

kleio

juni 1987 28e jaargang nr. 5

Tijdschrift
van de vereniging
van docenten
in geschiedenis
en staatsinrichting
in Nederland
(V.G.N.)



1506/PHILIPS DE SCHOONE NEEMT EEN KOELEN DRONK EN STERFT



Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland

Algemeen Bestuur

N.J. Maarsen, *voorzitter*, Hazelaarstraat 38, 4131 AC Vianen. Tel. 03473-7 27 49.
W.A. Kattenberg, *vice-voorzitter*, Aalsburg 2624, 6602 WG Wychen. Tel. 08894-1 48 37.
W. Bouwman, *1e secretaris*, Kloosterstraat 47, 5708 GM Helmond. Tel. 04920-3 47 09.
Mevr. J. Reitsma, *2e secretaris*, Sellekamp 48, 8014 DS Zwolle. Tel. 038-65 29 51.
Mevr. H. Mulkens-Harmeyer, *penningmeester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.). Tel. 05923-4 24.
H. van Duijsen, Jekerstraat 53^{III}, 1078 LZ Amsterdam. Tel. 020-73 34 94.
T. van der Geugten, Bruggestraat 22, 2314 BB Leiden. Tel. 071-41 39 25.
P. van Hees, Prof. Ritzema Boslaan 95, 3571 CP Utrecht. Tel. 030-73 35 62.

U kunt zich opgeven als lid bij de administratie van de VGN, Vreeswijkstraat 329, 2546 AK Den Haag. Wilt u daarbij aangeven tot welke categorie van leraren u behoort en op welk schooltype u werkzaam bent.

Voor 1987 bedragen de contributies:

1. Docenten PA/PABO, Havo, Vwo en Tertiair onderwijs f 90,-
 2. Docenten Mavo/Lbo f 70,-
 3. Buitengewone leden (zij die niet meer werkzaam zijn in het onderwijs) f 65,-
 4. Studenten f 65,-
 5. Partnerlidmaatschap f 25,-
- Leden die minder dan 16 uur per week les geven kunnen in aanmerking komen voor een verminderde contributie. Hiertoe moet men jaarlijks vóór 1 december een schriftelijk verzoek indienen bij de penningmeester, met vermelding van naam, adres, naam van de school en de categorie waartoe men behoort.

Adreswijzigingen en opzegging dienen schriftelijk aan de administratie te geschieden.

kleio

Kleio is het blad van de VGN en verschijnt tien maal per jaar, incidenteel met (mini)didactica.

Redactie

C. Bogaerts, *voorzitter*
Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein. Tel. 03408-8 35 76.
A.C.M. Peek, Werkhoven.
A.J.L. van Hooff, Nijmegen.
Mevr. T. Bogaerts-Stoopman, IJsselstein.
C.W. Torremans, Alphen aan den Rijn.
Mevr. M. Blom, Werkhoven.
Mevr. J.G. van der Leeuw-Roord, 's-Gravenhage.
B. Engbers, Utrecht.

Secretariaat: A.C.M. Peek, Krommekamp 16, 3985 PJ Werkhoven. Tel. 03437-1902.
Eindredactie: T. Bogaerts-Stoopman, Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein. Tel. 03408-8 35 76.

Leden van de VGN ontvangen Kleio kosteloos. Niet-leden kunnen zich abonneren op Kleio, maar reglementair komen alleen

diegenen in aanmerking voor een abonnement zonder lidmaatschap, die niet werkzaam zijn als leraar geschiedenis en staatsinrichting in enigerlei categorie van onderwijs in Nederland. Over uitzonderingen beslist het bestuur.

Abonnementsprijs (incl. porto) f 75,-; buitenland (excl. België) f 95,-. Losse nummers kosten f 7,50.

Informatie over het leerlingmateriaal van de VGN, de Kleio-(mini)-Didactica vindt u in de Kleio-Krant.

U kunt bestellen door het overmaken van het betreffende bedrag op postgiro nr. 128701 t.n.v. penningmeester VGN te Den Haag. Wilt u op het biljet aangeven om welke nummers het gaat.

In Kleio kan geadverteerd worden. De prijs bedraagt, voor kant en klare opnamemodellen f 360,- voor een hele pagina, f 275,- voor een halve en f 175,- voor een kwart pagina. Voor informatie over inlevertermijnen en andere formaten kunt u zich wenden tot de eindredacteur.

Vormgeving: Grafisch Bureau Joop Bierling
Zetwerk: Zetterij Wil van Dam
Druk: Elinkwijk/Utrecht
ISSN 0165-6449

Inhoud

- 3 Aandacht voor Huizinga (1872-1945)
A. van der Lem
- 10 Archieven en onderwijs; de Goudse situatie
B. van der Saag
- 16 Ontwikkelingseducatie onder de loep
L. Schwachten
- 36 Problemen in het onderwijs
J.G. Toebes
- 38 Geschiedenis in de knel? Verslag van de toogdag NHG/VGN op 14 april j.l.
T. Bogaerts

- 42 Studiereis naar Rome
T. Perdeck-Schimmel
- 45 Boek van de Maand
- 48 KLEIO-KRANT

kleio

nummer 5/87
pagina's 2 en 3

Het middenkatern is gewijd aan het werk van de Commissie HEG en de problemen met de Structuurcommissie Eindexamen Maatschappijleer (SEM) over het onderdeel staatsinrichting.
19 - De laatste veldraadpleging over het HEG-advies (P. van Hees)
27 - Touwtrekken om staatsinrichting; misser van Ginjaar-Maas (J. Brouwer)

Aandacht voor Huizinga (1872-1945)

Anton van der Lem

Johan Huizinga is zonder twijfel een van de belangrijkste Nederlandse historici. Zijn verzameld werk beslaat acht dikke delen en aardig wat van zijn boeken zijn bestsellers geworden.

In het hierna volgende artikel verschijnt vooral de jongere Huizinga, de student, de leraar geschiedenis aan een Hbs, de jonge hoogleraar in Groningen. De auteur schetst zijn carrière en in grote lijnen de manier waarop Huizinga tegen de geschiedenis aankeek.

Als bronnen fungeren naast de *Verzamelde Werken* de brieven van Johan Huizinga. Drs. van der Lem maakt deel uit van de redactie die de uitgave voorbereidt van de correspondentie van de historicus.*

ven. Onder het opschrift 'vertrouwelijk' schreef Blok op 5 augustus 1905:

'De benoeming van Huizinga te Groningen zal U wel teleurstelling hebben bezorgd en gij zult weldra hooren, dat ik daarop mijn invloed heb geoefend. (...) Ik wist, dat de Groningse faculteit U had aanbevolen tegen mijn op haar verzoek gegeven advies; ik meende in die aanbeveling niet te mogen berusten. Waarom? Vergun mij U dit eerlijk te zeggen. Ik acht U hoog als archivaris en reken U na Muller¹ als den eersten onzer archivarissen, voor wien zelfs de eerste archivarisplaats niet te hoog zou zijn. Maar voor hoogleeraar in de te G[roningen] vaceerende vakken achtte ik U — vergun mij ruiterlijk als man tot man te spreken — ongeschikt. Wat gij op zuiver historisch gebied hebt gedaan, bewijst dit m.i. voldoende. Ook Uw talent als docent scheen mij naar alle berichten en persoonlijke ervaring gering.

De zaak werd voor mij een gewetensvraag en tenslotte meende ik niet in haren loop te mogen berusten maar wendde mij tot Curatoren in het belang van Huizinga, dien

Weinig Nederlandse historici zijn zo laat tot de geschiedenis gekomen als Johan Huizinga. Paradoxaal genoeg werd niemand zo vroeg hoogleraar in de geschiedenis als diezelfde Huizinga. Hij moest nog 33 worden toen hij in 1905 in Groningen werd benoemd.

Wat waren de verdiensten van Huizinga dat dit op zo'n relatief jonge leeftijd gebeurde, terwijl hij als historicus nog vrijwel onbekend was. Misschien kunnen we beter vragen bij wie waren Huizinga's gaven zo bekend dat hij in aanmerking kon komen voor de vervulling van een leeropdracht waaraan ook hij zelf niet in de eerste plaats zal hebben gedacht? Huizinga stond aanvankelijk niet als eerste op de voordracht. Nummer een was Robert Fruin, niet de bekende negentiende-eeuwse historicus (die was al dood), maar de rijksarchivaris in Zeeland, later algemeen rijksarchivaris. Nummer twee was Colebrander, een historicus van profes-

Een beschermheer in actie

Het was de Leidse hoogleraar in de vaderlandse geschiedenis, P.J. Blok, die het met deze voordracht niet eens was en die zijn invloed ten gunste van Huizinga aanwendde.

Blok wist te bewerkstelligen dat Huizinga naast Fruin op een gedeelde eerste plaats kwam, en hij vond het oor van de minister, Abraham Kuyper, die — nooit afkerig van een afzonderlijke koers — aan Huizinga de voorkeur van de Kroon gaf. Uit een brief van Blok aan Fruin vernemen we Bloks motie-



De naam Batavieren gaat verloren.

* Voor hun kritische opmerkingen dank ik graag prof.dr. M.C. Brands en mijn beide mederedacteuren, drs. L.H.M. Hansen en drs. W.E. Krul. De belangrijkste brieven van en aan Huizinga zullen t.z.t. in drie delen worden gepubliceerd. Wie in het bezit is van brieven van Johan Huizinga of brieven weet te vinden in openbare collecties die ons mogelijk zouden kunnen ontgaan, wordt vriendelijk verzocht dit (voor 1 januari 1988) ter kennis van de redactie te willen brengen: redactie Huizinga-briefwisseling, Historisch Seminarium, kamer 518, Spuistraat 134, 1012 VB Amsterdam, 020-5254487.

De foto's bij dit artikel zijn ter beschikking gesteld door de erven Huizinga (Huizinga Estate, Velp), waarvoor onze hartelijke dank. De tekeningen zijn van de hand van J. Huizinga en afkomstig uit 'Keur van gedenkwaardige Tafereelen uit de Vaderlandsche Historiën'.

ik kende als een historicus van grooten aanzien, voortreffelijk docent, geniaal geleerde van veelzijdig talent, wiens 'Haarlem', thans geheel onder mijn oog gekomen, een voortreffelijk stuk werk is.

Curatoren volgden, geloof ik, mijn gevoelens en stelden een voordracht op waarop H[uizinga] naast U beiden voorkwam. De Minister vroeg mij nog inlichting en ik zag toen, dat hij ook uit zichzelf noch U noch C[olebrander] wilde benoemen. In dat geval leek het mij hoogst gelukkig dat H[uizinga] beschikbaar was. Welke gevaaren hadden wij niet geloopt!²

Ziedaar, geachte heer, den loop der dingen.

Nogmaals, wees overtuigd dat ik allen eerbied heb voor Uwe groote talenten op archivalisch gebied, voor Uw inzicht en werkkraft, maar wil mij ten goede houden, dat

Keur van gedenkwaardige Tafe- reelen uit de Vaderlandsche Historiën *



(1837. De naam van de heer van der Waard is in de afbeelding veranderd.)

ik in gemoede niet anders kon doen dan ik heb gedaan.

En nu, animam salvare, wil mij ook voortaan beschouwen als Uw dw. P.J. Blok.'

Verontwaardiging

Huizinga zelf sprak van zijn benoeming als een 'ware salto mortale' (Verzamelde Werken I, 34-35) en buiten de kring van direct betrokkenen wekte de benoeming ook bevreemding en gaf zij aanleiding tot misverstanden. Zo liet Gerard Brom een negatief geluid horen. In 1919 schreef hij in een pinnig stuk in *De Beiaard* over Huizinga:

'Zoon van een professor, schoonzoon van een professor, wordt zo'n Zondagskind krachtens de onschendbare wet van 't academisch nepotisme – waarvan de genealogie een histories proefschrift kon vullen – opgevoed voor het professoraat. Zijn vak is sanskriet, waarin het minste meedingers bestaan en waarin hij kort na zijn promotie privaatchocent wordt. Intusschen berekent hij gauw, dat een vacature zich te lang laat wachten; de linguïst bewerkt tijdig één artikel over de opkomst van de stad, waarin hij toevallig woont, en deze studie bezorgt hem de eerste de beste kathedraal voor geschiedenis.'

De aangevallen historicus kreeg een overdrukje – Brom streed altijd met open vizier – en daarop schreef Huizinga aan Brom een brief met een besliste, maar toch ook laconieke reactie:

'Ik kan onmogelijk met U discuteeren over uw even lichtvaardige als beleedigende voorstelling, alsof de geheele gang mijner studien louter beheerscht ware geweest door maatschappelijke berekening. Wel had ik mogen verwachten, dat U over zoo persoonlijke dingen schrijvende, althans gezorgd hadt goed ingelicht te zijn. Ik ben niet de schoonzoon van een professor; wijlen mijn schoonvader stond in geen betrekking tot eenige universiteit of hoogeschool, (...) Mijn vader was toen reeds meer dan twee jaren dood. (...) Ik verzoek U dit schrijven als vertrouwelijk te willen beschouwen. Het is mij geenszins om een rectificatie te doen: laat Uw lezers gerust in den waan, dat ik de schoonzoon van een professor en een bekrompen papenhater ben. Even ver is van mij de wensch, om als Roomschevriend bij U in het gevlj te komen. Het is er mij alleen om te doen, U in gemoede te wijzen op de onbillijkheden, waartoe Uw ijver en Uw al te vaardige pen U kunnen leiden.'

Professorenzoon

Op zaterdag 7 december 1872 werd Johan Huizinga in Groningen geboren. De volgende dag schreef grootvader Huizinga, doopsgezind predikant, in zijn dagboek dat tijdens het koffiedrinken vader Dirk de geboorte van zijn tweede zoon kwam melden.

Dirk Huizinga was niet bepaald in de voetsporen van zijn vader getreden: door te dreigen in het Vreemdelingenlegioen dienst te nemen – hij voegde de daad bij het woord en zat al in Basel voordat hij achterhaald kon worden – wist hij zijn vaders toestemming te forceren om natuurwetenschappen te mogen studeren. Zijn leven lang zou Dirk Huizinga – hij werd hoogleraar in Groningen in de fysiologie – het primaat van het stofelijke huldigen. Vele jaren later schreef Johan Huizinga aan Menno ter Braak: 'Gij wilt mij altijd weer inlijven bij het domineesland, waarvan ge zelf afscheid hebt moeten nemen. Ik heb dat nooit behoeven te doen: mijn vader had het al gedaan (en toch eigenlijk ook Uw grootvader) en ik heb er nooit in geleefd'.

Dat wil niet zeggen dat Huizinga afscheid van het geloof had genomen: bij herhaling schreef hij in zijn correspondentie – onder andere weer aan Gerard Blom – dat hij een niet kerkelijk omlijnde vorm van Christendom beleed. Overigens stond hij tot zijn dood ingeschreven als lidmaat van de Doopsgezinde kerk, althans hij voldeed tot het einde toe zijn jaarlijkse contributie.

Leerling

Wat waren nu Huizinga's verdiensten dat Blok tot het bovengenoemde positieve oor-

kleio

nummer 5/87
pagina's 4 en 5

deel kon komen? Zelf heeft Huizinga zich voor zijn doen vrij uitgebreid over zijn op-
leiding uitgelaten. Veelbetekenend vind ik
zijn opmerking over het geschiedenisonder-
wijs dat hij op de lagere school had genoten:
'Ik heb altijd het gevoel behouden, dat het
geraamte van mijn geschiedkennis op het
onderwijs van Mej. Nuiver is blijven berus-
ten' (VW I, 13).



Als zijn gymnasiumjaren anders zijn geweest dan die van zijn medeleerlingen dan zal dat wel gelegen hebben in zijn voorkeur voor de sprookjes van Andersen in plaats van voor de fantastische verzinsels van Jules Verne. Een ander verschil lag in Huizinga's voorliefde om behalve het verplichte Latijn en Grieks ook Hebreeuws te leren en samen met één andere klasgenoot ook nog eens een uur Arabisch erbij te doen. Deze belangstelling voor vreemde talen en voor de etymologie van het Nederlands zou hem zijn leven lang eigen blijven. In 1931, op bezoek in Hongkong, schreef hij aan Cornelis van Vollenhoven: 'Als ik dertig was in plaats van bijna zestig, nam ik het Chineesch ter hand'.

Het is niet verwonderlijk dat hij, die al vertrouwd was met twee oosterse talen, als student Nederlands promoveerde op een Sanskriet onderwerp, zich weinig reken-
schap gevend van toekomstige beroeps-
mogelijkheden: 'in een vage verwachting, dat
zich op zijn tijd wel iets zou voordoen,
wat in mijn richting lag'. (VW I, 27). Hij
volgde ook de geschiedeniscolleges van P.J.
Blok en in deze periode moet Blok toch

voor het eerst de goede indrukken hebben
opgedaan die tot de eerdergenoemde posi-
tieve kwalificaties aanleiding gaven.
De studie verliep vlot, zonder grote bijzon-
derheden, of het moesten de studenten-
maskerades zijn: zelf kon Huizinga nu mee-
doen aan de prachtige optochten die
hij als kind zo bewonderd had en die zo'n
belangrijke plaats in zijn herinneringen zou-
den blijven innemen (VW I, 12).

Na een kort studiejaar in Leipzig werd de
studie besloten met een dissertatie over een
onderwerp uit de oud-indische letterkunde:
over de vidushaka, de tragikomische clown
in het Indisch toneel. Het zal wel het minst
gelezen boek van Huizinga zijn. Vandaag de
dag is de dissertatie vaak de enige omvang-
rijke zelfstandige publicatie die een histori-
cus op zijn naam heeft staan, een eeuw ge-
leden was dat anders. Wie kent de disserta-
tie van een Fruin – de historicus nu – of
een Huizinga?

De promotie bracht wat ze brengen moest:
de doctorstitel en de afsluiting van de gere-
gelde academische studie.

Leraar

Zo slecht de arbeidsmarkt voor historici
vandaag de dag mag zijn: laten we niet
denken dat in het verder terugliggend ver-
leden de historici – ook al waren het de
besten – in een gespreid bedje terecht kwa-
men, historicus zijn is een luxe beroep.

Johan Huizinga 'op kamers' Fragment uit een
brief aan zijn ouders.

gevoelzaam en een erker. Ik ik licht gewap. tegenover de
het hem heelmaal belangen werkamer is de slaapkamer,
met het groene gord van onze tuin en frisch uitloot op
tentoonstellingen, en daar mijn twintigste, huizenachterhanden,
prenten versprekt. De schrijft. en een stuk van den Wapenweg
het staat midden in de kamer, 1 linnenkast, 2 waschtafel, 3 bed.
en de gewone tafel erop en dan, in de muur 2 hangkasten
aan, zo:
1 schrijft. saan
2 tafel
3 bed.
daar nog niet
daar wordt gemaakt.
dus dat
overloot
chondelen
planten
aan
Daar is natuurlijk nog niet
veel van te zeggen, het is
Gordijnen en kleed zijn in zaak, om een beleefde en
overeenstemming met het be. vriendelijke maar niet fami.
kleeft; ik brand er pas, dat liare verhouding te hebben.
is toch wel gemakkelijker dan Marnou Doyer schijnt te
retrouwen en met de kluden. zij hebben volwassen zoon,
Camp met plechtlicht alleen het die de wereld in gaan of al

Ik was nu leeraar in de geschiedenis, maar in geen deele een goed onderlegd historicus. Sedert mijn candidaats had ik geen historische studie meer gemaakt en ook maar weinig historie gelezen. Ik was immers linguïst en sanscritist, en wilde ook in die richtingen mij verder wetenschappelijk ontplooien. Toch had het historische niets van zijn ouden vat op mijn geest en ziel verloren, minder als een soliede, normale wetenschappelijke belangstelling dan wel als een hantise, een obsessie, een droom, gelijk het van mijn jongensjaren af geweest was.

Dr. Brongersma vond mij wel heel jong, en vertrouwde mij wijselijk voorloopig alleen de beide laagste klassen toe, dat was tezamen zeven parallelklassen van jongetjes van twaalf tot veertien jaar en nog maar schaars daartusschen spruitende meisjes. Eerst toen heb ik een goed samenhangend beeld van de geheele geschiedenis in mij opgenomen. Om kritische gefundeerdheid bekommerde ik mij weinig, ik wilde bovenal het bloeiende, levende verhaal geven. Met het leerboek wist ik niets te beginnen; ik dicteerde korte passages, die ik mondeling uitvoerig uitlegde en illustreerde, zodat ik bijna steeds zelf aan het woord was, wat onnoodig vermoeiend was. Ik gaf ruim stof aan Egypte en het antieke Oosten, maar evengoed aan Hellas en Rome. In de tweede klasse waren de middeleeuwen aan de beurt, en daarin voelde ik mij thuis. Het volslagen gemis aan elke pädagogische oefening wrekte zich wel degelijk. Met een „aardige” klasse kon ik alles doen, en genoot van het boeiende, levende contact met de leerlingen en van den echten humor, die er in het bedrijf steekt, maar met „lastige” klassen schoot mijn „orde” en gezag herhaaldelijk tekort, vooral in

de late middaguren. Mijn sterkste troef speelde ik alleen uit in de laatste les vóór een vakantie, wanneer ik taferelen op het bord teekende, waarvan het succes altijd verzekerd was. Toen ik na een paar jaar ook de hoogere klassen kreeg, veranderde het aspect weer geheel. Geschiedenis doceren in de sfeer van een H.B.S. waar elke aanraking met de bonae literae ontbrak, en leeraren en leerlingen allen doordrongen waren van een geloof in volstrekte superioriteit der natuurwetenschap, is reeds op zichzelf geen eenvoudige taak. Bovendien was Haarlem reeds toen een echte sportstad, en het was al voetbal wat er in de hoofden der jongens omging. De knapen van vijftien jaar in de derde klasse waren tijdelijk vrijwel geheel ontoegankelijk voor geestelijk voedsel van historisch aard, en ik beleefde aan het onderwijs in de derde klassen weinig genoegen. Daarbij kwam dat ik van den beginne af de vaderlandsche geschiedenis verwaarloosd had, zoodat ik er slecht in zat, en er mijn gehoor niet mee wist te boeien.

