenomen
- * aan de keuze van de illustraties is bijzonder veel aandacht besteed
- * de aardrijkskundige namen worden op kaartjes aangeduid
- * naast de leergang verschijnt een didactische handleiding



Wolters-Noordhoff