In de vierde klasse evenwel werd alles anders. De leerlingen waren gerijpt, en ik behandelde, veel te uitvoerig, de Fransche Revolutie, naar een dictaat dat hoofdzakelijk gebaseerd was op Aulard's aandeel in Lavissee en Rambaud, met Michelet en Carlyle op den achtergrond. Dat waren mijn aangenaamste lesuren, al gaven ze eigenlijk volstrekt niet, wat ik had moeten geven.

In de vijfde klasse begon het naderend eindexamen de atmosfeer wat te verduisteren, maar af en toe kwam het tot gewichtige discussies, over socialisme of over het luttele dat ik van wijsbegeerte wist, met Meijer Ranneft, Klocke, Corry Stoop en hoeveel anderen, die ik nog zou weten te noemen.

De geleerde doctor en dagdromer vond zich nu verplaatst als kamerbewoner voor HBS-leerlingen, wier belangstelling wel sterk geschommeld zal hebben. Aan ups en downs was ook de leraar onderhevig. In een enkele brief aan zijn ouders schreef hij: *'Ik moet altijd na een vakantie weer wat aan het kamerleven gewennen; eigenlijk is het toch een onbevredigend bestaan; je weet soms niet, waarvoor je eigenlijk hier bent'*.

Als historische stad heeft Haarlem grote bekoring voor hem gehad. 's Avonds las hij voor het naar bed gaan nog altijd een sprookje van Andersen — dronk er nu wel een flesje bier bij — en zocht buitenshuis enig vermaak in de sociëteit 'Trou moet blijken', waarvan hij lid was geworden. Voorts maakte hij fietstochten in de wijde omgeving, schetsboek mee! Een verhuizing van het Korte Spaarne naar de Dreef bracht enige verbetering in het wonen, maar de echte verlichting volgde pas met het betrekken van het eigen huis na zijn huwelijk met de Middelburgse burgemeestersdochter jonkvrouw Mary Vincentia Schorer.

Hoe kwam nu de niet berooide maar toch ook niet bemiddelde HBS-leraar, die weliswaar gepromoveerd was, maar verder toch ook niet wat je noemt schitterende vooruitzichten had, aan een welgestelde Zeeuwse freule?

De beide moeders waren vriendinnen en hoewel er geen aanleiding is te veronderstellen dat het huwelijk is 'gearrangeerd', leidden logeerpactijen op het Middelburgse 'Toornvliet' er toe dat Johan Huizinga en Mary Schorer althans op elkaar werden 'geattendeerd'.

Het huwelijk werd voltrokken in Middelburg op 24 maart 1902, waarbij Huizinga had moeten overleggen 'een certificaat van voldoening aan de nationale militie'. Heeft hij mogelijk een remplaceant gesteld? Huizinga's ouders woonden de huwelijksplechtigheid niet bij: de slechte gezondheid van zijn vader en de dagreis die de afstand Groningen-Middelburg toen was zullen dat hebben verhinderd. Naast een oom trad voor Huizinga als getuige op Christiaan Theodoor van Valkenburg, wat wel de intimiteit mag bevestigen van de vriendschap die hen al sedert hun Groningse studentenjaren verbond.

Er volgde een korte huwelijksreis naar Italië en Zwitserland. Het lidmaatschap van 'Trou moet blijken' werd opgezegd.

Privaat-docent

Een tweede factor die naast zijn huwelijk enigszins statusverhogend werkte was Huizinga's toelating tot de Universiteit van Amsterdam als privaet-docent in de oudheid- en letterkunde van Voor-Indië. Deze entr'acte is van korte duur geweest en ont-

Uit: *'Mijn weg tot de historie'*, p. 34-36.

Terug in Nederland nam Huizinga met zijn vader het *Schoolblad* door op advertenties — weinig opwekkende bezigheid! — en vond een nog net openstaande vacature in Haarlem. Het was hier voor de eerste maal de invloed van P.J. Blok en daarnaast van de vriend van Huizinga's vader, de uitgever Tjeenk Willink, dat Huizinga werd benoemd tot leraar aan de Haarlemse HBS.

Pas de verplichting om geschiedenisonderwijs te geven leidde tot een systematische verdieping in de geschiedenis. Zijn uiterst verzorgde aantekeningen in het Huizinga-archief wekken het vermoeden dat hij het zekere voor het onzekere heeft genomen en weinig à l'improviste heeft gesproken.

Advertenties in het *'Schoolblad'*, 2-2-1897.

kunde aan het gymnasium Willem III, gaat in den loop van het volgende jaar met verlof naar Europa.

— De hulponderwijzeres H. Salomonson heeft eervol ontslag uit 's lands dienst gevraagd.

BATAVIA, 29 Dec. Benoemd: tot onderwijzer 1e kl. de hoofdonderwijzer aan de school tot opleiding van inlandse geneeskundigen te Weltevreden J. Postma.

Overschoolt: van de school te Siam-Bando naar de gymnasium school te Penang, de onderwijzer 2e kl. J. F. Jansen.

Vacante Plaatsen.

MIDDELBAAAR EN GYMNASIAAL ONDERWIJS.

Harlingen. Wis- en Zeev. school. Leeraar in wisk., aardrijksk., Ned. taal. f. 1000. Adres: Jac. Fontein.
Haarlem. H. B. S. 6 en 3 j. cursus. Leeraar in de geschiedenis. f. 1800—f. 2400. Stukken vóór 4 Febr. Burg.
Deventer. Zie Advertentie.

kleio

nummer 5/87
pagina's 6 en 7



Het verloofde paar, Mary Schorer en Johan Huizinga.

trekt zich te zeer aan onze waarneming om er een juist oordeel over te geven. Gelukkig zijn we over de ommezwaai van Huizinga's belangstelling van de oosterse naar de historische studie wat beter ingelicht door enkele bewaard gebleven brieven aan J.Ph. Vogel. Deze had met Huizinga een jaar een privatissimum bij de grote sanskritist en indoloog Hendrik Kern gelopen en zou later als hoogleraar Sanskriet Huizinga's collega in Leiden worden. Eind november 1902, toen de aanvraag tot toelating als privaat-docent nog goedgekeurd moest worden, schreef Huizinga aan Vogel te hopen:

'na de wintervacantie de welingerichte tent te openen, waar te zien zullen zijn: de muzikale clown Boeddha, de Veda in vogelvlucht, de Upanishads op spiritus, Bhagavadgita door den fonograaf met en benevens gedresseerde honden en apen uit het Mahabharata, de acrobaat Kalidasa en andere specialiteiten'. (22 november 1902)

Een dergelijke spot met het eigen onderwerp is in zijn historisch werk nergens te vinden: het lijkt wel alsof het einde van de Indische studie wordt aangekondigd nog voor het privaat-docentschap begonnen is. Los hiervan kon medio 1904 de HBS-arbeid mogelijk wat verlicht worden door de komst van een halve leraar extra. Opnieuw aan Vogel:

'Daar heb ik nu de beste verwachtingen van voor mijn studie; naast het Indische werk hoop ik ook eens wat zuiver historische arbeid te gaan doen. Ik was de afgeloopen maanden, als naar gewoonte tegen 't eind van den cursus, weer erg moe van de school, en wel een beetje wanhopig, dat er zoo weinig van wetenschappelijk werk kon komen. Maar nu heb ik weer goed hoop!' (15 juli 1904)

Begin 1906, toen Huizinga het professoraat in Groningen had aanvaard, maakte hij tegenover Vogel de balans op van zijn Indische studiën:

'Je vraagt of ik de Indologie er geheel aan zal geven, moet ik bevestigend beantwoorden. Moet ik zeggen: helaas? Ik weet het niet. Toen ik officieel nog Indoloog was, trok het mij altijd naar de historie. Een tijd lang heb ik beide vakken tegelijk beoefend; toen ik voor mijn Amsterdamsche hoorders een college over het Boeddhisme bewerkte en daarnevens in de oude Haarlemse geschiedenis werkte. Juist toen ik mij zoowat geheel naar de historische kant had gewend, begon ik te zien, waarin voor mij de aantrekkelijkste problemen der indologie gelegen zouden hebben: de godsdienstwetenschap. 't Is misschien maar gelukkig dat mijn ambt mij ineens van de Indologie geheel heeft afgesneden, want naast het

buitengewoon omvangrijke historische gebied nog een ander vak te beoefenen gaat toch niet. De studie van het Boeddhisme in het bijzonder krijgt nu reeds langzamerhand voor mij die tint van een landschap in 't verleden, waar je eenmaal genoegelijke tijden hebt gesleten, een beetje 'verklart', een beetje mooier dan toen ik er midden in zat en vaak vloekte over de onsympathieke bhikku's en hun kwellende stijl. Toch acht ik geen oogenblik van mijn indische studiën verloren; wat ik toen geleerd heb, helpt mij ook nu; ik zou de stelling willen verdedigen, dat het kennen van een der oostersche beschavingen een buitengewoon bevorderende factor is voor het begrip van de Westersche. En mijn belangstelling blijft voor die kant bestaan als voor goede oude vrienden, die naar verre streken trokken'. (2 februari 1906)

Huizinga als historicus

Terug naar de lovende woorden van P.J. Blok: *'een historicus van grooten aanleg (...), wiens Haarlem, thans geheel onder mijn oog gekomen, een voortreffelijk stuk werk is'.* Met 'Haarlem' is hier niet Huizinga's uitgave bedoeld *Rechtsbronnen der stad Haarlem*, maar zijn artikel 'De opkomst van Haarlem', waarvan Blok net het tweede gedeelte in manuscript had ontvangen.

De uitgave van de rechtsbronnen liet nog lang op zich wachten. Blijkens katebelle-

tjes in de betrokken archieven heeft Huizinga er gedurende de hele eerste helft van zijn Groningse jaren aan gewerkt. Hij kreeg de Haarlemse keurboeken ter bestudering op het Groningse Rijksarchief en in het archief in Middelburg: er moest ook tijdens de vacaties aan gewerkt worden.

Het Haarlemse bronnenboek, als zelfstandige publicatie pas verschenen in 1911, is het enige grote archiefwerk dat Huizinga op zijn naam heeft staan. Een van de bijzonderheden was de ontdekking dat het stadsrecht van Haarlem ontleend was aan dat van Den Bosch, dat op zijn beurt weer op dat van Leuven berustte. Deze ontdekking behoort tot de categorie van vondsten in de geschiedschrijving die onmiddellijk gemeengoed worden zodra het geconstateerde feit eenmaal algemeen aanvaard is. Wie de vinder is en dat er een tijd was waarin men over deze kennis niet beschikte, verdwijnt dadelijk naar de achtergrond.

Een voortreffelijk docent

Een ander woord van Blok: 'een voortreffelijk docent'. – Laten we dit 'voortreffelijk docent' nu eens niet interpreteren als het leraarschap in strikte zin, maar als het vermogen een ingewikkelde historische materie toegankelijk te maken voor een breed publiek. Onze conclusie kan dan niet anders zijn dan dat Huizinga dit vermogen in hoge mate bezat: bij alle verwijten die aan zijn adres zijn geuit als zijnde een wereldvreemd kamergeleerde en elitair denkend hoogleraar, heeft Huizinga zich regelmatig op uiterst eenvoudige wijze en in bevattelijke bewoordingen gericht tot de ontwikkelde leek.

Borgen de Haarlemse rechtsbronnen een schat aan informatie in zich voor de deskundigen en de taaië doorzetters, wat moest Jan Publiek ermee? In een lezing voor de vereniging 'Haerlem' vatte Huizinga de nieuwe inzichten samen onder de titel: 'Over de oudste geschiedenis van Haarlem': de details uit het vakgeschiedwerk zijn hierin op zinvolle wijze gerangschikt tot een herkenbaar beeld voor de algemene lezer.

Dit mogen we ook een constante noemen in Huizinga's werk: hij verwoordt voor het grote publiek zijn persoonlijke interpretaties in zijn geheel eigen taalgebruik, suggererende dat hij niet meer doet dan schijnbaar algemeen gekende noties onder woorden te brengen. Het bekendste voorbeeld is natuurlijk zijn *Nederlands beschaving in de 17de eeuw*, maar het mag ook gezegd worden van zijn kritische eigentijdse beschouwingen, *In de schaduwen van morgen* én *Geschonden wereld*: hoe gedateerd deze twee boekjes mogen zijn, naar de vorm zijn ze zeer toegankelijk voor degenen die zich

enige moeite wil geven ze te genieten. Van een moeilijk woord was Huizinga niet afkeurig, een 'voortreffelijk docent' verheft het niveau van zijn leerlingen, van zijn lezers, en daalt niet tot hun peil af.

Wat Huizinga als docent betreft moet er nog een ander aspect worden genoemd: zijn inspanningen ten bate van praktische oefeningen van de studenten. Zeker in zijn eerste Groningse jaren heeft hij zich moeite gegeven het onderwijs te modelleren naar het voorbeeld van de Duitse *Seminare*: tijdens zijn studiejaar te Leipzig had hij ervaren dat in de *Seminare*, werkcolleges, en niet tijdens de hoorcolleges het meest te leren viel. In België was Henri Pirenne een van de grote mannen van de zogenaamde *cours Pratiques*.

Vanuit Middelburg schreef Huizinga aan Pirenne in Gent om persoonlijk door hem ingelicht te mogen worden en natuurlijk om kennis te maken met de beroemde collega. Huizinga werd prompt te dineren gevraagd en maakte ook kennis met Paul Fredericq: aan Pirennes rondleiding zou hij een genoeglijke herinnering blijven dragen. Terug in Groningen heeft Huizinga waarschijnlijk dadelijk de uitvoering van een en ander aanhangig gemaakt, want in mei 1909 vroeg hij Pirenne opnieuw om inlichtingen, niet voor zichzelf maar voor de rector Heymans: wat kost alles? Hoeveel betaalt de Staat aan alle faculteiten samen en hoeveel aan de letterenfaculteit apart?

Later in Leiden behoorde de inrichting van een historische leeskamer tot Huizinga's zorgen.

Het zijn al met al inspanningen die van meer belangstelling voor de praktische aspecten van de hogeschoolopleiding getuigen dan men gewoonlijk aanneemt. Praktische hulpmiddelen zelf samenstellen, zoals Pirenne en later Romein deed, heeft Huizinga nooit op zijn weg voelen liggen.

Veelzijdig

Keren we voor de laatste maal terug naar Bloks lovende woorden: 'geniaal geleerde van veelzijdig talent'. Was Huizinga een genie of geniaal? Nee, schreef Romein, nee, schreef eveneens Van Valkenburg, 'hij was geen genie; hij wist het zo goed als iemand'.

Ook hier heeft Blok bewust enigszins overdreven. Het 'veelzijdig talent' zal niemand aan Huizinga willen ontnemen: in een gestage stroom verschenen zijn veelgelezen en deels nog altijd herdrukte werken: twee wat je noemt echt grote werken: *Herfsttij der Middeleeuwen* en de *Homo Ludens*; twee biografieën: een van Erasmus en een van Jan Veth; twee studies over Amerika; twee opstellenbundels; zowaar een boek *De wetenschap der geschiedenis*; de al genoem-

VINDPLAATSEN

De brieven van en aan Huizinga zijn verspreid over vele collecties. De twee belangrijkste zijn het Huizinga-archief in de Universiteitsbibliotheek van Leiden en de collectie van het Letterkundig Museum en Documentatiecentrum in Den Haag. Overige vindplaatsen van hier geciteerde brieven: P.J. Blok (Algemeen Rijksarchief Den Haag), Gerard Brom (Katholiek Documentatiecentrum Nijmegen), J.Ph. Vogel (Instituut Kern, Leiden), Henri Pirenne (Archives de l'Université Libre, Brussel), P.S. Allen (Bodleian Library, Oxford), Werner Kaegi (Paul Sacher Stiftung, Basel) en Mea Verwey (privé-bezit).



wel in de keuze van zijn onderwerpen als in de vorm die hij aan zijn werken gegeven heeft.

Johan Huizinga, voorbeeld zonder school

Hier ligt in laatste instantie ook de reden waarom Huizinga geen school gemaakt heeft: een historicus die de zogenaamde 'historische sensatie' – een gevoelsargument, een begrip dat in de Duitse vertaling veel hoofdbrekens met zich bracht – als een graadmeter hanteerde om het echtheidsgehalte van het verleden of van een geschiedwerk vast te stellen, zo'n historicus weet dat hij onnavolgbaar is, dat hij althans weinig leerlingen in de figuurlijke zin van het woord zal hebben.

Wat bracht in de ogen van Huizinga alle Nederlanden bijeen? De heersucht van Bourgondië!

Wat leek hem een belangwekkende cultuurhistorische studie? Een geschiedenis van de hoogmoed in de zeventiende eeuw! Of, een prozaïscher onderwerp: een geschiedenis van de herberg in de Nederlanden, die er ook werkelijk gekomen is. Of, vraag uit zijn Amerika-dagboek: 'Wie schrijft: Rembrandts gezicht op het verleden en de verre vreemde landen?'.

Wie is in staat de motieven te ontdekken van mensen in het verleden? Niemand, op willen begrijpen, niet op willen verklaren komt het aan. Met kennelijk genoeg citeerde Huizinga in zijn Groningse intrede een geval uit Michelet: aan een dergenen die Robespierre op zijn beurt naar de guillotine hadden verwezen, werd de vraag gesteld hoe hij daar zijn stem voor had kunnen geven: 'De grijsaard zweeg, hij scheen er eenigen spijt van te hebben. Plotseling stond hij op, met een heftige beweging, en zei: 'Robespierre! Robespierre!... ah! si vous aviez vu ses yeux verts, vous l'auriez condamné comme moi.' (VW VII, cursief van Huizinga).

de protesten tegen het cultuurverval van zijn eigen tijd en tenslotte twee rustpunten: *Nederlands beschaving in de 17de eeuw* en *Mijn weg tot de historie*.

In dit laatste schreef Huizinga: '*De omvang van mijn volledige bibliografie zal niet ontzagwekkend zijn*' (VW I, 40). Wie echter de omvang van Huizinga's Verzamelde Werk ziet en daarnaast nog eens het Haarlemse bronnenboek zet, moet erkennen dat een dergelijk omvangrijk oeuvre door weinig historici na hem geëvenaard of overtroffen is. Een ander citaat uit zijn terugblik: '*Het werk dat achter mij ligt (...) is voor mijn eigen gevoel nooit meer geweest dan een zweven over de tuinen van den geest, een hier en daar tippen aan de bloesems en dan meteen weer verder gaan*' (VW I, 41).

Afgezien van het feit dat hier natuurlijk enigszins een pose wordt ingenomen lijkt het me dat de correspondentie van Huizinga, zoals die nu verzameld wordt, dit beeld gaat bevestigen: geen zwaarwichtige, zoekende uitwisseling van wetenschappelijke inzichten of ideeën, nergens discussie met terugkomen op eerder ingenomen standpunten, maar meestal louter een meedelen – vaak met grote intervallen – van de eigen werkzaamheden, het wisselen van beleefdheden, van geestigheden (Colenbrander, Van Vollenhoven), soms van bewondering (Pirenne, Allen). Het is bij alle kennis die Huizinga eigen was – en laat het 'hier en daar tippen aan de bloesems' ons die kennis niet doen onderschatten – vaak een persoonlijke, affectieve benadering van het verleden geweest die hem kenmerkte, zo-



Archieven en onderwijs: de Goudse situatie

B. van der Saag

In dit 'Patriottenjaar' organiseert het Gemeentearchief van Gouda een reizende tentoonstelling over de aanhouding van prinses Wilhelmina bij de Goejanverwellesluis, vlak bij Gouda. In 1785 had het stadhouderlijk paar Den Haag verlaten uit angst voor het optreden van de Patriotten en was vertrokken naar Nijmegen. Pogingen om gewapenderhand weer aan de macht te komen in Holland mislukten en uiteindelijk probeerde men een list. Prinses Wilhelmina vertrok in 1787 in het geheim naar Den Haag om een staatsgreep te organiseren.

De reizende tentoonstelling gaat met behulp van archiefstukken in op de politieke situatie, de aanhouding en de gevolgen ervan. Er hoort een uitvoerige lesbrief bij.

De auteur van dit artikel, gemeentearchivaris van Gouda, gaat in op de mogelijkheden (en onmogelijkheden) van 'het kleine archief' voor het onderwijs.

onverplichte activiteiten. Het eigen beleid van een archiefdienst en haar broodheer (ministerie van WVC voor de rijksarchiefdienst, gemeentebesturen voor de gemeenten- en streekarchieven) bepaalt dan ook in hoge mate of (en in welke omvang) men het onderwijsveld ter plaatse educatieve faciliteiten wil bieden.

Uiteraard zijn er talloze externe factoren, die het educatieve beleid en de uitvoering daarvan beïnvloeden, zowel in het personele vlak als in materieel opzicht. Met andere woorden: zonder centen blijven beleidsvoornemens aardige praatjes in een nota of jaarverslag. (Dit laatste geldt niet voor Gouda, zoals hierna duidelijk zal worden.)

Bij de keuze voor of tegen educatie spreekt ook de 'mentaliteit' van een archiefdienst een woordje mee. Heeft men eenmaal gekozen voor het uitvoeren van dit soort taken, dan blijken ook de ideeën over de eigen klantenkring en over een (al dan niet vermeende) rangorde daarbinnen van belang te zijn. Een archiefdienst die zich in de eerste plaats als wetenschappelijke instelling ziet — en dat is bijvoorbeeld in een universiteitsstad nogal verleidelijk —, zal gauw geneigd zijn zich verre te houden van educatieve activiteiten op het niveau van het basisonderwijs.

Hoe werkt de praktijk in Gouda?

Hoewel het te ver gaat om educatie uitsluitend te bezien als een kwestie van vraag en aanbod, blijven dat mijns inziens belangrijke elementen. In Gouda huldigen wij graag de stelregel dat voor de wet alle archiefgebruikers gelijk zijn, een regel die wij ook op de educatieve taken betrekken. Combineer dat met het standpunt dat een archiefdienst een dienstverlenende instelling is (of althans hoort te zijn), en voor je het weet is elke klant koning. Dat alles neemt niet weg, dat het vaak moeilijk is om de wensen van je klanten goed te leren kennen en een goed aanbod te verzorgen om potentiële klanten — en dat geldt zeker voor het onderwijs — van dienst te kunnen zijn. Dat veel docenten geen gebruik maken van ons product, is overigens niet alleen daaraan toe te schrijven, maar ook aan hun eigen tijdgebrek (en soms ook: instelling); de opzet van studieprogramma's voor aankomende leraren, waarin weinig of geen aandacht wordt geschonken aan het werken met bronnenmateriaal, is misschien mede schuldig.

Het gemeentebestuur van Gouda vindt het van belang dat de archiefdienst 'publiek-gericht' bezig is en daarbij met name ook de belangen van het onderwijs dient. Dat blijkt uit de invulling van de personeelsfor-



De ingang van het Goudse gemeentearchief aan het Weeshuisplein (Spieringstraat 1).

kleio

nummer 5/87
pagina's 10 en 11

De Nederlandse overheidsarchieven kunnen een gevarieerd scala aan diensten aanbieden aan het onderwijs. Gemakshalve zullen we die samenvatten onder de noemer 'educatie'.

Omdat nergens in de huidige (en evenmin in de toekomstige) archiefwetgeving staat, dat een archief educatieve taken moet verrichten, zal er echter altijd sprake zijn van



AFBEELDING VAN EEN KEES, WEEGLUIS, AVIJOENVREETER,
AMOKSPOEGER, OF HEEDENDAAGSCHE PATRIOT.

Schrik niet! — Dit is het beeld van zulk een Patriot;
Die, laag van hart, van ziel, met Wet, met Eeden spot;
En door vervloekte drift, 't daár heenen zoekt te krygen,
Dat elk op 't halsch geschreeuw van dood, van moord,
moet zwijgen.
Zyn kruin, gedeekt door eenen Vrycorpsisten hoed,
Met eenen zwarten strik, beteekend heldenmoed:
Terwyl Pasquillen, Posten, Schandpapieren,
Rondom zyn dollie harsens zwieren.
Het beeld van *Oudenbarneveld*
Is op het schelmfiche hart geschild.
Het oog daár op gevest, gepaard met zyne actie,

Bewyst, zoo klaar als 't licht, zyn zucht voor deese Fadie, —
In zyne rechtheid heeft hy een Venuspop,
Waar voor hy wierook zwaaid, en voert ten hoogsten
top. —
Zyn linker is voorzien van dolk, van yz'en keeten,
Gereed tot moorden en tot boeiing van 't geweten. —
Met voeten trapth'y 't Rechten 't Heilig Bybelwoord;
Vertreed de *Oranje - Stam*. — De Leeuw vergramd,
werftoord,
Kykt, brullende, in het rond; het vuur springt uit zyne
oogen,
Dat 't Vrije Nederland zulk onkruid kan gedooogen. —

Deze spotprent uit 1784 is duidelijk tegen de patriotten gericht. (Uit de collectie van het Stedelijk Museum Het Catharina Gasthuis te Gouda.)

matie. Een kleine dienst als de onze heeft weliswaar geen full-time educatief medewerker, maar in elk geval iemand die een belangrijk deel van zijn tijd aan educatie kan besteden. Sinds 1981 is als zodanig drs. R.A.M. ter Bogt werkzaam, wiens vorming als historicus en archiefambtenaar ervoor borg staat dat hij een gelijkwaardige gesprekspartner is van onderwijsgeveenden op alle niveaus.

Welke educatieve taken worden aangepakt?

Om te beginnen: *tentoonstellingen*. Daarbij zullen wij ons wat meer gaan richten op het fenomeen van de 'reizende' expositie, bij gebrek aan een eigen expositieruimte en in de hoop dat wij daarmee beter aansluiten bij de wensen in het onderwijsveld. (Dat deze hoop niet geheel ijdel is, blijkt uit de overweldigende belangstelling voor de expositie over 'Goejanverwellesluis'.) Doelgroep: hoogste klassen basis- en onderbouw voortgezet onderwijs.

Voor sommige tentoonstellingen zal het zinvol zijn een *lesbrief* samen te stellen. Dat is geen eenvoudige zaak en het zal moeten blijken of we dat op de juiste manier aanpakken.

Uiteraard is het ook mogelijk om docenten behulpzaam te zijn bij het zelf inrichten van tentoonstellingen, door het attenderen op geschikt materiaal, het leveren c.q. uitleenen van copieën (en in beperkte mate: originelen) en dergelijke. In het bijzonder denken we daarbij aan onze rijke collectie documentatie over de tweede wereldoorlog (die juist ten behoeve van gebruik door het onderwijs toegankelijk is gemaakt), waarvan een deel geschikt is om tijdelijk ter expositie uit te lenen.

Dan is er de mogelijkheid om voor leerlingen in groepsverband een korte *introductie* over het archief te verzorgen (wat zijn wij voor instelling, wat voor materiaal is er bij ons te vinden), gecombineerd met een rondleiding.

Er is een begin gemaakt met de samenstelling van *scriptiemappen*. Doel: voor leerlingen van de bovenbouw van het voortgezet onderwijs een basis voor een werkstuk te bieden in de vorm van korte gedeelten uit literatuur en archiefbronnen, met suggesties voor aanvullend materiaal, over diverse Goudse onderwerpen. Er zal nog wel nader overleg met het onderwijsveld nodig zijn, om tot een goede afbakening van onderwerpen te komen. Onze ervaring is immers: hoe concreter en duidelijker begrensd het onderwerp is, waarmee een scholier bij ons komt (dat geldt evenzeer voor het universitair onderwijs), hoe beter wij in staat zijn om het geschikte materiaal ter tafel te brengen. Overigens gaat in september een proef van start, in samenwerking met de Goudse musea en de openbare bibliotheek, om maandelijks een *scriptie-spreekuur* te houden voor scholieren. Misschien ook iets voor docenten?

Dan wordt er af en toe met een schoolklas een *project* gedaan, dat wil zeggen een Gouds thema (of algemeen thema toegespitst op Gouda) wordt aanschouwelijk gemaakt doordat leerlingen aan de slag gaan met archief- en ander documentair materiaal uit de tijd zelf. Het is duidelijk dat dit doorgaans vooral op 19e- en 20e-eeuws materiaal betrekking heeft.

Er is een *stadswandeling* (in een beperkt aantal varianten) uitgestippeld.

Tenslotte noem ik nog de mogelijkheid om een *diaserie* te lenen, hoewel we nog bepaald geen rijk geschakeerd aanbod daarin hebben. Ook hier zal samenwerking met 'het veld' ons hopelijk de goede weg wijzen.

EXPOSITIE

Programma voor de periode juni/juli 1987:
4-16 juni — Rijksscholengemeenschap (RSG), Burg. Martenssingel 15, Gouda;
18-25 juni — plaatselijk schoolgebouw He-kendorp;
27 juni-11 juli — Raadhuis, Marktveld 20, Haastrecht.

(Na de zomervakantie gaat de expositie nog naar scholen in Woerden, Bodegraven, Boskoop en Schoonhoven).

Kortom

Er kan het een en ander in Gouda, ondanks het bescheiden formaat van de archiefdienst.

Sommige zaken werken wel eens belemmerend, zoals het ontbreken van een groepsruimte en het zeer krappe budget, dat in materieel opzicht niet alles mogelijk maakt. Gelukkig ontmoeten wij bij het onderwijs begrip voor dergelijke problemen. Regelmatig blijken obstakels met enige goede wil over en weer verholpen te kunnen worden, en dat is voldoende voor ons om op deze weg door te gaan.

De tentoonstelling en de lesbrieven over de aanhouding van prinses Wilhelmina van Pruisen in juni 1787 zijn daarvan een voorbeeld.

LESBRIEF

Verkrijgbaar bij de Gemeentelijke Archiefdienst Gouda, Groeneweg 32, 2801 ZD Gouda (tel. 01820-16135, vragen naar de heer Ter Bogt) à f 1,25 per stuk (voor scholen in de Goudse regio f 0,75 per stuk) excl. portokosten.



FREDRICA SOPHIA WILHELMINA.
PRINCESSE VAN ORANGE EN NASSAU GEBOREN
PRINCESSE VAN PRUISSEN



WILLEM DE V PRINS VAN ORANGE
EN NASSAU ERE-STAATSHOUDER DER VEREENIGDE
NEDERLANDEN. enz. enz. enz. Geboren d. 8. Meerte. A. 1748.

Willem V en zijn vrouw Wilhelmina van Pruisen.
(Verzameling Gemeentearchief 's-Gravenhage.)



Portret van Cornelis van Leeuwen, kapitein van het Goudse vrijkorps, die op bevel van zijn commandant naar de Vlist vertrok en de prinses aanhield. (Herkomst onbekend.)



De commandant van het Goudse vrijkorps, C.J. de Lange van Wijngaarden (1752-1820), maakte zelf een tekening van de Goejanverwellesluis bij Hekendorp. Het huis links is de boerderij van Adriaan Leeuwenhoek, waar de prinses verbleef. (Uit de collectie van het Stedelijk Museum Het Catharina Gasthuis te Gouda.)



I.

Copia.

Brief van H. K. H. aan den Heer
Presideerende der Gedeputeerde
Staaten.

Edele Mogende Heer.

Ik heb niet willen naalaaten UEM. kennis te
geeven van myn vertrek naar 's Gravenhage,
waar ik denk weinig dagen te verblijven.

Een en 't zelve belang hebbende met den Prins
myn Gemaal, die om bekende reedenen niet
in den Haag kan verschynen, heb ik geoordeelt
dat myne präsentie aldaar, mischien iets konde
by brengen tot redding van 't Vaderland, en
bevestiging der Constitutie; dit heilzaam oog-
merk alleen doet my de reize onderneemen;
God geeve dat zy niet geheel zonder vrugt mag
zyn! Ik ben met de verschuldigde agting

Edele Mogende Heer.

Nymegen den 28 Juny
1787.

Uwe Dienstwilige
Dienaresse

Was geteekend :
WILHELMINE.

Brief van de prinses vanuit Nijmegen, 28-6-1787.
(Uit: Echte bescheiden aangaande het gebeurde
aan Haare Koninklijke Hoogheid... Nijmegen
1787.)

De situatie in Hekendorp, waar nog veel van De
Langes schets is te herkennen. (Eigen opname GA
Gouda.)

Wel-Edele Gestrenge Heer!

DE voorigste wensch van myn hart in dit hachelykogen-
blik, waar in zig de Republiek bevindt, daar de Prins
Erftadhouder verhindert is zelfs in Holland te kunnen,
om door myne tusschenkomst zoo mogelyk meede te wer-
ken ter verhoeding van eenen dreigenden Burger-Oorlog,
en ter vereffening der geschillen op gronden van de wel-
gevestigde Constitutie, zyn de eenigste reedenen geweest
van myne reis naar 's Gravenhaagen; dewelke ik my hadde
geallateerd geheim zoude zyn gebleeven tot na myn aan-
komst op de Orange-Zaal, van waar ik dadelyk myn oog-
merk in deezen zoude gecommuniceerd hebben aan hun
Edele Groot Mogende, als meede aan de Staaten Gene-
raal. Nimmer had ik gedacht dit heilzaam oogmerk eenig-
zins te zien veriedelen, voor dat ik in staat was gesteld,
daar toe alle myne pogingen aan te wenden. Het is U
Wel-Edele Gestrenge bekend, dat ik heler word myne reis
verder voort te zetten, ik hoop evenwel dat dit uittel de
zaak niet zal uit haar geheel brengen, maar ik heb nodig
geoordeeld aan U Wel-Edele Gestrenge kennis te geeven
van de waare reedenen myner aankomst in Holland, met
verzoek dezelve onder het oog van hun Edele Groot Mo-
gende te willen brengen, en blyve met verschuldigde ag-
ting.

Wel-Edele Gestrenge Heer,
Onder stond.

Schoonhoven
den 28 Juny
1787.

Uwe Dienstwilige Die-
nareffe.

Was geteekent.
Wilhelmine.

Brief van prinses Wilhelmina aan de raadspensio-
naris, vanuit Schoonhoven, 28-6-1787. (Uit: Nieu-
we Nederlandsche Jaarboeken. Amsterdam/Lei-
den 1787.)

De Goejanverwellesluis te Hekendorp. (Eigen op-
name GA Gouda.)



De boerderij (zie 4) is nauwelijks veranderd. (Eigen opname GA Gouda.)



De kamer waar de prinses verbleef. (Eigen opname GA Gouda.)



Het gangetje dat ooit door een prinses – noodgedwongen – werd gebruikt. (Eigen opname GA Gouda.)

kleio

nummer 5/87
pagina's 14 en 15



De weg op de voorgrond, met links het riviertje de Vliet, leidt naar Schoonhoven. Aan het eind van de weg ga je links naar Haastrecht (de route van de prinses na de aanhouding) en rechts naar Polsbroek. (Eigen opname GA Gouda.)

C. v.d. Waard maakte deze afbeelding van de aanhouding. (Uit: Het Groot Toneel van Verwarringen... Amsterdam 1791.)

Laaghartig volk, vervreemd van alle Eer en Deugd,
Dat Roem in *gruuw'len* steld, en zig in 't kwaad verheugd,
Houd *Nêerland's Moeder* op het smaadykst opgesloten,
Bewaakt met blank Geweer haar in een *Boerenhuis*,
Daar zy, gevangen aan *Goe Jan Verwelse Sluis*,
De *Rezolutie* wacht van *Woerdens* Vloekgenooten.

Orangistisch gedicht. (Uit: Atlas en dagboek van Nederlandsche gebeurtenissen... Amsterdam 1789.)

GEWIGTIGE TYDING.

WOERDEN den 28. Juny. Heden ontstaat hier een gerugt, 't welk voor een zekere Waarheid gedebiteerd word, dat HAARE KONINGLYKE HOOGHEID MEVROUWE DE PRINCESSE VAN ORANJE, in de *Krimpener Waard* gearresteerd zoude zyn, door een Detachement van HESSEN PHILIPSTAL, heden van hier vertrokken, en een Detachement van de daaronstreeks gecantonneerd leggende AUXILIAIREN van Gouda.

Men zegt 'er by dat Hoogstdezelve vergezeld zoude zyn van een der JONGE PRINSEN. Werwaards de Reize van Hoogstdezelve bestemd was word niet gemeld.

De alhier residierende Commissie van Hunne Ed. Groot Mog. vertrekt aanstonds derwaards.

Te Amsterdam, by J. WEEGE, in de Kalverstraat.

MANIFEST.

Zyne Majesteit de Koning van Pruissen genoodzaakt zynde geweest Zyne Troupes te laten komen op het Territoir van de Provincie van Holland, om Satisfactie te neemen over eene beleediging gedaan aan H. K. H. Mevrouw de Princesse van Orange, door eene Cabale, welke zeedert eenige tyd deeze Provincie door de allerevigste middelen onderdrukt, gewapenderhand omverftootende de allerheiligste Wetten, die tot hier toe het welvaaren van het Land uitgemaakt hebben.

Vermaand alle getrouwe en goede Inwooners, der Steeden en des platten Lands deezer Provincie zich niet alleen stil ten hunnen huize te houden, maar vooral dat zy zich zoo veel 't mogelyk is van de Sluyzen verze-keren, om het onherstelbaar ongeluk voor te komen, hetwelk deeze onderdrukkende Cabaal in het schild voert, door het gantsche Land te overstroomen onder het schynbaar voorgeeven zich te zullen verdedigen tegens een Vyand van den Staat die niet existeerd.

Dewyl Zyne Majesteit de Koning van Pruissen alleen zoekt Satisfactie te neemen van deeze Verstoorders van dat geluk, hetwelk de Republiek te vooren genoot, zoo zal dezelve niet toestaan, dat het minste kwaad geschiede aan eenige Inwooners van de Provincie van Holland noch eenige Stad of Woonplaats hoegenaamd.

Daar en tegens iedere Stad, welke zal tegenkanten de Poorten te openen aan de Troupes van Zyne Majesteit of een iegelyk Inwoner, welke men met de Wapenen in de hand zal vinden zich zelve te wyten zullen hebben de droevige gevolgen, welke daaruit te ontstaan niet man-queeren zullen. —

Manifest van de Pruisische koning bij de inval in Holland. (Knuttel 21569.)



Ontwikkelingseducatie onder de loep

Lejo Swachten

Het Educatief Project Ontwikkelingssamenwerking (EPOS), dat in 1982 gestart is in opdracht van de ministeries van Ontwikkelingssamenwerking en O en W, heeft vorig jaar augustus haar resultaten gepresenteerd. Aansluitend hieraan is het Landelijk Netwerk Ontwikkelingseducatie (LNO) geïnstalleerd.

Een van de taken van het LNO is ervoor te zorgen dat ontwikkelingseducatie in de eerste fase van het voortgezet onderwijs en in het bijzonder binnen de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, economie en maatschappijleer een vaste plaats krijgt. Ten behoeve van deze verankering zijn in het kader van het EPOS lessenseries en een leerplanvoorstel voor de eerste fase van het V.O. ontwikkeld.

Wat kunnen leraren en in het bijzonder leraren geschiedenis met deze lessenseries? Wat houdt het leerplanvoorstel in, op welke uitgangspunten is het gebaseerd en wat is de status van het voorstel?

Deze vragen worden beantwoord door Lejo Swachten, cultureel antropoloog, verbonden aan de vakgroep geschiedenis van de Stichting Opleiding Leraren te Utrecht en mede-organisator van de didactiekconferentie voor aardrijkskunde- en geschiedenisleraren over ontwikkelingseducatie in 1985.

Educatief Project
Ontwikkelingssamenwerking



Het landelijk netwerk ontwikkelingseducatie dankt zijn ontstaan aan de kamermotie Den Ouden Dekkers (14 maart 1985) waarin werd uitgesproken 'dat ontwikkelingseducatie... op een pedagogisch verantwoorde wijze binnen het reguliere onderwijs verankerd dient te worden zodat een grotere bewustwording van de ontwikkelingsproblematiek en versteviging van het maatschappelijke draagvlak voor ontwikkelingssamenwerking wordt bevorderd...'. In het netwerk participeren instellingen waarvan enkelen ook werkzaam waren in het EPOS. Belangrijke instellingen in het LNO zijn enkele verzorgingsinstituten, zoals de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO) en het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS); enkele ondersteuningsinstanties zoals het Polemologisch Instituut van de Rijksuniversiteit Groningen (PIG), het Centrum voor Internationale Vorming (CEVNO), en het Studiecentrum voor Vredesvraagstukken van de Katholieke Universiteit Nijmegen (SVN); en enkele tegenwoordigers van lerarenopleidingen.

In dit artikel wil ik enkele produkten van het EPOS onder de loep nemen, waarmee in het kader van het netwerk verder gewerkt zal gaan worden.¹ Hierbij zal de vraag centraal staan in hoeverre de lessenseries, die op verschillende scholen ontwikkeld zijn, gebruikt kunnen worden binnen het vak

geschiedenis om zodoende ontwikkelingseducatie te bevorderen en om zo een bijdrage te leveren aan de verankering ervan in het curriculum. Ook het leerplanvoorstel zal op haalbaarheid en levensvatbaarheid bekeken worden.

Lessenseries

Door de hiervoor al genoemde ondersteuningsinstanties zijn twaalf lessenseries ontwikkeld, die naar het onderwijsveld gepresenteerd worden als voorbeeldprodukten. Ik wil er hier voor het vak geschiedenis zeven noemen.

- 'Zanzibar, socialisme in zakformaat' (diaserie voor geschiedenis en aardrijkskunde ten behoeve van de tweede klas Havo/Vwo en de derde klas Mavo), te leen bij CEVNO.
- 'Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika' (voor geschiedenis en aardrijkskunde ten behoeve van de onderbouw Lbo/Mavo), een klaspakket kost f 295,–.
- 'India' (voor geschiedenis en aardrijkskunde ten behoeve van de derde klas Havo/Vwo), leerlingenboek f 15,–/ docentenhandleiding f 15,–.
- 'Gezondheid: recht of voorrecht?' (voor geschiedenis, aardrijkskunde, economie, Nederlands, gezondheidskunde, huis-houdkunde, kennis der natuur-biologie, (vakoverstijgend-) projectonderwijs ten behoeve van de tweede en derde klas brede Vbao), klaspakket f 800,–.
- 'Honger naar wapens' (voor geschiedenis, aardrijkskunde, economie, Nederlands en maatschappijleer ten behoeve van de derde klas Mavo/Havo), leerlingenboek f 7,95/ docentenhandleiding f 7,95/ fotoserie f 4,75.
- 'Ujamaa voor Tanzania' (voor geschiedenis, aardrijkskunde, biologie, Nederlands en natuurkunde ten behoeve van de tweede klas Havo/Vwo), leerlingenboek f 9,95/ docentenhandleiding f 18,85.
- 'Suriname en Surinamers in Nederland' (voor geschiedenis, aardrijkskunde, Nederlands, biologie, handvaardigheid, economie, muziek, catechese, (vakoverstijgend) projectonderwijs ten behoeve van de tweede klas Lbo/Mavo).

Vijf van deze produkten zijn landenstudies; de overige twee zijn thematisch van opzet; alhoewel het pakket 'Honger naar wapens' India als voorbeeld behandelt. Behalve de diaserie 'Zanzibar, socialisme in zakformaat' zijn de produkten lessenseries van minimaal 18 lessen.

Toepasbaarheid

Is ontwikkelingseducatie iets nieuws in het onderwijs?

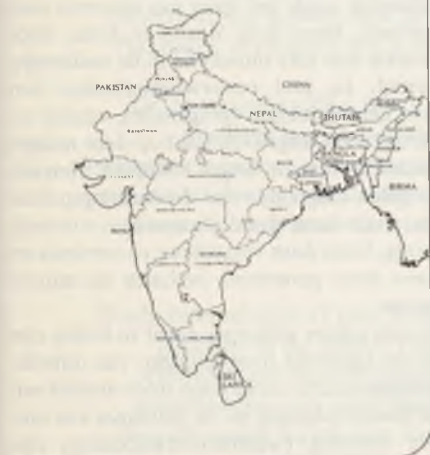
Nee, er is al veel gebeurd en tot stand geko-

kleio

La familia



ontwikkelingseducatie



Help... mijn bos gaat eraan!



men op dit terrein. Echter wie verder kijkt dan zijn of haar neus lang is, zal het ook spoedig duidelijk worden dat veel leraren toch vooral terugvallen op het schoolboek ook voor wat betreft ontwikkelingseducatie. Alhoewel de inhoud hier en daar nog te wensen overlaat, is het schoolboek nog steeds het belangrijkste onderwijsleermiddel.

Met het oog op deze situatie zullen de EPOS-lessenseries toch zeker aan enkele voorwaarden moeten voldoen, waardoor het gebruik ervan enigszins gegarandeerd kan worden:

- allereerst zullen de lessenseries inhoudelijk niet mogen onderdoen voor het schoolboek;
- ten tweede spelen factoren tijd en geld een belangrijke rol (de tijd voor ontwikkelingseducatie is beperkt, de lessenseries mogen niet te duur zijn);
- ten derde zal de inhoud van de lessenseries enigszins moeten aansluiten bij de bestaande leerstof;
- en tenslotte is het belangrijk dat de leraar met relatief weinig voorbereiding met de lessenseries aan de slag kan.

Aan de eerste voorwaarde voldoen de lessenseries ruimschoots; op systematische wijze wordt het te behandelen probleem uit de doeken gedaan, waarbij een variatie aan werkvormen wordt aangeboden. Bovendien is het materiaal goed verzorgd, met veel illustraties en voldoende momenten, waarmee ingespeeld kan worden op de inleving (identificatie) van de leerlingen.

De tweede voorwaarde is echter moeilijker te vervullen. De lessenseries bevatten namelijk minimaal 18 lessen. Dit is geen juiste inschatting van de mogelijkheden op de (doorsnee) scholen in het voortgezet onderwijs. Veel leraren vinden zes lessen voldoende of zelfs het maximaal haalbare. Bovendien moet ook niet vergeten worden dat langdurige aandacht voor een thema vervelend kan worden voor de leerlingen. 'Van dag alweer India' zou dan weleens een veelgehoorde uitspraak kunnen worden.

De aanschaf van de lessenserie wordt bovendien bevorderd als de kostprijs laag is. De prijs per lessenserie (uitzonderingen daargelaten) zal vaak voor scholen op onoverkomelijke bezwaren stuiten wanneer er materiaal aangeschaft moet worden voor een hele klas tegelijk, terwijl het hier een zwaar gesubsidieerd project betreft.

Bij de derde voorwaarde ga ik ervan uit dat de bruikbaarheid van de lessenserie vergroot wordt indien het onderwerp herkenbaar is binnen het vak. Hiermee bedoel ik dat het moet aansluiten bij de leerstof uit het schoolboek, omdat dit voor veel leraren als uitgangspunt dient. Die herkenbaarheid is het lastigst te vinden in die lessenseries, waaraan een bijdrage is geleverd door meerdere vakken. Alleen de lessenseries 'India'

en 'Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika' voldoen enigszins aan bovengenoemde voorwaarde. Naast geschiedenis is slechts één vak in het geding: aardrijkskunde.

De lessenserie 'Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika' die bedoeld is voor de onderbouw Lbo/Mavo heeft daarbij ook nog het voordeel dat toepassing in het Lbo vergemakkelijkt wordt doordat de beide uitvoerende vakken gecombineerd worden gegeven. Verder sluiten deze lessenseries aan bij de bestaande leerstof: 'Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika' bij het onderwerp ontdekkingsreizen in het tweede leerjaar en 'India' bij het onderwerp imperialisme en dekolonisatie in het derde leerjaar.

Bij de andere lessenseries wordt van de leraar geschiedenis verondersteld, dat deze de bruikbare materialen zelf eruit destilleert. Dit betekent dat aan de voorbereiding van de lessen veel tijd moet worden besteed. Niet alleen zal de docentenhandleiding en de achtergrondinformatie moeten worden bestudeerd voordat de keuze uit de lessenserie gemaakt wordt, maar ook zal het verband moeten worden geconstrueerd met die onderdelen, die uit andere lessenseries zijn gehaald. Kennis, inzicht, vaardigheid en de bereidheid tot zulk werk zullen noodzakelijk zijn, om nog maar niet te spreken over de vereiste tijd.

Het enige alternatief is de lessenserie samen met de andere betrokken vakken uit te voeren. Samenwerking en afstemming zijn dan belangrijke problemen. Het getuigt van weinig realisme, indien men ervan uitgaat dat dit een gemakkelijke zaak is. Voor het merendeel van de scholen en ook leraren geldt immers dat de dagelijkse praktijk een andere is. Toch worden in het docentenhandboek 'Ontwikkelingseducatie voor twaalf- tot zestienjarigen', waarin naast het leerplanvoorstel aanwijzingen en suggesties voor de praktijk zijn opgenomen, samenwerking en afstemming niet als probleem signaleerd.

Het leerplanvoorstel

Het eerste deel van hierboven genoemd docentenhandboek is eigenlijk de gepopulariseerde versie van het leerplanvoorstel ontwikkelingseducatie voor twaalf- tot zestienjarigen, de eerste fase dus van het voortgezet onderwijs. Hierin worden drie inhoudselementen onderscheiden: het armoedeprobleem, het ontwikkelingsvraagstuk en de ontwikkelingssamenwerking.

Bij de behandeling van het armoedeprobleem staan de welvaartsverschillen tussen Derde Wereldlanden en welvarende landen, maar ook tussen en binnen Derde Wereldlanden centraal. De achtergronden, de noodzakelijke veranderingen en de problemen hierbij zijn de onderwerpen van het inhoudselement ontwikkelingsvraagstuk. Wat er door welvarende landen en met na-

Have a coke and a smile



docentenhandboek "ontwikkelingseducatie voor twaalf- tot zestienjarigen"

suggesties en voorbeelden voor de lespraktijk

ontwikkelingseducatie



Educational Project
epos
ontwikkelingseducatie
R. van der Vliet



Stichting voor de
Leerplanontwikkeling

me Nederland wordt gedaan om die welvaarts kloof te overbruggen komt aan bod bij het inhoudselement ontwikkelingssamenwerking.

Volgens de auteurs van het docentenhandboek kunnen de leerlingen op deze manier zien wat ze als burger kunnen bijdragen aan de vermindering van problemen in de Derde Wereld.

In het docentenhandboek zijn ook reeds inhoudselementen aangegeven voor het basisonderwijs en de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Voor het basisonderwijs – en daarna dus voor het hele voortgezet onderwijs zijn dat 'leefwijzen in Derde Wereldlanden' en voor de tweede fase van het VO is het 'het ontwikkelingsdenken (visies) in de Derde Wereldlanden en de welvarende landen'.

De uitwerking van deze twee elementen in concrete leerplannen zal verzorgd worden door enkele organisaties binnen het landelijk netwerk. Nu is die nog niet beschikbaar.

Het docentenhandboek gaat er dus enerzijds vanuit dat 'leefwijzen' een plaats moeten krijgen in de eerste en tweede fase van het VO, maar anderzijds blijven handleiding en leerplan het antwoord voorlopig nog schuldig op de vraag hoe dit vorm moet krijgen in samenhang met de drie eerder genoemde inhoudselementen die specifiek zijn voor de eerste fase van het VO.

Dit is meer dan een schoonheidsfout: de relatie tussen armoedeproblematiek, het ontwikkelingsvraagstuk en ontwikkelingssamenwerking is zonder dat daarbij 'leefwijzen', interne factoren dus, betrokken worden alleen gebrek aan de orde te stellen.

Gebruikers van het materiaal zouden dan ook op dit punt ondersteuning mogen verwachten. Het is jammer dat juist in dit opzicht het begeleidingsmateriaal nu nog lacuneus is.

Samenwerking, afstemming en didactiek

In het tweede deel van het docentenhandboek is per vak aangegeven welke bijdrage verwacht wordt. Het totaal vormt dan het gemeenschappelijke vormingsaanbod ontwikkelingseducatie.

Voor de mens- en maatschappijvakken, aardrijkskunde, geschiedenis, economie en maatschappijleer ligt hier een taak. Om overlapping te voorkomen wordt voorgesteld te streven naar inhoudelijke afstemming in een apart deelschoolwerkplan ontwikkelingseducatie. Formulering van een deelschoolwerkplan betekent echter samenwerking en overeenstemming tussen vak-

secties.

De praktijk zoals we ook hiervoor al geconstateerd hebben is in vele gevallen anders; verdeeldheid en overbelasting staan vaak zulke samenwerking in de weg. Een onderwijscultuur gericht op inhoudelijke samenwerking en afstemming ontbreekt op het merendeel van de scholen. Bovendien zien leraren ontwikkelingseducatie niet zonder meer als belangrijke pedagogische doelstelling van de school. Bij het invoeren van ontwikkelingseducatie volgens het leerplanvoorstel zou met deze belemmerende factoren rekening moeten worden gehouden. Het is dan ook jammer en onlogisch dat in het docentenhandboek hierover geen notitie is opgenomen.

In het derde en laatste deel van het docentenhandboek wordt dieper ingegaan op de didactiek van ontwikkelingseducatie. Of men kan spreken van een aparte didactiek van ontwikkelingseducatie is nog maar de vraag. De didactische principes die worden genoemd, zoals het leren van concreet naar abstract, leren door doen, en leren door variatie zijn niet onbekend in de onderwijswereld. In veel onderwijsmethoden kan men deze principes terugvinden, omdat ervaring heeft uitgewezen dat op deze manier kennis en inzicht langer beklijven. Hetzelfde geldt enigszins voor de vormingsprincipes zoals leren door illustratieve concretisering, leren door vergelijken en contrast en leren door gevarieerd herhalen en samenvatten.

Vooral echter principes die af te leiden zijn uit de algemene doelstellingen van ontwikkelingseducatie zoals leren door middel van probleemoplossing en de principes van morele vorming (waardenontwikkeling) zijn mijns inziens essentieel en kenmerkend voor een goede ontwikkelingseducatie. En aangezien ze niet (regelmatig) in de lespraktijk van alledag terug te vinden zijn zouden ze in een didactiek van ontwikkelingseducatie een eerste plaats verdienen. Op deze manier kunnen leerlingen werken aan eigen meningvorming en in het verlengde daarvan inzichten verwerven hoe ze een (weliswaar kleine) bijdrage kunnen leveren aan de oplossing van de ontwikkelingsproblematiek. In het docentenhandboek wordt hieraan nog veel te weinig aandacht besteed, alhoewel de auteurs wel oog hebben voor de vormen van beoordeling en toetsing van datgene wat door middel van deze principes aan de orde wordt gesteld.

Toch mis ik ook hier, zoals ook al bij het tweede deel is opgemerkt, enige reflectie op de bestaande onderwijspraktijk, die belemmerend kan werken. In verband hiermee zou een didactiek van ontwikkelingseducatie, maar ook die van vredesonderwijs, milieueducatie en mensenrechteneducatie², de marges voor verandering en vernieuwing binnen de school moeten aangeven, zodat didactiek meer is dan een bepaalde handel-

HEG deeladvies

In dit nummer vindt u informatie over de laatste veldraadpleging van de commissie HEG. Aanleiding hiertoe was het gereedkomen van het derde concept-advies van de HEG. In tegenstelling tot de vorige twee adviezen (zie *Kleio* 8/85 en 6/86) was er geen tijd meer om dit tijdig af te drukken. Belangstellenden konden de tekst bij de VGN-administratie aanvragen.

Het verslag van deze door de VGN georganiseerde bijeenkomst is geschreven door Piet van Hees. In zijn verslag heeft hij de besproken nieuwe HEG passages opgenomen. Voor het overige (vaardigheden, structuurbegrippen) zijn de oude HEG-teksten ongewijzigd gebleven. Daarvoor verwijzen wij u dan ook naar *Kleio* publicaties in de vorige twee jaargangen.

De oorspronkelijke tekst over staatsinrichting (structuurbegrippen, doelstellingen: kennis/begrip en vaardigheden) is door de HEG enigszins ingekort. Deze ingekorte versie volgt als bijlage op het verslag van de VGN-dag. Als laatste nieuwe HEG-stuk publiceren wij de tekst over de leerplanconsequenties van het door de HEG nu dus vrijwel voltooid examen-advies.

Zoals bekend zijn er met betrekking tot de staatsinrichting problemen gerezen in de relatie tussen HEG en SEM, de structuurcommissie eindexamen maatschappijleer. Met een overzicht van de wordingsgeschiedenis van deze nare kwestie sluiten wij dit middenkatern af. Nauwkeurige lezing van Brouwers artikel zal u duidelijk maken waar precies de bron van de gerezen problemen te zoeken valt.

Redactie.

Laatste veldraadpleging over het HEG-advies

Op zaterdagmorgen 16 mei verzamelden zich tussen tien uur en half elf een kleine groep VGN-leden waaronder bestuursleden van de afdelingen Den Haag, Arnhem, Hengelo en Utrecht en leden van de commissie

Havo/Vwo in een der zalen van het Jaarbeurscomplex te Utrecht om over de laatste versie van de HEG-eindexamennota (het zogenaamde derde concept) te vergaderen. Gesteund door schriftelijke reacties van col-

Inhoud

- 19 Laatste veldraadpleging over het HEG-advies
P. van Hees
- 27 Touwtrekken om staatsinrichting:
misser van Ginjaar-Maas
J. Brouwer

lega's van het St. Gertrudis lyceum te Roosendaal, het St. Ludger college te Doetinchem, van de afdeling Arnhem van J. Snickers en J. Sillekens en met, last but not least, een gedegen schriftelijk commentaar van de Havo-Vwo commissie van de VGN, is er tot vier uur in plezierige sfeer vergaderd en zijn er een aantal aanbevelingen aan de commissie HEG gedaan.

De grote lijnen van het HEG-rapport werden in feite door een ieder onderschreven en deze zijn in de discussie ook niet meer aan de orde geweest. Centraal stond in de gehele discussie: hoe bereiken we een zo goed mogelijk centraal schriftelijk eind-examen, hoe past daarbij het schoolonderzoek en hoe verbinden we de kwaliteit van ons onderwijs in de geschiedenis en staatsinrichting in de klassen 4 en 5 Havo en 5 en 6 Vwo met de belangen en met de belangstellingswereld van onze leerlingen.

Voor wat betreft het eindexamen C en D en de daaruit voortvloeiende leerplanconsequenties voor het Mavo en Lbo werd kennisgenomen van het feit dat de HEG het advies van de Brugcommissie tot het hare heeft gemaakt. Deze materie is in de vergadering van 16 mei niet aan de orde geweest.

Het verslag van de vergadering zal niet uitputtend zijn op het punt van al de gedane en geuite verlangens tegenover de HEG-commissie. Deze commissie zal een gedetailleerd verslag ontvangen. Hier gaat het om de belangrijkste punten. Terwille van de duidelijkheid zijn gedeelten uit het derde concept van de HEG overgenomen en aangevuld met opmerkingen uit de vergadering.



Derde concept: Examenstof en exameneisen (I)

1. De examenstof is vervat in thema's. Een thema is een beperkte hoeveelheid stof die geplaatst is in tijd en ruimte en waarvan de inhoud afhangt van een specifieke vraagstelling. Het eindexamen omvat zes thema's. Deze zes thema's moeten tezamen voldoen aan de volgende eisen:
 - a. twee hebben betrekking op de geschiedenis van de huidige samenleving;
 - b. twee thema's hebben betrekking op de historische traditie;
 - c. minstens één thema heeft betrekking op de Nederlandse, minstens één op de Europese en minstens één op de mondiale geschiedenis;
 - d. twee thema's hebben betrekking op de staatsinrichting;
 - e. er is een evenwichtig verdeelde aandacht voor politieke, sociaal-economische en cultuur-geschiedenis, en hun onderlinge relaties;
 - f. er is voldoende mogelijkheid om de voor het vak geschiedenis en staatsinrichting kenmerkende structuurbegrippen en de daaruit af te leiden

vaardigheden in de toetsing te verwerken.

2. De kandidaat dient ervan blijk te geven:
 - a. dat hij kennis heeft van de in de thema's vervatte stof;
 - b. dat hij de stof van de thema's kan plaatsen in de tijd;
 - c. dat hij kennis heeft van de voor het vak geschiedenis en staatsinrichting kenmerkende structuurbegrippen en de daaruit af te leiden vaardigheden beheerst.
3. Het Centraal Examen heeft betrekking op twee van de zes thema's. Het Centraal Examen duurt 2½ uur.
4. Het schoolonderzoek omvat vier andere thema's, volgens de onder 1.1.a t/m f gestelde eisen maar overigens vrij door de school te kiezen, al of niet na overleg met de kandidaat.

Vrij uitvoerig is er gesproken over I, 1-4. Een meerderheid in de vergadering kon zich vinden in het voorstel van de Havo-Vwo commissie aan de HEG om het aantal thema's te verruimen tot acht. Een belangrijk argument voor deze verruiming was de mogelijkheid om zo ook wat minder omvangrijke thema's te introduceren. Voor een ieder was het overigens vanzelfsprekend dat het getal van acht thema's gezien moest worden in het tijds kader van vóór examenklas en eindexamenklas (Havo 4+5 en Vwo 5+6).

Over de verdeling van de thema's (zie I, 1a, 1b en 1d) kwam men tot de volgende uitspraken: voor staatsinrichting twee thema's, voor de verdeling over a en b pleitte de vergadering voor een evenwichtige verdeling. Voorts stelde men voor I-1b aldus te formuleren: (...) *thema's hebben betrekking op de historische traditie die van fundamenteel belang voor de leerling is.* Deze toevoeging zou ook in de inleidende vier regels verwerkt kunnen worden.

Met nadruk werd nog eens vastgesteld, zoals ook onder I-4 is te lezen, dat de docent in de keuze van zijn/haar thema's voor het S.O. vrij is en zich slechts te houden heeft aan hetgeen onder I-1a-1f geformuleerd is.

Tijdens de discussie over deze punten werd ook de HEG gevraagd nog eens na te denken over de mogelijkheid van drie CSE-onderdelen, waarbij dan een staatsinrichtingsthema ieder jaar in het CSE een plaats zou kunnen krijgen en verder zou men een thema twee jaar kunnen laten staan zodat niet elk jaar drie nieuwe thema's aan de orde zijn.

Onderwerpen/ aandachtsgebieden

Een volgend punt van discussie was de ministeriële aanwijzing van de onderwerpen (in navolging van het voorstel van de Havo-Vwo commissie schrijven we liever aan-

kleio

dachtsgebieden) en uitgaande daarvan van de uitwerking van de CSE-thema's.

In het voorstel van de HEG zal in de toekomst de minister jaarlijks uit de lijst van aandachtsgebieden (onderwerpen) een keuze maken (twee of drie? aandachtsgebieden aanwijzen). Daarna zal een commissie uitgaande van een aandachtsgebied een CSE-thema uitwerken. In deze commissie stelt de HEG voor om slechts één docent geschiedenis en staatsinrichting uit het Havo/Vwo-gebied te benoemen naast een wetenschappelijk beoefenaar van de geschiedenis en een vakdidacticus. Dit vond 'het veld' onvoldoende en het stelde met nadruk voor hier tenminste twee docenten uit het Havo/Vwo-gebied op te nemen.

Staatsinrichting

Ten aanzien van het onderdeel 'staatsinrichting' kon men zich met het HEG-rapport wel verenigen. Wel werd gepleit voor de mogelijkheid van bijscholing op dit punt. De opsteller van dit gedeelte van het rapport, J. Brouwer, gaf verder aan dat de gepubliceerde lijst van aandachtsgebieden een voorlopige was. Tevens bleek, vooruitlopend op het onderdeel: welke criteria hanteren we voor het maken van een thema, dat de didactische voorwaarden en de vormcriteria vrijwel identiek waren aan die voor het onderdeel geschiedenis. De vakwetenschappelijke criteria zullen enigszins verschillen.

Criteria voor het maken van een thema

Van groot belang waren de kanttekeningen van de Havo-Vwo commissie op het punt van 'criteria voor het maken van een thema'. Helaas ontbrak in het HEG-rapport een dergelijk gedeelte. Reden te meer om van de zijde van de vergadering dit gedeelte zeer in de aandacht van de HEG aan te bevelen.

Onder een thema verstaan we: een beperkte hoeveelheid stof, geplaatst in tijd en ruimte, waarvan de inhoud afhangt van een specifieke vraagstelling.

Een thema moet ontleend zijn aan een van de vastgestelde aandachtsgebieden/onderwerpen.¹

Onder criteria verstaan we: eisen, waaraan een thema moet voldoen.

1. Wetenschappelijke criteria

a. *Een historisch thema moet in een historisch kader geplaatst worden. Daarbij is enige chronologische kennis nodig om de relatie aan te geven van het thema met de rest van het verleden.*

b. *Een historisch thema moet recht doen aan de complexiteit van de histori-*

sche overlevering, d.w.z. duidelijk maken hoe politieke, sociale, economische en culturele aspecten elkaar beïnvloeden.

c. *Een historisch thema moet in de uitwerking recht doen aan de historische structuurbegrippen, begrippen die voor de structuur van geschiedenis kenmerkend zijn.*

d. *Een historisch thema moet in de uitwerking recht doen aan de uit deze begrippen voortvloeiende vaardigheden.*

e. *Een historisch thema moet van historisch belang zijn en als nuttig voor de leerlingen ervaren worden ('maatschappelijk relevant' en 'hedendaagse vraagstelling').*

2. Didactische criteria

a. *Een thema moet aansluiten bij de belangstelling/leefwereld van zowel de Havo als de Vwo leerling. Of een thema moet redelijk snel de belangstelling van elk van beide groepen kunnen opwekken.*

b. *Een thema moet zowel voor de Havo leerling als voor de Vwo leerling een geschikte omvang hebben.²*

c. *Een thema moet zo worden ingericht dat een Havo of Vwo leerling redelijk zelfstandig de voorgeschreven structuurbegrippen en vaardigheden kan gebruiken/toepassen bij de 'verwerking' van het thema.*

3. Vormcriteria

a. *Een historisch thema moet probleemgericht zijn. Dit criterium past trouwens bij de opvatting om van heden-*

daagse vraagstellingen uit te gaan, vooral omdat leerlingen zich persoonlijk aan mensen en gebeurtenissen kunnen spiegelen.

b. *Een thema moet goed geanalyseerd en gestructureerd zijn. De omschrijving van een thema dient te bevatten:*

– *een verantwoording van de keuze van het thema.*

– *de hoofd- en deelvragen.*

– *een puntsgewijze beantwoording van deze vragen.*

– *de structuurbegrippen en vaardigheden die bij het thema horen (met enkele voorbeelden).*

– *een omschrijving van de essentiële begrippen die bij het thema horen.*

– *een nadere plaatsing van het thema in de tijd.*

– *een voor docenten toegankelijke, beknopte literatuurlijst.*

Bij vakwetenschappelijke criteria is regelmatig 'historisch thema' geschreven om het verschil met een staatsinrichting thema te laten uitkomen.

ad noot 1

Deze zin dient allereerst gelezen te worden als geldend voor de CSE-thema's. Een docent is voor zijn/haar zelf te kiezen thema's niet verplicht te putten uit de hierna opgenomen lijst met aandachtsgebieden. Uiteraard staat het een docent vrij dat wel te doen, en dat geldt ook voor het toepassen van deze criteria op de door hem/haar zelf gekozen thema's.

ad noot 2

Een ieder kon zich vinden in de richtlijn dat aan een CSE-thema rond 18 lesuren besteed worden.



Achter de tafel v.l.n.r. Henk van Duijsen, Henri Ketelaars, Piet van Hees, Tom van der Geugten, Wim Kattenberg.



De lijst van onderwerpen

Tenslotte werd vrij uitvoerig gesproken over de door de HEG gepubliceerde lijst met aandachtsgebieden (door de HEG onderwerpen genoemd). We publiceren hier de lijst en het alternatief van de Havo-Vwo commissie.

Inleidende opmerking

We hebben eerst geprobeerd op basis van stukken die geschreven zijn rond Kerstmis een lijst te maken à la de lijst begintermen van de Brugcommissie. Vervolgens hebben we getracht dergelijke lijsten te maken gerangschikt naar de trits Nederland-Europa-rest van de wereld, gevolgd door een lijst staatsinrichting. Tijdens het gesprek hierover hebben we besloten, mede naar aanleiding van de open plek in ons eerste deeladvies met betrekking tot de examenonderwerpen, die lijsten te gebruiken voor het aangeven van onderwerpen voor het centraal schriftelijk. Onder een onderwerp verstaan we een belangrijk historisch of (historisch-)staatsrechtelijk gebeurtenissencomplex, waaruit verschillende thema's te construeren zijn. We stellen voor niet verder te gaan dan de opstelling van deze lijst met onderwerpen. De uitwerking van een onderwerp tot een CSE-thema geschiedt aldus: de staatssecretaris wijst het onderwerp aan. Zij benoemt commissies die zich met de uitwerking belasten. Zo'n commissie is steeds gecentreerd rond een universiteit en bestaat uit een onderzoeker die het onderwerp beheerst, een vakdidacticus en een leraar of lerares Havo/Vwo.

kleio

nummer 5/87
pagina's 22 en 23

1. Onze criteria

1. de onderwerpen dienen zo ruim te worden geformuleerd, dat bij de uitwerking in een thema de verschillende aspecten van het menselijk bestaan (economisch-sociale, bestuurlijk-politieke en cultureel-religieuze) kunnen worden betrokken.
2. De onderwerpen dienen te verwijzen naar historische processen, structuren en verschijnselen van fundamenteel belang.
3. Historiografisch gezien moeten de onderwerpen het mogelijk maken thema's te ontwikkelen waarbij de historische structuurbegrippen op het niveau van de leerlingen kunnen worden toegepast.
4. De onderwerpen dienen evenwichtig verdeeld te zijn over de ruimten Nederland-Europa-rest van de wereld.
5. De onderwerpen dienen evenwichtig verdeeld te zijn over Oudheid-Middeleeuwen-Nieuwe Geschiedenis-Nieuwste Geschiedenis.

Voor het ontwikkelen van thema's vanuit deze criteria heeft de HEG een instrument ontwikkeld.

(N.B. De onderwerpen die we hebben gekozen, zijn niet DE 10, 20, 30 belangrijkste: een dergelijke pretentie zou onmiddellijk felle kritiek oproepen. Het zijn wel belangrijke onderwerpen. We stellen voor de lijsten eens in de 10(?) jaar te herzien.)

2. De lijst historische onderwerpen

(N=Nederland, E=Europa, inclusief de SU en de VS, M=mondiaal: wereldgeschiedenis en niet-westerse geschiedenis)

- N1. De vorming van het Nederlandse cultuurlandschap (met bijzondere aandacht voor het probleem van de waterbeheersing)
- NE2. De laat-Middeleeuwse samenleving
- N3. De Nederlandse Opstand
- N4. De Gouden Eeuw
- N5. Van pre-industriële naar industriële samenleving
- N6. Afbraak en wederopbouw: Nederland ± 1940 – ± 1960
- N7. Verzuiling en ontzuiling
- NE8. De wortels van Westers denken en handelen: Jeruzalem, Athene en Rome
- N9. Het Westerse rationalisatieproces en de reacties die het oproep (met bijzondere aandacht voor de Renaissance, de Reformatie, de Contra-Reformatie, de verlichting en de romantiek)
- E10. Eenwording en versplintering in het Donaubecken (met bijzondere aandacht voor het begrip 'Midden-Europa' en voor het eenheidsstreven van de Habsburgers)
- E11. Traditie en verandering in Rusland (met bijzondere aandacht voor moderniseringspogingen in de tijd van



tsaren/tsarina's als Peter de Grote, Catharina de Grote en Alexander II, en in de jaren twintig en dertig van deze eeuw)

E12. De VS: een smeltkroes? (met bijzondere aandacht voor zowel diverse groepen blanke immigranten, als voor Indianen, zwarten en Aziaten)

E13. De verhouding Oost-West: Koude oorlog en vreedzame coëxistentie (met bijzondere aandacht voor het uiteenvallen van Europa)

NM14. Nederlands-Indië: blank en bruin ± 1800-1949

ME15. De ondergang van het Ottomaanse Rijk en de opkomst van het Arabisch Nationalisme

M16. Oude niet-westerse rijken, met name India

ME17. Het Verre Oosten ontmoet het Westen, met name China en Japan

ME18. Het oude Afrika, met name West-Afrika (met bijzondere aandacht voor de confrontatie met de Islam en West-Europa)

MN19. De wording van nationale staten in de niet-westerse wereld, met name Suriname

M20. De verhouding Noord-Zuid (dat wil zeggen het rijke geïndustrialiseerde Noorden vs het arme agrarische Zuiden)

3. De lijst historisch-staatsrechtelijke onderwerpen

1. Geboorte en functioneren van de verzorgingsstaat

2. De Nederlandse parlementaire democratie: theorie en praktijk in historisch perspectief (met bijzondere aandacht voor het ontstaan en functioneren van de politieke partijen)

3. Vrouwen en politiek: verwachtingen rond 1900 en wat er in de praktijk tot nu toe van terecht kwam

4. Centralisatie en decentralisatie/lokale autonomie en lokaal zelfbestuur

5. Wetgeving en bestuur op nationaal niveau

6. Het bureaucratiseringsproces

7. Regententraditie en elitedemocratie

8. Nederland en het streven naar Europese eenwording

9. Nederland en het streven naar een wereldrechtsoorde

10. Nederland en de mensenrechten in historisch en mondiaal perspectief

Voorstel Havo-Vwo commissie

De lijst historische onderwerpen

(Weg) no's 8, 10 en 16.

Nieuwe lijst, met andere nummering. Tussen haakjes oude nummers

Nederland

1. Zie oude lijst 1.

2. De laat-Middeleeuwse samenleving vergeleken met de moderne samenleving in Nederland.

3. De ontwikkeling van de eenheidsgedachte in Nederland. (3)

4. Beeldvorming over de Gouden Eeuw (in de Nederlandse cultuur) in de laatste eeuwen. (4)

5. De wording van de industriële samenleving: industrialisatie, urbanisatie en massificatie. (5)

6. De ontwikkeling van het moderne gezin (eventueel ook buiten Nederland)

7. Afbraak en wederopbouw: Nederland 1930-1960 (datering ±)* (6)

8. Verzuiling en ontzuiling. (7)

Europa/Mondiaal

9. De wording der mensheid; de grote veranderingen in de prehistorie.

10. De westerse denkwereld (met bijzondere aandacht voor de Renaissance, de Reformatie, de Verlichting en de Romantiek). (9)

11. Dictatuur versus democratie.

12. Oorlog en vrede in historisch perspectief.

13. Emancipatieprocessen in de 20ste eeuw.

14. Crisis en crisisbeleid in de 20ste eeuw.

15. Technologie/ bewapeningswedloop/ vredesdenken in de laatste eeuw.

16. Traditie en veranderingen in de jaren twintig tot en met vijftig van deze eeuw.

17. De V.S.: een smeltkroes... (12)

18. De verhouding Oost-West ... (13)

19. Nederlands-Indië ... (14)

20. Het Verre Oosten ontmoet het Westen, een Aziatische kijk op de Westerse beschaving.* (17)

21. Het oude Afrika: de nauwe samenhang tussen (wereld)handel en culturele beïnvloeding.*

22. De wording van nationale staten... (19)

23. De verhouding Noord-Zuid ... (20)

24. Het moderne imperialisme in het Midden-Oosten en de blijvende botsing van culturen in dit gebied.*

In de vergadering werd verlangd, dat de HEG-commissie uitgaande van het door de Havo-Vwo commissie gedane voorstel haar lijst nog eens kritisch zou bezien. Sommige aandachtsgebieden werden als weinig zinvol voor behandeling in het schoolonderwijs ervaren. Er bestond ook vrees dat de door de HEG geformuleerde lijst met aandachtspunten op de buitenwereld de indruk zou kunnen maken dat het geschiedenisonderwijs nog maar weinig oog zou hebben voor 'historische processen, structuren en verschijnselen van fundamenteel belang' en dan ook met name van fundamenteel belang voor onze leerlingen.

Concreet vroeg men om de mogelijkheid de lijst met aandachtsgebieden vaker dan om de tien jaar te kunnen bijstellen en om een forse inbreng van de VGN-leden zelf bij deze bijstelling. Verder waren de aanwezigen van mening dat de aandachtsgebieden zodanig geformuleerd dienden te worden, dat daarin al een zekere mogelijkheid van thema's te herkennen valt.

Leden en bestuur van de VGN kijken met grote belangstelling uit naar de definitieve versie van het HEG-rapport dat op 1 juli zal worden aangeboden. Op dit rapport zal in Kleio nog zeker teruggekomen worden.

P. van Hees

Onderwerpen gemerkt met * zijn niet van de Havo-Vwo commissie, maar van P. Wester.

Bijlage I

Staatsinrichting

Structuurbegrippen die in het examen getoetst moeten worden

Hieronder volgen de structuurbegrippen voor staatsinrichting. Eén begrip — politiek — is als een overkoepelend structuurbegrip op te vatten. Andere begrippen vormen daarvan een onderdeel/aspect. Daarom gaat het structuurbegrip politiek, hieronder genummerd als 0 aan de andere vooraf.

Veel vaardigheden die voor geschiedenis zijn geformuleerd in het Deeladvies van de werkgroep HEG, zijn — mutatis mutandis en in meer of mindere mate — ook voor staatsinrichting van belang.

0. *Politiek*

Het woord politiek is afgeleid van het Griekse 'politeia', hetgeen allereerst betekent: 'Het leven als burger in de staat', 'staatsregeling, regeringsvorm' en '(deelname aan) staatsbestuur'. Binnen elke samenleving bestaan bij individuele burgers en groepen verschillende belangen/wensen/doelstellingen. Politieke partijen, vakbonden, werkgeversorganisaties en Kerken zijn voorbeelden van groepen die zich sterk maken voor bepaalde belangen. Burgers voelen zich met één of meer van dergelijke groepen verbonden. Belangen en wensen verschillen niet alleen per individu/groep maar kunnen ook in de loop der tijd veranderen (zie ook structuurbegrip 5 bij geschiedenis). Alle individuen, groepen en organen die een rol spelen in de politiek, worden actoren genoemd. Tussen deze actoren bestaat een netwerk van relaties.

1. *Politiek systeem*

Onder politiek systeem wordt verstaan 'het geheel van interacties waardoor de gezaghebbende toedeling van waarden voor een samenleving plaats heeft'. Een politiek systeem kan op verschillende niveaus onderscheiden worden: gemeentelijk, provinciaal, landelijk politiek systeem. Maar ook elders, bijvoorbeeld op een school, is een politiek systeem werkzaam.

2. *Politieke structuur*

Onder politieke structuur worden verstaan de min of meer vaste posities en gedragingen/handelingen van verschillende actoren binnen het politiek systeem.

Hiermee worden zowel de formele als de informele organisatiestructuur bedoeld van bijvoorbeeld gemeente, provincie en land.

3. *Politieke cultuur*

Onder politieke cultuur van een land wordt verstaan 'de voor dat land kenmerkende verdeling van patronen van oriëntaties op politieke objecten'.

4. *Proces*

De kern van een politiek systeem is een proces, namelijk de 'omzetting' van de 'aanvoer' in 'uitvoer', ofwel: het indienen/uiten van wensen en eisen door allerlei actoren wordt gevolgd door een periode van strijd, waarin wordt uitgemaakt welke wensen zullen worden gehonoreerd en welke niet. Dit wordt tenslotte uitgedrukt in een bepaald beleid.

5. *Macht en invloed*

In de politiek hebben actoren macht en invloed. Een actor heeft macht, wanneer hij mogelijkheden bezit om invloed uit te oefenen; invloed heeft hij wanneer zijn gedrag leidt tot wijziging van bijvoorbeeld het beleid, of juist handhaving van een bepaald beleid (het uitstellen van beslissingen).

6. *Participatie*

Participatie is het op enigerlei wijze deelnemen aan het politiek systeem. Bij bestudering van participatie staat de vraag hoe en hoeveel burgers deelnemen centraal.

7. *Beleid*

Binnen het politiek systeem vormt het overheidsbeleid een centraal punt. Beleid omvat (de totstandkoming van) de plannen om bepaalde dingen te doen met bepaalde middelen in een bepaalde tijd (svolgorde) en de maatregelen om die plannen te realiseren.

8. *Verdeling*

'Wie krijgt wat, wanneer, hoe?' is een belangrijke vraag in de politiek. Hieraan hoort ook de vraag naar 'het waarom' gekoppeld te worden.

9. *Conflict en compromis*

Een politiek conflict doet zich voor als een actor tracht te voorkomen dat een andere actor zijn politieke doel of doeleinden bereikt. Conflicten (of mogelijkheden daartoe) doen zich voor in allerlei onderdelen van de politiek: in het politiek systeem bij het omzetten van eisen in een bepaald beleid; in de politieke structuur bij de afbakening van bevoegdheden tussen actoren; in de politieke cultuur over waarden in de verschillende subculturen; etcetera. Bij het vóórkomen van conflicten dient

gekeken te worden naar de oplossingen die gevonden worden, respectievelijk in het politiek systeem, de politieke structuur, de politieke cultuur, etcetera. Deze oplossingen zullen vaak het karakter hebben van een compromis.

Kennis en begrip, te toetsen in het examen

De leerling heeft inzicht in:

1. de werking van een politiek systeem.
2. de manier, formeel en informeel, waarop beslissingen worden genomen binnen een samenleving.
3. uiteenlopende belangen/wensen/doelstellingen zowel binnen een samenleving, als tussen verschillende samenlevingen, als in de loop der tijd.
4. beleidsprocessen in een samenleving, waarbinnen een keuze gemaakt wordt uit de uiteenlopende belangen/wensen/doelstellingen.
5. de verschillende hoeveelheid macht en invloed (en de achtergronden daarvan) van verschillende actoren binnen het beleidsproces.
6. het feit dat macht niet alleen door individuen wordt uitgeoefend maar vooral via collectiviteiten en netwerken.
7. de achtergronden waarom sommige groepen niet deelnemen aan beleidsprocessen:
 - waar machtsverschillen op berusten en wat de bronnen daarvan zijn
 - hoe beslissingen vallen: niet beslissen is ook beslissen
 - rol van de heersende ideologie.

Vaardigheden staatsinrichting, die verwerkt moeten worden in de eindexamentoetsing

De leerling kan:

1. deelnemen aan beleidsprocessen op verschillende niveaus.
2. binnen een samenleving en tussen samenlevingen bestaande uiteenlopende belangen/wensen/doelstellingen (op grond van uitgangspunten) onderscheiden.
3. een keuze maken uit beschikbare mogelijkheden en tegenstrijdige belangen van uit het eigen en andermans/vrouws standpunt, en deze keuze beargumenteren.
4. er begrip voor opbrengen, dat het beleidsproces compromissen noodzakelijk maakt.
5. Onderkennen dat beleidsvorming een proces en een vorm van interactie tussen actoren is en geen statische relatie.
6. onderkennen dat er wegen zijn om beleidsprocessen te beïnvloeden.
7. een onderscheid maken tussen bedoelde en onbedoelde gevolgen van beleidsprocessen voor verschillende groepen in de samenleving.

8. onderscheid maken bij beoordeling van politiek(e partijen) tussen programma's en wat ervan terecht komt, tussen ideaal en werkelijkheid.
9. beleidsprocessen in samenlevingen analyseren en daarbij onderkennen dat/hoe sommige actoren meer invloed kunnen uitoefenen dan andere.

De examinering van deze begrippen en vaardigheden zal over 5 jaren gefaseerd worden ingevoerd. Aanwijzingen hierover zullen gegeven worden in de circulaires betreffende de thema's die in de desbetreffende examenjaren zullen worden geëxamineerd.

Bijlage II

Leerplanconsequenties van het advies examens Havo/Vwo

Leerplanconsequenties voor geschiedenis

Inleidende opmerkingen

De HEG heeft gemeend het verzoek van de staatssecretaris om de advisering te beperken tot de bovenbouw Havo/Vwo niet te moeten honoreren. Dit verzoek immers strijdt met de instellingsbeschikking, het strijdt ook met het onderwijskundige principe van de longitudinaliteit.

Al deze consequenties gelden natuurlijk alleen voor de rijksscholen. Maar de HEG is er zich bij haar uitspraken steeds van bewust gebleven, dat consequenties voor de rijksscholen gemakkelijk kunnen worden overgenomen door scholen onder ander bevoegd gezag. De HEG is er zich ook van bewust dat zij haar adviezen uitbrengt op een moment dat het ontwerp van wet betreffende de voortgezette basisvorming is ingediend; zij hoopt dat wat zij adviseert ter zake van de onderbouw mede van betekenis kan zijn voor degenen die zich gaan bezighouden met de eindtermen voor de voortgezette basisvorming ... en misschien later voor een 2de fase voorbereidend hoger onderwijs. De consequenties worden beschreven voor de kennis van historische inhouden (1), voor de vaardigheden en structuurbegrippen (2).

1. Kennis van historische inhouden

1. Aangezien het eindexamen thematisch gedacht is, behoort ook het onderwijs

dat eraan voorafgaat, thematisch georganiseerd te worden. Voor de *onderbouw* denkt de werkgroep daarbij aan thema's die onderling chronologisch verbonden worden, zodanig dat de leerlingen aan het einde van de onderbouw een goede chronologische kennis opgedaan hebben. Zulks betekent niet dat de 1ste klas met Gyges begint en met Ginjaar eindigt; integendeel lijkt het verreweg productiever om het onderwijs zo te organiseren dat dezelfde chronologische elementen (bijvoorbeeld 'Oudheid') verschillende malen terugkomen.

Wat de thema's zelf betreft, de HEG gaat ervan uit dat een omvang van 6 lessen overeenkomt met wat leraren en leerlingen gewoon achten. Op deze wijze zouden per jaar 9 thema's aan de orde gesteld kunnen worden, 7 voor geschiedenis en 2 voor staatsinrichting. Over de inhoud van die thema's doet de HEG geen eenduidige uitspraak. Enerzijds beseft zij zeer wel dat een zo gedetailleerde lijst van thema-elementen als de Brugcommissie heeft opgesteld, zeer wel nuttig kan zijn voor leraren Havo en Lbo. Anderzijds weet zij, hoezeer de leraren, althans in het Vwo en Havo, hechten aan hun vrijheid van programmering. De HEG is er zich terdege van bewust dat de uitspraken die zij nu doet 'in de thema's dienen de fundamentele processen en verschijnselen aan de orde te komen', de zaak er niet helderder op maakt. Immers zijn die fundamentele processen en verschijnselen dan niet de thema-elementen van de Brugcommissie

of een lijst die veel daarop lijkt?

Voor de *onderbouw* adviseert de HEG een puur thematische opbouw, dus zonder dwang van de chronologie. Deze thema's kunnen verdiepingen van (combinaties van) 'onderbouw-thema's' zijn of stof betreffen die nog niet eerder aan de orde kwam. De mate van diepgang valt af te lezen uit de HEG-overweging dat een 'bovenbouw'-thema een omvang van 18 à 24 uren heeft.

2. Vaardigheden en structuurbegrippen

De HEG adviseert reeds alle door haar geadviseerde vaardigheden aan de orde te laten komen in de *onderbouw*. Aangezien daar de vaardigheden op een elementair niveau systematisch ingestudeerd moeten worden, zal in het onderwijs meestal sprake zijn van een aanbod van deelvaardigheden. In de *bovenbouw* ligt de nadruk op de totaliteit der vaardigheden in hun onderlinge relatie. Zij komen dan ook — op den duur — als totaliteit voor in het eindexamen. Aangezien de vaardigheden gegroepeerd zijn rondom een aantal structuurbegrippen ligt het voor de hand dat de HEG inzake deze begrippen hetzelfde adviseert als zij zo juist deed met betrekking tot de vaardigheden.

Naschrift

Voor wat betreft de eindexamens C en D en de daaruit voortvloeiende leerplanconsequenties voor Mavo en Lbo maakt de HEG het advies van de Brugcommissie tot het hare.

Leerplanconsequenties voor staatsinrichting

1. In het huidige examenreglement Havo/Vwo staat:

dat aan de Staatsinrichting in dier voege aandacht besteed moet worden, dat de structuur, de functie en de historische context aan de orde moet komen, het huidige politieke bestel derhalve. *De HEG heeft geen reden gehad om deze omschrijving ten principale te veranderen* (wat niet inhoudt dat zij deze niet wil aanpassen aan meer moderne inzichten). Hierbij zij aangetekend dat zo ook niet de opdracht van de HEG luidde, dat bovendien de SV in haar installatierede op 29-3-'84 meldde dat de plaats, het doel en de inhoud van staatsinrichting niet zouden worden beïnvloed door het experiment 'maatschappijleer als facultatief eindexamenvak', tenslotte dat de SV in haar bekende brief van 18-12-'86 wel meedeelde een verkaveling voor ogen te hebben, maar dat het aan de HEG was

deze mededeling al dan niet aan haar opdracht toe te voegen (onderscheid dient immers gemaakt te worden tussen de 'wetenschappelijke' activiteit van de HEG en de politieke van de SV).

2. Om een zinsnede uit het vorige punt verder uit te werken:

De *omschrijving* van Staatsinrichting dient in aansluiting bij moderne wetenschappelijke inzichten als volgt te worden gemoderniseerd:

- wat de 'structuur' betreft, van grote vernieuwingen hoeft hier geen sprake te zijn, slechts vraagt de HEG om meer aandacht voor het niveau waarop de leraren in deze kant van de materie thuis moet zijn ('van der Pot');
- wat de 'wording' betreft, we moeten af van de simpele gedachte dat de leraar in het kort even 'de hele' voorgeschiedenis vertelt, omdat zo iets goed is voor de meubilering van de geest. Het gaat veeleer om aandacht voor de structuur als 'iets gegroeids' dat met vele draden vastzit aan andere structuren respectievelijk structuur-elementen. Deze evenzeer structurele als processuele wijze van kijken naar de instituties gaat direct terug op de modernisering van die geschiedtheorie, die ook van toepassing is op het hier en nu van de staatsinrichting.
- wat de werking betreft, de oudere manier om staatsinrichting te onderwijzen — een soort wetmatigheid: indien dit dan dat — is geheel verlaten of zou reeds lang verlaten moeten zijn. Het gaat bij het element 'werking' om werking nú en om echte 'heus gebeurende' werking. Daarbij spelen die elementen een rol die sinds lang gemeengoed geworden zijn in de sociale en moderne politieke geschiedenis, zoals de nadruk op de wederzijdse doordringing van staat en maatschappij, de aandacht voor belangengroepen, voor het informeel circuit, én het ruime gebruik van begrippenverzamelingen uit de sociale wetenschappen. Het is vanzelfsprekend dat de leraren geschiedenis en staatsinrichting op eenzelfde wijze, dus mede gebruikmakend van begrippen en beschouwingswijze van de sociale wetenschappen (bijvoorbeeld van de politicologie), staatsinrichting onderwijzen.

3. Consequenties van het voorstel voor het onderwijs in de bovenbouw

In de bovenbouw gaat het om verdieping via capita selecta, en wel zulke als opgenomen zijn in de lijst die de minister gebruikt bij de onderwerpenkeuze. De gedachten van de HEG gaan uit naar onderwerpen met een omvang van 18 à 24 uren. Bij de behandeling ervan gaat de HEG ervan uit dat

kleio

nummer 5/87
pagina's 26 en 27

- a. elementaire kennis reeds aanwezig is;
- b. de structuurbegrippen betreffende de staatsinrichting en de vaardigheden die bij deze horen, in hun complexiteit en verwevenheid aan de orde komen.

4. De consequenties van het voorstel voor de onderbouw

Onder punt 3a werd gesproken over 'elementaire kennis'. De HEG is van mening dat elementaire kennis van de Staatsinrichting in de onderbouw verworven moet worden. Deze zal minstens betrekking moeten hebben op:

- regelgeving en bestuur op nationaal niveau;
- regelgeving en bestuur op provinciaal en gemeentelijk niveau;
- Europese en wereldwijde supranationale ordening;

nale ordening;

- de rechtspraak, nationaal en internationaal;
- enkele bijzondere aandachtspunten:
 - de rechten van de mens;
 - de dialoog tussen vrijheid en autoriteit;
 - het denken over de staat;
 - het bureaucratiseringsproces;
 - de golfbeweging van centralisatie en decentralisatie;
 - de dialoog tussen het nationalisme en het industrialisme.

Op systematische wijze dienen de structuurbegrippen en de vaardigheden die bij deze horen, aan de orde te komen; 'systematisch' betekent in deze fase ook: nog betrekkelijk los van de andere begrippen en vaardigheden.

5. Over de verhouding Geschiedenis en Staatsinrichting

De HEG pleit uitdrukkelijk voor een goed onderscheiden behandeling van geschiedenis en staatsinrichting. Dit is geen pleidooi voor de leraar als gespleten persoonlijkheid, maar veeleer voor het zuiver houden van het onderwijs. Zulks neemt niet weg, dat geschiedenis en staatsinrichting veel begrippen en benaderingswijzen gemeen hebben, en dat de leraar de lessen geschiedenis kan verrijken door verwijzingen naar de staatsinrichting, de lessen staatsinrichting door verwijzingen naar de geschiedenis.

De getalsverhouding die de HEG voor ogen staat is geschiedenis—staatsinrichting = 3 : 1.



Touwtrekken om staatsinrichting: misser van Ginjaar-Maas

Jan Brouwer, lid van de sub-commissie staatsinrichting van de commissie HEG, doet in dit artikel uit de doeken wat er tussen HEG en SEM (structuurcommissie eindexamen maatschappijleer) allemaal is misgegaan. Daarmee zal hij ook beargumenteren waarom het standpunt van de staatssecretaris over de relatie tussen de examens geschiedenis en staatsinrichting en de experimentele examens maatschappijleer naar de mening van de HEG bijstelling behoeft.

Het probleem schuilt voor een niet gering deel in een reeks weinig zorgvuldige stellingnames vanuit Zoetermeer, waarbij geleidelijk aan afstand genomen werd van de oorspronkelijke instellingsbeschikkingen van beide examencommissies. Hierdoor werd steeds meer ingegaan op het verlangen van de SEM om staatsinrichting te maken tot de harde kern van een vernieuwd vak maatschappijleer voor eindexamenklassen.

Zoals u uit de eveneens in dit katern opgenomen HEG-stukken kunt opmaken heeft de HEG ervoor gekozen haar werk af te ronden overeenkomstig haar instellingsbeschikking, en overeenkomstig de gegeven wettelijke kaders waarbij sprake is van het vak 'geschiedenis en staatsinrichting'.

Zij verantwoordde haar standpunt met de conclusie dat haar verzoek aan de SEM en de HEG: *'om teneinde doublures te voorkomen, met elkaar contact te onderhouden over de plaats van het onderdeel staatsinrichting/politiek (...), niet tot het gewenste resultaat heeft geleid.'*¹

Kennelijk is zij bij het opstellen van dit antwoord niet adequaat geadviseerd. Om dit te verduidelijken zal ik hierna de volgende punten behandelen, in het licht van de onder andere door de staatssecretaris zelf gegeven doelen, regels, normen en procedures voor de genoemde twee commissies.

1. Wat was de achtergrond van het verzoek aan de Werkgroep HEG en de SEM om met elkaar contact te houden?
2. Waarover moest dat contact precies worden gehouden?
3. Tot welk resultaat zou dat contact hebben moeten leiden?
4. Bestonden er ook afspraken c.q. vastgestelde procedures voor dat contact?
5. Hoe kwam het nu eigenlijk dat een en ander niet tot het 'gewenste resultaat' heeft geleid? Wat is er verkeerd gegaan!?

Bij de behandeling van die vragen zullen achtereenvolgens aan de orde komen de taakstelling van HEG en SEM, zoals die is vastgelegd in hun instellingsbeschikking, en — als uitvloeisel daarvan — de onderlinge relatie tussen de beide commissies.

Om duidelijk te maken wat de werkelijke bron van de problemen is zal ook de taakopvatting van de SEM aan een nader onderzoek worden onderworpen.

Op 1 december 1986 antwoordde mevrouw Ginjaar op schriftelijke vragen van het PvdA-kamerlid Leijnse, dat naar haar opvatting voortaan binnen het vak maatschappijleer, als facultatief eindexamenvak-in-wording,

aandacht moet worden besteed aan de actuele werking van ons politiek bestel, terwijl de wording ervan deel kan blijven uitmaken van het examenprogramma voor het vak geschiedenis en staatsinrichting.

Taakstelling HEG

De Werkgroep HEG werd op 1 maart 1984 door de staatssecretaris ingesteld en vier weken daarna geïnstalleerd. Ze kreeg tot taak het voorbereiden van een wijziging van de eindexamenprogramma's geschiedenis en staatsinrichting Vwo, Havo en Mavo-D en van de in verband daarmee wenselijke wijziging van het leerplan geschiedenis en staatsinrichting voor de betreffende rijkscholen.²

Daarbij werden plaats, doel en inhoud van het vakonderdeel staatsinrichting in de taakstelling niet ter discussie gesteld. Integendeel, met zoveel woorden gaf de staatssecretaris aan dat staatsinrichting een integrerend bestanddeel is van het vak geschiedenis en staatsinrichting en de examenprogramma's voor dat vak, en ook dat het onderwijs in de wording en werking van ons politiek bestel een wezenlijk bestanddeel van het onderwijs in de staatsinrichting uitmaakt.

Bij haar werkzaamheden hoefde de HEG geen rekening te houden met eventuele ontwikkelingen rond staatsinrichting in het experimentele eindexamen maatschappijleer. In haar rede bij de installatie van de commissie HEG verklaarde mevrouw Ginjaar in dit verband het volgende:

— over het experimentele eindexamen maatschappijleer: *'... dat in een eindexamen maatschappijleer ook elementen van staatsinrichting — als een onderdeel van politieke en maatschappelijke vorming — zijn opgenomen'*.

Zij liep daarmee wel op de ontwikkelingen in die hoek vooruit: de SEM werd pas acht maanden later ingesteld en de Werkgroep Eindexamen Maatschappijleer (WEM) had in haar stukken, waarop later de SEM zou moeten voortwerken, met geen woord gerept over staatsinrichting! De wens als vader van de gedachte?

— over het mogelijk ontstaan van enige overlap tussen de eindexamenprogramma's voor het vak geschiedenis en staatsinrichting en het vak maatschappijleer: *'Een dergelijke overlap lijkt mij vooralsnog geen bezwaar omdat het bij maatschappijleer gaat om een experiment van een beperkte duur en een beperkt aantal scholen'*.

Aangezien sindsdien, dat wil zeggen sinds maart 1984, noch in het aantal deelnemende scholen — in het totaal ongeveer veertig — noch in de duur van de experimenteelperiode een wijziging is aangebracht, zou de staatssecretaris ook thans tegen zo'n overlap geen bezwaar hoeven te hebben!

— over de besluitvormingsprocedure inzake de plaatsbepaling van elementen staatsinrichting in de genoemde examenprogram-

ma's: *'Na afloop van dit experiment (medio 1990) zal (hieromtrent) een definitieve beslissing genomen kunnen worden...'*

Hierbij dringt zich dan wel de vraag op waarom de staatssecretaris in haar antwoord van 1 december 1986 al vast op deze beslissing anticipeert.

over de relatie tussen de werkgroep HEG en het maatschappijleerexperiment: *'Bij uw werk behoeft u nog niet met een gewijzigde indeling rekening te houden, hoewel het nuttig kan zijn tijdens uw werkzaamheden de ontwikkeling rond staatsinrichting in het experimentele eindexamen maatschappijleer te volgen'*.

Een duidelijke conclusie, waarop helaas een minder helder beleid is gevolgd.

Taakstelling SEM

Ik zal nu eerst ingaan op de taakstelling van de SEM en de kaders waarbinnen de commissie haar taken moet uitvoeren, om daarna aan te tonen dat ze door consequent te werk te gaan zich niet aan haar opdracht heeft gehouden en daarbij onmiskenbaar buiten de aangegeven formele kaders is getreden, zodat duidelijk wordt dat het op een ronduit inhalige imperialistische wijze aanspraak maken op een stuk staatsinrichting welbewust gericht is op andere belangen dan die van het eindexamen.

Taken

De SEM werd op 12 december 1984 door de staatssecretaris ingesteld en begin 1985 geïnstalleerd. Haar taak is ten behoeve van een experimenteel centraal schriftelijk examen maatschappijleer jaarlijks tenminste drie te examineren thema's te kiezen en uit te werken.

Tot haar takenpakket behoort volgens de instellingsbeschikking ook *'het nagaan of het wenselijk en mogelijk is om (elementen van) recht en staatsinrichting in het eindexamenprogramma maatschappijleer op te nemen'*.³

Formele kaders

De formele kaders waarbinnen de SEM haar taken moet uitvoeren zijn in grote lijnen neergelegd in de zogenaamde beleidsnotitie maatschappijleer, waarin voor een belangrijk deel de voorstellen uit het WEM-advies zijn overgenomen.⁴ Volgens deze beleidsnotitie staan zowel de notitie zelf als het WEM-advies los van eventuele structurele veranderingen in het VO. Uitgangspunt van het maatschappijleerexperiment is dan ook de huidige situatie in het VO, dus ook de huidige vakkenstructuur. Tot de formele kaders behoort ook dat een eindexamen maat-

schappijleer moet plaatsvinden binnen de bestaande examenregelingen.

Hiermee zijn de randvoorwaarden gesteld aan de in de beleidsnotitie gegeven opdracht aan de SEM om na te gaan

— *'de relatie met andere vakken en vakonderdelen, met name staatsinrichting en recht'*, en

— *'te bezien of het wenselijk is om staatsinrichting en recht in het examenprogramma maatschappijleer op te nemen'*.⁵

Het is dan ook vanzelfsprekend dat aan de formulering van de beleidsnotitie uiteindelijk in de instellingsbeschikking, zoals hierboven reeds vermeld, de woorden *'elementen van' benevens 'en mogelijk'* nadrukkelijk zijn toegevoegd.

In de huidige vakkenstructuur is staatsinrichting immers geen novum; staatsinrichting bestaat al sinds de inwerkingtreding van de Mammoetwet in 1968 als integrerend bestanddeel van het vak 'geschiedenis en staatsinrichting' en als vaste component van de eindexamenprogramma's voor dat vak.

Eigen interpretatie

De SEM is haar werkzaamheden begonnen in januari 1985. Reeds drie maanden later verscheen haar eerste verslag.⁶

Zoals hieruit blijkt heeft de commissie aan haar taak inzake staatsinrichting reeds 'in een eerste gedachtenbepaling' een eigen interpretatie gegeven. Evident is dat daarin het wenselijke prevaleert boven het mogelijke.

Zo is bijvoorbeeld verzuimd na te gaan wélke elementen van staatsinrichting te onderscheiden zijn en ook óf en in hoeverre het wel wenselijk en — binnen de vigerende examenregelingen en de huidige wettelijk vastgelegde vakkenstructuur — mogelijk is een of meer van die elementen in het examenprogramma maatschappijleer op te nemen. In plaats daarvan interpreteerde de commissie deze taak in de zin van de *'opdracht (...) bij het formuleren van eindtermen steeds expliciet aan de orde (te) stellen welke mogelijkheden er zijn om elementen van recht en staatsinrichting in de eindtermen voor de thema's op te nemen'*.⁷

Dat hierbij de wens in hoge mate de vader van de gedachte was en nog steeds is, blijkt uit het pogen van de commissie zo veel mogelijk staatsinrichtingonderwerpen in haar examenprogramma op te nemen, sterker nog staatsinrichting onder het mom van politieke vorming te verheffen tot de kern van het vak maatschappijleer en het daarvoor op te stellen examenprogramma.

Buiten formele kaders

Alleen al door deze eigen interpretatie — om maar te zwijgen van de uitwerking ervan — is de commissie buiten de aangegeven formele kaders getreden.

Beoordeeld naar haar eigen instellingsbeschikking was haar opdracht niet (elementen van) staatsinrichting in het eindexamenprogramma maatschappijleer op te nemen, maar na te gaan of dat wel wenselijk en mogelijk is!

Beoordeeld naar zowel de geest als de letter van de WVO mag staatsinrichting geen onderdeel van maatschappijleer zijn en mag maatschappijleer niet dienen ter vervanging van staatsinrichting noch opgaan in staatsburgerlijke of politieke vorming!⁸

Beoordeeld naar het WEM-advies is maatschappijleer gericht op de samenleving, vooral op sociale en politieke problemen die zich in de huidige samenleving voordoen. Dit komt tot uitdrukking in de door de WEM aangegeven vakdoelstellingen en de daarvan afgeleide kenmerkende benaderingswijzen van het vak maatschappijleer. Het leren hanteren van die benaderingswijzen beschouwde de WEM als de kern van het vak: ze moesten dan ook de 'ruggegraat' zijn van het examenprogramma!⁹

Inconsequent

Tot de formele kaders waarbinnen de SEM haar werk moet doen behoren niet alleen de WEM-doelstellingen en benaderingswijzen, maar ook een zestal themavelden of vakinhoudelijke kaders waaraan de te examineren thema's moeten worden gerelateerd.

De WEM had die themavelden als volgt omschreven: opvoeding en vorming; woon- en leefmilieu; arbeid en vrije tijd; technologie en samenleving; staat en maatschappij; internationale verhoudingen.

Het experiment met een eindexamen maatschappijleer dient onder andere uit te wijzen de themavelden op schoolniveau op een goede inhoudelijke wijze zijn uit te werken en of ze 'een juiste en volledige structurering bieden'.¹⁰ Vandaar de naam *Structuurcommissie*. Vandaar ook haar hoofdtak de themavelden te vertalen in thema's ten behoeve van de examinering en daarbij nadere aanwijzingen te geven over de wijze waarop de uitwerking van de themavelden per schoolsoort zou kunnen plaatsvinden.

Elk thema moet worden uitgewerkt in de vorm van een leerstofomschrijving, die gerelateerd moet zijn aan de benaderingswijzen van het vak en gekoppeld moet worden aan eindtermen naar schooltype. Gevolg van het laatste is dat de SEM de vakdoelstellingen, zoals geformuleerd door de WEM, moet vertalen in eindtermen voor het centraal schriftelijk examen.¹¹

Ter bevordering van de herkenbaarheid van het vak heeft de SEM gemeend die eindtermen te moeten structureren door ze in te delen in categorieën die typerend zijn zowel voor de vakdoelstellingen als voor de daar van af geleide benaderingswijzen. Hierbij is de commissie gekomen tot de volgende categorieën: de politiek-juridische, de sociaal-economische en de sociaal-culturele. Daarbij deinsde de SEM er niet voor terug aangenomen doelstellingen en benaderingswijzen zó te wijzigen, dat het er in de praktijk op neerkwam dat deze werden aangepast aan een categorie in plaats van omgekeerd. En zelfs aan een wenselijke categorie, de politieke, die helemaal niet typerend was voor de WEM-doelstellingen en benaderingswijzen en bovendien daaruit niet logisch voortvloeide.¹² Wat inhoudelijk onder deze categorie gaat vallen blijkt de kern van het themaveld 'staat en maatschappij' te zijn: *'centraal staat op welke wijze maatschappelijke groeperingen proberen (hun visie op) sociale en politieke problemen (en hoe deze moeten worden opgelost) onder de aandacht van de overheid te brengen en de wijze waarop de overheid (bijvoorbeeld via regelgeving) op politieke en sociale problemen reageert'*. Deze kern van één themaveld moet nu dus gehanteerd gaan worden in alle themavelden als een categorie van de eindtermen.

Waar het kennelijk om gaat is dat deze structuurcommissie zich heeft vastgebeten in de ambitie om staatsinrichting te maken tot de kern van het maatschappijleeronderwijs.

Wat was de achtergrond van die wens?

Niet de praktijk of het gevoel van veel maatschappijleraren, getuige het promotieonderzoek van de Groningse coördinator van de universitaire lerarenopleiding maatschappijleer dr. H. Dekker. Daaruit blijkt dat de meeste leraren maatschappijleer niet of nauwelijks aan politieke vorming — het nieuwe toverwoord — willen doen terwijl ook een adequate na- en bijscholing van docenten nog maar pas van de grond is gekomen.¹³

Wat dan wel? Misschien een mentaliteitsverandering, de overgang van het ik-tijdperk naar de nieuwe zakelijkheid, naar een recht voor zijn raap no-nonsense-vak? De wens dus om maatschappijleer voor eens en voor altijd te presenteren als zakelijk, hard vak?

Wanneer het gaat om een nieuw en zakelijk gezicht van maatschappijleer, een afscheid van de zachte periode, dan zouden onze collega's toch beter wat origineler wegen naar een nieuwe identiteit kunnen zoeken dan een weg die bestaat bij de gratie van het usurperen van andermans werkterrein. Als identiteit alleen te vinden is in het we-

zen van andere vakken heeft het er alle schijn van dat Dijkstra's opmerkingen over maatschappijleer in zijn advies aan de WRR, een vak zonder eigen inhoud en substantie, alsnog bewaarheid worden.

Dijkstra's opmerkingen zijn dan wel fel bekritiseerd, maar het tempo waarmee de SEM zich van het WEM-advies distantieerde om onder de staatsinrichting-parapluie een nieuwe 'identiteit' te zoeken lijkt nu toch wel veelzeggend.

Wat valt er ook anders te zeggen van een zinsnede als: *'Waar maatschappijleer zich zo nadrukkelijk met overheidsoptreden ten aanzien van hedendaagse sociale en politieke problemen bezighoudt is inzicht in de formele structuur van de overheid, naast meer politicologisch inzicht, onontbeerlijk'*.¹⁴

Veel meer dan een doodoener is zo'n frase niet. Er wordt gesteld dat maatschappijleer zich nadrukkelijk met staatsinrichting zal bezig houden omdat staatsinrichting zo belangrijk is voor maatschappijleer. Op die manier wordt van het hele WEM-rapport een wegwerpverhaal gemaakt waarvoor in de plaats dan een aantal loze cirkelredeneringen gesteld worden die zich herhalen met het ritueel van een gebedsmolen. Het is nodig omdat het moet is het nodig en daarom moet het omdat het nodig is moet het en dus is het nodig etcetera...

De relatie tussen de commissie HEG en de SEM

De verhouding tussen de Werkgroep HEG en de SEM kwam 25 april 1985 – kort na het verschijnen van het eerste verslag van de SEM – aan de orde tijdens een door de staatssecretaris aan een deputatie van de werkgroep verleende audiëntie. Bij die gelegenheid kwam onder meer naar voren dat zowel de werkgroep als de SEM werkten aan een examenprogramma waarin elementen van staatsinrichting voorkwamen. Dit was voor de staatssecretaris, die kennelijk het verslag van de SEM in dit opzicht kritiekloos had aanvaard, aanleiding zowel de werkgroep als de commissie haar standpunt terzake schriftelijk mede te delen.¹⁵

Dit standpunt had de vorm van het volgende verzoek: *'Ten einde doublures te voorkomen verzoek ik u, door middel van wederzijds contact (tussen de Werkgroep HEG en de SEM te bezien in hoeverre en op welke punten er een overlap ontstaat tussen het examenprogramma voor geschiedenis en staatsinrichting en een vast te stellen examenprogramma maatschappijleer'*.

Op dit verzoek doelde mevrouw Ginjaar in haar kamerantwoord van 1 december aan de heer Leijne.

Nu dit duidelijk is kan ik het antwoord ge-

ven op de eerste drie vragen uit het begin van dit artikel:

- a. De achtergrond van het verzoek aan SEM en HEG om contact te onderhouden, was het gesprek tijdens de audiëntie van 25 april 1985, waarin duidelijk werd dat de SEM werkte aan een experimenteel eindexamenprogramma maatschappijleer waarin elementen van staatsinrichting waren opgenomen.
- b. Dit beoogde contact moest gaan over de vraag naar de mate waarin en de punten waarop een overlap zou gaan ontstaan.
- c. Het resultaat dat beoogd werd moest het antwoord zijn op de vraag naar de mate waarin en de punten waarop een overlap zou ontstaan.

Dat is wel een heel ander verhaal dan datgene wat 1 december 1986 door de staatssecretaris aan de Tweede Kamer als antwoord is gegeven. Het contact tussen HEG en SEM diende NIET te gaan over de plaats van het onderdeel staatsinrichting, maar uitsluitend over de VRAAG naar de mate waarin en de punten waarop een overlapping zou ontstaan tussen een te wijzigen eindexamenprogramma voor het vak geschiedenis en staatsinrichting en een nog vast te stellen examenprogramma voor het vak maatschappijleer.

De conclusie van de staatssecretaris, zoals zij die bij die gelegenheid presenteerde, mist dan ook – in het licht van de voorgeschiedenis – alle grond!

Stappen wij nu over naar de vierde vraag uit het rijtje aan het begin van ons artikel: de vraag naar de procedure voor dat oorspronkelijk beoogde contact. Daarover schreef mevrouw Ginjaar aan de HEG in een brief d.d. 7 juni 1985: *'Elementen van staatsinrichting komen aan de orde binnen het vak maatschappijleer. De vraag of, en zo ja welke consequenties dit gegeven moet hebben voor de situering van het aspect staatsinrichting ten aanzien van het examenprogramma (geschiedenis en staatsinrichting –B–), is op dit moment niet aan de orde. De evaluatie van het experiment maatschappijleer zal ter zijner tijd (medio 1990) daarop een antwoord moeten geven'*.

Deze mededeling is dus een bevestiging van de in de eerste paragraaf weergegeven uitspraak uit de installatierede van 29 maart 1984. Duidelijk werd opnieuw uitgesproken dat vóór 1990 aan het eventueel optreden van een overlap in ieder geval geen consequenties worden verbonden voor de plaats van het zogenaamde aspect staatsinrichting in het examenprogramma voor het vak geschiedenis en staatsinrichting! Een beslissing hierover zou eerst genomen kunnen worden na afloop en grondige evaluatie van het experiment maatschappijleer.

Zoals uit het vorenstaande onweerlegbaar blijkt is de 1 december 1986 kenbaar ge-

maakte opvatting van de staatssecretaris betreffende een — inmiddels zeer omstrede — taakverdeling tussen de Werkgroep HEG en de SEM met betrekking tot de verdere uitwerking van de respectievelijke examenprogramma's alsook de daarin opgenomen zinsnede dat *'staatsinrichting als afzonderlijk onderdeel geen deel zal uitmaken van het (centraal) schriftelijk examen'* geheel in strijd met de eerder door de staatssecretaris zelf ter zake vastgestelde procedure! **WAARVAN AKTE!**

Het is trouwens merkwaardig dat de boven geciteerde passage uit de brief van 7 juni 1985 wél is opgenomen in de brief aan de Werkgroep HEG en niet in de — voor het overige gelijkluidende — brief aan de SEM. Een dergelijk onzorgvuldig handelen geeft sterk de indruk dat de betreffende ambtenaren ten departemente eerder problemen oproepen dan ze op te lossen. Merkwaardig is overigens ook, dat volgens de brief van mevrouw Ginjaar aan de HEG de evaluatie van het experiment maatschappijleer antwoord moet geven op de vraag óf en — indien deze vraag bevestigend wordt beantwoord — welke consequenties het aan de orde stellen van — zogenaamde! — elementen van staatsinrichting binnen het vak maatschappijleer moet hebben voor de situering van het 'aspect' staatsinrichting van het vak geschiedenis en staatsinrichting in het desbetreffende examenprogramma. Dit is op zijn zachtst gezegd de zaak op de kop zetten. Het is bovendien strijdig met de geest en de letter van de WVO en met de aan de SEM gegeven opdracht na te gaan of het wel wenselijk en — binnen de formele kaders (!) — mogelijk is elementen van staatsinrichting in het examenprogramma maatschappijleer op te nemen. Ook op dit punt moet het departementale schrijven aan de HEG gekarakteriseerd worden als onzorgvuldig en slordig doordacht.

SEM-positie onhoudbaar

Na dit alles kunnen we op zoek gaan naar het antwoord op de laatste vraag uit ons rijtje: waarom heeft het verzoek van de staatssecretaris niet tot het gewenste resultaat geleid?

In het licht van de inhoud van de paragraaf over de taakstelling van de SEM ligt het antwoord voor de hand. De stellingname van de SEM ten aanzien van staatsinrichting moest wel tot overlap en tot grote problemen leiden. Dat deze vervolgens ook onoplosbaar bleken staat — ik betoogde dat al — ten nauwste in verband met het onhoudbare karakter van de SEM positie in het overleg met de werkgroep HEG. Dit is het trieste uitvloeisel van het onbehoorlijk manoeuvreren van die commissie, die onmiskenbaar met het oog op andere belangen dan die

van het eindexamen op een zeer insequente wijze met haar opdracht was omgegaan en zich alleen al daardoor op voorhand in een uitermate scheve positie had gemaandoeuvreerd.

Om dit antwoord duidelijk te maken zal ik eerst ingaan op een voorstel van de SEM tot onderlinge terreinafbakening (A), daarna op haar opstelling tijdens het overleg met de werkgroep (B) en dan op de mate waarin ze begin 1986 gevorderd was met de vereiste leerstofomschrijvingen (C).

ad A: voorstel

Naar aanleiding van het verzoek van de staatssecretaris d.d. 7 juni 1985 deed de SEM bij schrijven d.d. 13 juni 1985 de Werkgroep HEG het (merkwaardige) voorstel het terrein tussen de werkgroep en de commissie als volgt af te bakenen: *'Waar beide vakken in hun leerstof niet om de structuur van ons parlementaire stelsel heen kunnen, verschillen zij van elkaar in het opzicht, dat bij geschiedenis de wording van dit stelsel centraal staat en het bij maatschappijleer vooral gaat om de werking ervan'*.¹⁶

De 1 december 1986 door de staatssecretaris kenbaar gemaakte opvatting is haar kennelijk ingegeven door de SEM. Reden te meer om het SEM-voorstel van commentaar te voorzien.

Het vloeit voort uit een visie op de structuur van het vak geschiedenis en staatsinrichting die louter op misvattingen berust. Binnen het vak geschiedenis en staatsinrichting is sprake van twee afzonderlijke onderdelen.

In het ene — staatsinrichting — staat centraal het hedendaagse politieke bestel, preciezer uitgedrukt de theorie en de praktijk van het functioneren van het openbaar bestuur in de drie bestuurslagen in wisselwerking met zijn politieke omgeving en de nationale in internationale samenleving. Daarmee verbonden is een reeks kernvragen: hoe behoort het bestuur te functioneren volgens formele regels; hoe functioneert het feitelijk; welke eigentijdse en historische factoren beïnvloeden dat functioneren; hoe is het functioneren van het openbaar bestuur te verbeteren? Daarbij zijn ook van belang vragen naar de structuren en processen waarbinnen beleid wordt gevormd en besluiten worden genomen, en de invloeds- en machtsprocessen in de politieke relaties tussen politieke, ambtelijke en maatschappelijke personen en groepen zowel binnen ons politiek bestel als in de verhouding tussen ons politiek bestel en internationale stelsels en organisaties.

In het andere onderdeel — geschiedenis — staan centraal de huidige maatschappelijke werkelijkheid met haar ontstaansgeschiedenis en tal van maatschappelijke vraagstukken uit het verleden die het inzicht in de maatschappelijke werkelijkheid kunnen

verhelderen. Evenzo — en hier is dan sprake van het aspect staatsinrichting in het geschiedenisonderwijs — nemen daarin een centrale plaats de wording en wordingsgeschiedenis van ons politiek bestel en de werking van dat bestel, uiteraard gespecificeerd naar tijd en omstandigheden.

Wording en actuele werking van elkaar scheiden impliceert dan ook het aanbrengen van een scheiding tussen werking in het verleden en actuele werking. Een dergelijke scheiding is overbodig en kunstmatig, niet logisch te verdedigen en dus ook niet als wenselijk te bepleiten. Ze is bovendien in strijd met de huidige wetgeving, het in december gepresenteerde concept-wetsontwerp betreffende de basisvorming en het daaraan ten grondslag liggende WRR-advies.¹⁷

Kortom: het SEM-voorstel heeft als aantrekkelijke kant dat het voor leken toegankelijk is en overzichtelijk lijkt; in feite is het geknutsel, handig huisvlijt van niet terzake (wat betreft geschiedenis en staatsinrichting) kundigen die onvoldoende zicht hebben — dat ook nog! — op de gebrekkigheid van hun kennis.

ad B. overleg

Het eerste overleg tussen de dagelijkse besturen van de Werkgroep HEG en de SEM werd 3 oktober 1985 gehouden. Tijdens dit overleg bleek dat van de zijde van maatschappijleer inderdaad aanspraak werd gemaakt op de politiek-juridische categorie (benaderingswijzen c.q. elementen van staatsinrichting) alsook dat de SEM ten onrechte geschiedenis definieert als een vak waarbinnen staatsinrichting een ondergeschikt en ondersteunend onderdeel is.¹⁸

Voortgezet overleg vond plaats op 25 februari 1986. Tijdens dat overleg constateerde de SEM dat het door de subcommissie staatsinrichting van de Werkgroep HEG opgestelde concept-programma voor staatsinrichting in hoge mate overeen kwam met de wijze waarop zij zich voorstelde thema's binnen het themaveld 'staat en maatschappij' aan de orde te stellen.¹⁹ Ze vroeg zich niet af of ze gezien die ontwikkeling binnen het vak geschiedenis en staatsinrichting wel de juiste weg was ingeslagen. In plaats daarvan meende de SEM juist uit die constatering de conclusie te kunnen trekken, dat ze *'slechts zou kunnen adviseren niet alleen elementen van staatsinrichting op te nemen in het maatschappijleerprogramma, maar dit onderdeel geheel naar maatschappijleer over te hevelen'*.

De conclusie van de SEM is om een tweetal redenen merkwaardig. Ten eerste toch, had de SEM behoren te weten dat het geven van onderwijs in staatsinrichting *bij de wet is geregeld* en wel in dier voege, dat er één vak geschiedenis en staatsinrichting bestaat;

ten tweede had zij op de hoogte behoren te zijn van de duidelijke en sterke argumentatie van de wetgever voor het samenvoegen van geschiedenis en staatsinrichting tot één vak. Zo dienden plaats en onderlinge verhouding van de twee integrerende bestanddelen in de vakaanduiding scherp tot uitdrukking te komen, diende het uitdrukkelijk vermelden van staatsinrichting daarin uitdrukking te geven aan het belang dat wordt gehecht aan dat onderdeel staatsinrichting en aan het besteden van voldoende aandacht daaraan en diende voor de vereiste onderlinge samenhang een evenwichtig onderwijsprogramma te worden verkregen dat in direct verband staat met het onderwijsdoel politieke en sociale (maatschappelijke) vorming.²⁰

ad C: feitelijke vordering van de SEM

Het was ondanks dit ellebogen-werk voor de SEM begin 1986 nog niet mogelijk een antwoord te geven op de door de staatssecretaris gestelde vraag naar de mate waarin en de punten waarop een overlap zou kunnen ontstaan. Tot dan toe had ze slechts — en dan nog maar in eerste instantie — drie thema's gekozen voor het schriftelijk examen Lbo en Mavo, af te nemen in 1987, en voor het schriftelijke examen Mbo, Havo en Vwo, af te nemen in 1988. In juni 1986 waren hiervoor alleen de leerstofomschrijvingen voor C- en D-niveau ontwikkeld; een hiervan was inmiddels goedgekeurd, de twee andere waren aan de staatssecretaris ter vaststelling voorgelegd. De verwachting was dat slechts twee van de drie thema's op het examen 1987 aan de orde zouden komen en van één thema, 'Politieke besluitvorming', slechts een beperkt aantal aspecten.²¹

Zoals uit dit alles valt af te leiden is het evident dat van de zijde van de Werkgroep HEG met argumenten niets viel te bereiken tegen een commissie, die zich niet aan haar opdracht had gehouden, op grond van tal van onjuiste interpretaties, manipulaties en misvattingen aanspraak meende te mogen maken op een deel van de inhoud van het vak geschiedenis en staatsinrichting en in geen enkel opzicht voor rede vatbaar bleek; dit alles zonder één geldige reden!

De helpende hand

De besprekingen tussen de Werkgroep HEG en de SEM kwamen dus vrij snel in een impasse. Een voorgenomen bijeenkomst in april 1986 en daarna in september werd mede daarom uitgesteld. Daarbij kwam dat het departement van O en W het, ondanks gedane toezeggingen, bij de organisatie ervan liet afweten. Daarbij kwam ook dat de SEM in haar in juni 1986 verschenen tweede verslag, naar aanleiding van de voortgang van het experiment, enkele tussen-

tijdse conclusies trok en een aanbeveling deed, die op zijn zachtst gezegd niet bevorderlijk waren voor een snelle hervatting van de besprekingen.²²

Zo was het de SEM tijdens het tweede en laatste overleg — eerst toen (!) — gebleken, dat de werkgroep HEG het tot haar taak rekenende 'het totale leerstofgebied/examen-onderdeel staatsinrichting' te omschrijven. Pas toen; dit ondanks het feit dat het vak geschiedenis en staatsinrichting al bijna twintig jaar bestaat, ook als facultatief eindexamenvak!

Haar was voorts gebleken, dat 'de Werkgroep HEG (daarbij) een invulling (hanteert), die drastisch afwijkt van de wijze waarop dat onderdeel tot nu toe bij geschiedenis werd gegeven' en dat 'deze "nieuwe" invulling nagenoeg identiek (is) aan de meer politiecologische benaderingswijze die bij het vak maatschappijleer gangbaar is'.

Afgezien van de vereenzelviging van inhoud (invulling) en vorm (wijze waarop; benaderingswijze) en van de dwaling dat staatsinrichting een onderdeel van geschiedenis is of als zodanig wordt gegeven, toont de zinsnede volslagen onbegrip voor het door de subcommissie staatsinrichting van de Werkgroep HEG opgestelde staatsinrichtingsprogramma. Dit geldt zowel voor het aparte onderdeel staatsinrichting als voor het onderdeel geschiedenis; en ook voor de door die subcommissie beoogde verbetering van de onderlinge afstemming van de leergang staatsinrichting en de leergang geschiedenis.

Uit hetgeen de SEM gebleken was meende ze de conclusie te kunnen trekken, dat de Werkgroep HEG 'dus in een merkwaardige dubbelpositie (zit)': enerzijds moest die constructief praten met de SEM 'over de afbakening leerstofgebieden' (feitelijk over de vraag naar de mate waarin en de punten waarop een overlap ontstaat —B—), anderzijds rekenende die werkgroep het tot haar taak 'heel het af te bakenen gebied te omschrijven' (uiteraard —B—).

De SEM zag geen andere uitweg uit haar moeilijke positie dan de staatssecretaris te verzoeken de helpende hand te bieden. Gezien de conclusies van de commissie 'lijkt het', aldus de SEM, 'voor de hand te liggen klaarheid te scheppen in de posities' van de Werkgroep HEG en de SEM. Veelzeggend hierbij is het gebruik van het woord 'lijkt', in werkelijkheid lag dat scheppen van klaarheid immers helemaal niet voor de hand, althans niet voor de positie van de Werkgroep HEG.

De gewenste klaarheid was volgens de SEM — en hieruit blijkt haar voortgaan op de eenmaal ingeslagen slinkse wegen — te verkrijgen door 'de Werkgroep HEG de opdracht te geven staatsinrichting primair te beschrijven als een onderdeel behorende bij

het vak geschiedenis. Daarbij dient dus inhoud te worden gegeven aan de eigen (!) – historische – invalshoek'. En voorts door 'de Structuurcommissie de opdracht te geven de elementen van staatsinrichting, die bij dit vak aan de orde komen systematisch te beschrijven vanuit de eigen (!) – politico-logische – invalshoek' en tenslotte door 'beide commissies de opdracht te geven de leerstofomschrijvingen in onderling overleg op elkaar af te stemmen'.

Naar aanleiding hiervan zijn de volgende tegenwerpingen op hun plaats:

1. Binnen de huidige formele kaders is het noch wenselijk noch mogelijk op scholen voor Mavo, Havo en Vwo staatsinrichting te beschrijven als een onderdeel behorende bij het vak geschiedenis, laat staan daarbij 'dus' inhoud te geven aan een invalshoek welke weliswaar ook bij staatsinrichting wordt gehanteerd, maar daarom nog niet als 'de eigen' invalshoek beschouwd kan worden.

Staatsinrichting is immers geen onderdeel van een vak geschiedenis! Staatsinrichting is evenmin te beschrijven als een onderdeel behorend bij zo'n vak en wel om de simpele reden dat op genoemde schooltypen dat vak niet voorkomt. Staatsinrichting en geschiedenis zijn daar uitsluitend te beschrijven als aparte onderdelen van het vak geschiedenis en staatsinrichting.

Daarbij dient niet uit het oog te worden verloren dat de inhoud van die twee onderdelen vanuit verschillende invalshoeken wordt gezien, wat staatsinrichting betreft – om me daartoe maar te beperken – zelfs vanuit een viertal: de juridische, de politico-logische, de bestuurskundige en vanwege de afstemming op het onderdeel geschiedenis uiteraard ook de historische invalshoek; soms zelfs in de vorm van een geïntegreerde aanpak waarin sprake is van juridische, politico-logische, bestuurskundige en historische componenten. Versterking van deze aanpak wordt bepleit door de subcommissie staatsinrichting van de Werkgroep HEG.²³

2. In dit stadium van het experiment maatschappijleer is het noch wenselijk noch mogelijk de SEM de opdracht te geven de elementen van staatsinrichting die bij maatschappijleer aan de orde komen te beschrijven. Eerst dient deze commissie overeenkomstig haar taakstelling te handelen en in dat kader onder meer een antwoord te geven op de vraag of het wel wenselijk en binnen de formele kaders mogelijk is elementen van staatsinrichting binnen maatschappijleer aan de orde te stellen c.q. in het examenprogramma op te nemen. Vanzelfsprekend is dat immers in het geheel niet!

3. Het is noch wenselijk noch mogelijk dat

paalde invalshoeken. Dezelfde benaderingswijzen kunnen immers bij verschillende vakken worden gehanteerd. Zo kun je bijvoorbeeld onderwerpen binnen maatschappijleer ook historisch benaderen en onderwerpen binnen het vak geschiedenis en staatsinrichting ook sociaal-economisch en sociaal-cultureel benaderen.

4. In de huidige situatie is het voorbarig de werkgroep en de commissie op te dragen hun leerstofomschrijvingen op elkaar af te stemmen. De feiten tonen immers aan dat de SEM *veel wenselijk* vindt en kennelijk weinig rekening wil houden met hetgeen *mogelijk* is.

Het verdient derhalve ten zeerste aanbeveling het experiment maatschappijleer aan een tussentijdse grondige evaluatie te onderwerpen en daarbij met name te letten op de oorspronkelijk gegeven taakstelling.

Kier

Resteert de vraag naar de beweegredenen van de staatssecretaris om in haar antwoord van 1 december 1986 de bewuste opvatting openbaar te maken.

Daarop zijn twee mogelijke antwoorden te geven.

Ten eerste was het tweede verslag van de SEM voor het Tweede Kamerlid Leijnse aanleiding 10 november 1986 over de kwestie staatsinrichting schriftelijke vragen aan de regering te stellen.²⁴ Zo wilde hij ondermeer weten of de staatssecretaris de mening deelde dat over het onderdeel staatsinrichting onduidelijkheid bestaat; of – wanneer dat antwoord bevestigend was – de staatssecretaris voornemens was deze onduidelijkheid op korte termijn weg te nemen; en of het denkbaar was, 'dat een zodanige taakverdeling tot stand komt tussen de Werkgroep HEG en de Structuurcommissie eindexamen Maatschappijleer, dat de eerste een eindexamen ontwikkelt, waarin de aandacht wordt gericht op de historische aspecten van ons staatsbestel (Wording) en de tweede aangeeft op welke wijze binnen het eindexamen maatschappijleer aandacht kan worden besteed aan politieke besluitvormingsprocessen (Werking)'.

De heer Leijnse wist kennelijk niet, dat de historische aspecten van ons staatsbestel (onder andere wording) deel uitmaken van het onderwijsprogramma voor het onderdeel geschiedenis van het vak geschiedenis en staatsinrichting en dat het onderwijs in politieke besluitvormingsprocessen wat betreft politieke stelsels in het verleden eveneens deel uitmaakt van het onderwijsprogramma voor het onderdeel geschiedenis en voor wat betreft het hedendaagse politieke bestel deel uitmaakt van het onderwijsprogramma voor het onderdeel staatsinrichting van het vak geschiedenis en staatsinrichting.

Dat de heer Leijnse dit niet wist is tot daar aan toe – de ambtenaren die mevrouw Ginjaar adviseerden bij het formuleren van haar kamer-antwoord hadden wél beter behoren te weten.

Een andere mogelijkheid ligt in de politieke sfeer: het zou in verband staan met het feit dat in het 22 december 1986 gepresenteerde concept-wetsontwerp betreffende de basisvorming voor het vak maatschappijleer geen plaats is ingeruimd in de lijst van veertien verplichte vakken. Kennelijk wilde de staatssecretaris met haar opvatting de deur voor het alsnog opnemen van maatschappijleer in dat vakkenpakket nog op een kier zetten.²⁵

Dat mag zo zijn; ook een staatssecretaris zou daarbij bedacht moeten zijn op de ruimte die de bestaande wettelijke kaders, en de door haarzelf gegeven taakstelling voor SEM en HEG daartoe open lieten. Schoolvakken zijn geen stukken speelgoed die naar willekeur onder de hardst schreeuwende kleuters verdeeld kunnen worden. Dat zou ook in Zoetermeer bekend moeten zijn.

Het is dan ook om die reden dat ik – uitgaand van die gegeven kaders en taakstellingen – mijn artikel zou willen afsluiten met een ontwerp van antwoord zoals het formeel gesproken eigenlijk beter aan de heer Leijnse gegeven had kunnen worden: De staatssecretaris maakt als haar opvatting kenbaar:

- dat ze de Werkgroep HEG en de SEM heeft verzocht om, ten einde bij een toekomstige definitieve vaststelling van maatschappijleer als facultatief eindexamenvak doublures te voorkomen, met elkaar contact te houden over de vraag in hoeverre en op welke punten er een overlap ontstaat tussen het te wijzigen examenprogramma voor geschiedenis en staatsinrichting en een vast te stellen examenprogramma voor maatschappijleer;
- dat ze uit het tweede verslag van de SEM geconcludeerd heeft, dat dit verzoek niet tot het gewenste resultaat heeft geleid, omdat bij die commissie onduidelijkheid bestaat over de plaats en de inhoud van het onderdeel staatsinrichting van het vak geschiedenis en staatsinrichting alsook over de structuur van dat vak;
- dat ze daarom heeft besloten op korte termijn deze onduidelijkheid weg te nemen en de SEM mede te delen, dat de uitwerking van het examenprogramma vanzelfsprekend dient te geschieden overeenkomstig het bepaalde in de instellingsbeschikking;
- dat ze tenslotte heeft besloten op korte termijn over te gaan tot een grondige tussentijdse evaluatie van het experiment maatschappijleer als facultatief eindexamenvak.

Noten

1. *Uitleg*, 2e jg., nr. 75, 10 december 1986, 6e p.; *Schrijven van de staatssecretaris van O. en W. aan de Werkgroep HEG*, 18 december 1986; *Weg HEG?*, *Kleio* 28 (1987) nr. 1, p. 41.
2. *Instellingsbeschikking* van de Werkgroep HEG, 1 maart 1984.
3. *Instellingsbeschikking* van de SEM, 14 februari 1985.
4. Idem; Werkgroep Eindexamen Maatschappijleer, *Naar een eindexamen maatschappijleer*, september 1983 (18645, nr. 3); *Maatschappijleer. Brief van de staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen aan de Voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal*, 27 september 1984 (18645, nrs. 1-2).
5. *Maatschappijleer*, p. 9.
6. *Eerste Verslag van de Structuurcommissie Eindexamen Maatschappijleer*, Tilburg, april 1985.
7. Id., p. 18.
8. Memorie van Toelichting bij het 29 oktober 1958 ingediende wetsontwerp tot regeling van het VO (nr. 5350), p. 7; Memorie van Antwoord, 8 februari 1961, nr. 8, p. 48, in: *Bijlage van het Verslag der Handelingen van de Tweede Kamer der Staten-Generaal*, zitting 1960-1961, II; Antwoord van de staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen, Grosheide, op schriftelijke vragen van het Tweede Kamerlid H.A. Schuring (CHU), 14 februari 1969, *Aanhangsel tot het Verslag der Handelingen van de Tweede Kamer der Staten-Generaal*, 1968-1969, nr. 398, p. 799.
9. *WEM-advies*, hoofdstuk 2, 3A en 3B.
10. *Maatschappijleer*, p. 6.
11. *Instellingsbeschikking van de SEM*; *WEM-advies*, hoofdstuk 3A.
12. Om tot de politieke categorie te komen verdraaide de SEM de desbetreffende WEM-formuleringen als volgt:
WEM-doelstelling: kandidaten moeten in staat zijn 'de eigen sociale ervaringswereld te verduidelijken en van daaruit ook ruimere sociale verbanden te beoordelen door informatie te verwerven, te verwerken en toe te passen ten aanzien van (...) de veranderbaarheid van de samenleving'.
SEM-versie: kandidaten moeten in staat zijn 'sociale en politieke problemen te bestuderen vanuit de veranderbaarheid van de samenleving'.
WEM-benaderingswijze: 'belangrijke heden-
daagse sociale en politieke problemen' moeten onder meer bekeken worden 'vanuit verschillende visies van onderscheiden maatschappelijke groeperingen' en ook 'vanuit de vraag welke belangen en machtsverhoudingen daarbij een rol spelen'.
SEM-versie: 'sociale en politieke problemen moeten bekeken worden vanuit verschillende visies van onderscheiden maatschappelijke groeperingen'; tevens moet 'aandacht worden geschonken aan de vraag welke belangen en machtsverhoudingen daarbij een rol spelen (sociale en politieke verhoudingen en structuren)'.
Om tot de politiek-juridische categorie te komen moest de SEM wel bekennen dat bij de bundeling van eindtermen onder de politieke categorie steeds zal worden gesproken van de politiek-juridische categorie 'vanwege de speciale aandacht, die de commissie wil schenken aan de regelgeving t.a.v. bepaalde maatschappelijke vraagstukken'. Het hoge woord was er dus eindelijk uit: de wens blijkt vader van de gedachte te zijn, niet de WEM-doelstellingen.
Zie *WEM-advies*, hoofdstuk 2, 3A en 3B; *Eerste verslag van de SEM*, p. 14-15.
13. Zie hiervoor: *Didactief*, 1987, 2, p. 4-6.
14. *Eerste verslag van de SEM*, p. 18.
15. *Schrijven van de staatssecretaris van O. en W. aan de Werkgroep HEG* (VO/AV 832, 818 II) en *aan de SEM* (VO/AV 832.818 III), 7 juni 1985.
16. *Schrijven van de SEM aan de Werkgroep HEG*, 13 juni 1985 (U 8).
17. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Basisvorming in het onderwijs* (rapport nr. 27) 's-Gravenhage 1986, p. 132-134.
18. *Tweede Verslag van de Structuurcommissie Eindexamen Maatschappijleer*, Tilburg juni 1986, p. 8-9.
19. Id., t.a.p.
20. J. Brouwer, *De positie van staatsinrichting ten opzichte van geschiedenis, geplaatst in het licht der historie*, ACLO Geschiedenis en Staatsinrichting (Enschede), juli 1986, p. 31-32 en 41; Cf. J. Brouwer, C. Bol, *Staatsinrichting t.o.v. geschiedenis geplaatst in het licht der historie*, *Kleio* 27 (1986) nr. 6, p. 23-28.
21. *Tweede Verslag van de SEM*, p. 5-6; *Concept-tekst leerstofomschrijving thema 'Politieke besluitvorming, invloed en macht'* (SC 53), p. 1.
22. *Tweede Verslag van de SEM*, p. 18.
23. HEG, het eerste deeladvies, *Kleio*, jrg. 27 (1986) nr. 6, p. 19-35.
24. *Uitleg*, 10 december 1986, p. 6.
25. Voor het sinds januari 1987 gevoerde offensief van de Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer (NVLM) wordt verwezen naar:
- C. Klaassen, Maatschappijleer werd door de concurrenten veroordeeld, *School*, nr. 10, juni 1986, p. 24-25;
- Id., Legitimatieproblemen in de basisvorming, *Pedagogisch Tijdschrift II* (1986) nr. 6, p. 367-378;
- P. Hendrikse, Maatschappijleer is onmisbaar vak bij basisvorming, *De Volkskrant*, 21 januari 1987 (Open Forum);
- H. Lamberts, Maatschappijleer juist vak voor de basisvorming, *Trouw*, 4 februari 1987 (Podium);
- J.H. Dieteren e.a., Maatschappijleer in de basisvorming, *Politieke en Sociale Vorming*, nr. 1, februari 1987, p. 4-7;
- H. Theirlinck, Alles wordt maar doorgeschoven naar de leraar maatschappijleer, *Didactief*, 17e jg., nr. 2, februari 1987, p. 4-6;
- Han van Gessel, Maatschappijleer is nu serieus eindexamenvak, *De Volkskrant*, 19 februari 1987;
- Wilma Cornelissen, Karikatuur van maatschappijleer achterhaald, *NRC/Handelsblad*, *Didactica*, 24 februari 1987;
- A.F. Rasing, Congres sociale en politieke vorming in het onderwijs Basisvorming en de maatschappij, *Weekblad Nederlands Genootschap van Leraren*, 19 maart 1987, nr. 27, p. 807-808;
- Standpunt VGN-bestuur inzake het concept-wetsontwerp basisvorming en het offensief van maatschappijleer in diverse brieven, *Kleio* 28 (1987) nr. 2, p. 37-39;
- J. Brouwer, Wanhoopsoffensief van maatschappijleer, *Trouw*, 27 maart 1987 (Podium);
- J.H. Dieteren en H.G. Lamberts, 1987, mijlpaal of molensteen? Sociale en politieke vorming in het onderwijs, *School*, nr. 3, maart 1987, p. 64-69;
- *Schrijven van de staatssecretaris van O. en W., drs. N.J. Ginjaar-Maas, aan het bestuur van de VGN*, 23 maart 1987;
- A.G. van Rossum, secretaris NVLM, aan de redactie van *Kleio*; en N.J. Maarsen, Kort commentaar, *Kleio* 28 (1987) nr. 3, p. 33-34;
- C.A.C. Klaassen, Vak maatschappijleer is veel te lichtvaardig uit rooster geschrapt, *De Volkskrant*, 22 april 1987.



wijze.
Het zou ook moeten aangeven hoe je tot een goede ontwikkelingseducatie zou moeten komen, rekening houdend met de bestaande vaak belemmerende onderwijscultuur.³

Samenvattend zou ik het volgende willen noemen:

- in het eerste deel van het docentenhandboek, het eigenlijke leerplanvoorstel dus, wordt geen rekening gehouden met leefwijzen in de Derde Wereldlanden, alhoewel dit als inhoudselement wordt omschreven;
- in het tweede deel, waarin de specifieke bijdrage van de vakken wordt gegeven, gaan de auteurs voorbij aan de onderwijscultuur die een belemmerende factor zou kunnen zijn;
- en in het derde deel wordt te weinig aandacht geschonken aan het kenmerkende van een didactiek van ontwikkelingseducatie en hoe een goede ontwikkelingseducatie gerealiseerd zou kunnen worden.

Desondanks is het docentenhandboek een degelijk stuk werk, dat als een verrijking van de literatuur op het gebied van ontwikkelingseducatie beschouwd mag worden. Ik zou me kunnen voorstellen dat in de discussie met alle belanghebbenden een en ander aangevuld en bijgesteld kan worden. Het gaat tenslotte nog steeds om een leerplanvoorstel.

Terug naar de uitgangspunten

In het docentenhandboek worden enkele uitgangspunten van het EPOS genoemd. Een daarvan is gebaseerd op het in 1981 uitgevoerde Kohnstamm-onderzoek.⁴ Uit dit onderzoek zou blijken dat het merendeel van de leraren nog steeds het schoolboek gebruikt als het gaat om onderwerpen met betrekking tot de ontwikkelingsproblematiek.

De betreffende leraren die aan het onderzoek hebben meegewerkt zeiden dat ze behoefte hadden aan concreet lesmateriaal, dat zou moeten aansluiten bij de beleevingswereld van leerlingen en de zelfwerkzaamheid en kritische houding zou bevorderen. Dit impliceert mijns inziens echter niet direct dat nieuw materiaal ontwikkeld moet worden. In de leermiddelengidsen ontwikkelingseducatie, die ook in het kader van het EPOS gemaakt zijn, kan de leraar zeker leermiddelen vinden die voldoen aan de hiervoor genoemde behoefteomschrijving. Zou destijds een verspreidingsnet niet efficiënter geweest zijn en ook tegemoet zijn gekomen aan de behoeften van de leraren?

Het schoolboekenonderzoek van Elies van Muyden (uit 1985) wordt van stapel gehaald om een ander uitgangspunt en doel van het in 1982 gestarte EPOS, het maken van een leerplanvoorstel, te onderbouwen.⁵ De bewering in het docentenhandboek dat dit onderzoek heeft aangetoond dat het traditionele beeld in de schoolboeken overheerst is echter pertinent onjuist. Van Muyden laat juist zien dat de moderne westerse visie, die zeker niet traditioneel is, overheerst. Ze merkt echter ook op dat de inhoud van de schoolboeken nog veel te wensen overlaat. Toch vindt ze dat de laatste tien jaar veel veranderd en verbeterd is. Een hoopvolle ontwikkeling lijkt me zo. Je zou je dan ook kunnen afvragen of in plaats van de formulering van een uitgebreid en misschien niet levensvatbaar leerplanvoorstel onderbouwd met een reeks voorbeeld-lessenseries, overleg met schoolboekuitgevers niet zinvoller zou zijn geweest?

De auteurs van het docentenhandboek constateren dat er weinig samenwerking en overleg is tussen de vakken op scholen. Volgens de auteurs vinden de docenten dit ook een belemmering om op een niet-fragmentarische wijze bezig te zijn met ontwikkelingseducatie.

Terechte constatering, zoals eerder in dit artikel ook al gesteld is. Maar, er wordt in het docentenhandboek weinig mee gedaan. Als men dit vooraf weet, zou het dan niet verstandiger zijn geweest, indien het geld dat nodig was voor onderzoek en ontwikkeling van voorbeeld-lessenseries aangewend zou zijn, in aansluiting op het hierboven genoemde verspreidingsnetwerk, voor het begeleidingswerk op scholen? Vraag en aanbod zouden hier elkaar kunnen ontmoeten, waaruit uiteindelijk misschien ook een mooi leerplanvoorstel ontwikkeld had kunnen worden.

De twee miljoen die voor het EPOS op jaarbasis zijn uitgegeven en ook per jaar voor het LNO worden gereserveerd zouden dan misschien meer resultaat gehad hebben. De belangen van diverse instanties binnen het EPOS en het LNO zullen wel een belangrijke rol gespeeld hebben.

Afdwingen?

De lessenseries en het leerplanvoorstel zijn klaar en kunnen verkregen worden bij de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO).

Hoe gaat het LNO nu verder? Naast enkele zeer zinvolle plannen voor nascholing liggen er ook plannen om via de examencommissies de vaststelling van ontwikkelingseducatie als een mogelijk eindexamenonderwerp te bewerkstelligen. Druk op de ketel in onderwijsland? Weer twee atmosfeer

erbij? Moet op zo'n manier ontwikkelingseducatie en de mooie en nastrevenswaardige doelen worden afdwongen? Het gaat toch bij ontwikkelingseducatie niet alleen om de leerling, maar ook om de leraar? Vragen die best eens gesteld mogen worden en die ook een antwoord verdienen. Laten we toch de tijd ervoor nemen om samen met leraren er iets goeds van te maken. Maar laten we vooral niet iets opleggen of afdwingen. Dit zou niets meer met de geest van ontwikkelingseducatie te maken hebben. Zo'n 'verankering' is toch wel het laatste wat met de kamermotie van 1985 werd beoogd.



Noten

1. Alle EPOS-publicaties zijn in het kort beschreven in het *Publikatie-overzicht Educatief Project Ontwikkelingssamenwerking*, SLO, Enschede 1985.
2. Als overkoepelende term voor ontwikkelingseducatie, milieueducatie, mensenrechteneducatie, vredeseducatie en andere wordt wel mondiale vorming gebruikt.
3. L. Swachten, *Didactiek en mondiale vorming*, Studiecentrum voor Vredesvraagstukken, Nijmegen 1980.
4. J. Baltzer, S. v.d. Doef e.a., *Mondiale vorming in het voortgezet onderwijs*, Kohnstamm Instituut, Amsterdam 1981.
5. E. v. Muyden, 'Aardrijkskunde- en geschiedenis-schulboek in ontwikkeling', in: *Kleio*, 1985, nr. 7, pag. 25-29.

Problemen in het onderwijs

J.G. Toebe

'Goed onderwijs vraagt veel en dat is soms niet meer op te brengen'

Door de afdeling Didactiek van de Geschiedenis van de Katholieke Universiteit te Nijmegen is in het najaar van 1986 aan ruim 900 geschiedenisdocenten een vragenlijst gestuurd over het onderwijs in dat vak. Zo hopen we een inventarisatie te krijgen van denkbeelden van docenten over vernieuwingen in het vak en (zo mogelijk) de realisatie ervan. Op grond daarvan zouden realistische vernieuwingsvoorstellen kunnen worden gedaan. Op de enquête kwam een respons van ongeveer 30 procent. De meeste uitkomsten zijn nog onbekend; deze wachten op een verwerking via de computer. Daarover hopen wij u later in het jaar te berichten. In dit artikel vindt u een becommentarieerd overzicht van door docenten genoemde problemen in het geschiedenis-onderwijs.

Verskillende problemen zijn vrij algemeen van aard. Als eerste wordt het geringe intellectuele peil van de leerlingen genoemd (167x), waarna volgen de grootte van de klassen (152x), de slechte concentratie van de leerlingen (135x) en de weinige tijd die de docenten zeggen te hebben voor het maken van nieuw lesmateriaal (125x).

Naast deze kwantitatieve gegevens (resultaat van antwoorden op gesloten vragen) staan ook uitspraken van individuele docenten die dit onderbouwen.

Ten aanzien van de *zwaarte van de taak* stond er in de intro al een vermeld. Geluiden als deze komen regelmatig terug. *'Een full-time baan is eigenlijk niet te doen: 't is dweilen met de kraan open'*, schrijft een docent, waarbij het onduidelijk blijft wat er overstroomt. Een ander heeft uitgerekend dat de werkdruk omstreeks 2200 uur per jaar bedraagt. Als andere problemen in deze sfeer worden genoemd: dubbele bevoegdheid (leidt tot taakverzwaring), combinatie met schoolleiderswerk, examen correctie, andere schooltaken, groeps grootte, afschaffen van taakeenheden voor begeleiding van hospitanten, te groot aantal leerlingen in de klas.

Daarna komen veel *organisatorische problemen* naar voren zoals dislocatie (veel reistijd), geen goede voorzieningen (bijvoorbeeld geen goed klaslokaal), veel vergaderingen, werkweken en excursies (veel lesuitval), te weinig sectieoverleg, dirigisme van de schoolleiding, afnemende bereidheid tot samenwerking van collega's en een dreigende opheffing van de school.

Uiteraard ligt het opheffen en/of verzachten van deze knelpunten buiten onze macht.

't Is wel duidelijk dat de bezuinigingen van de afgelopen jaren die deze problemen deden toenemen de bereidheid van docenten tot vernieuwing ernstig aantastten.

De leerlingen

Blijkens het kwantitatieve overzicht aan het begin van dit artikel lijken het niveau en de instelling van de leerlingen ten opzichte van het schoolwerk de geschiedenisdocenten vooral zorgen te baren. Bij de persoonlijke opmerkingen vermelden enkelen dat de leerlingen (vaak?) boven hun kennisniveau geplaatst worden. Diversen (11 docenten) delen mee dat veel leerlingen grote moeite hebben met de Nederlandse taal (leesvaardigheid, taalvaardigheid, woordkennis). Met name wordt 'begrijpend lezen' als problematisch ervaren.

't Is duidelijk dat het ontbreken van deze vaardigheid — voor een vak als geschiedenis een *conditio sine qua non* — werken met historisch materiaal (één van de substantiële vernieuwingen van de laatste 15 jaar!) onmogelijk maakt en zodoende funest is voor het geven van goed onderwijs. De 'back-to-the-basics'-beweging kan, als dit een algemene klacht blijkt, daaruit argumenten putten voor verbetering van het taalonderwijs. Verder zouden schoolboek-schrijvers nog meer moeten letten op een verantwoord taalgebruik.

De slechte concentratie (ook trouwens de motivatie!) van de leerlingen, die zoveel genoemd wordt, krijgt van enkelen nadere adstructie. Een Amsterdams collega noemt zijn leerlingen *'chaotisch, verwend en met weinig zelfdiscipline'*. Een ander zegt: *'leerlingen zijn niet geïnteresseerd in geschiedenis, alleen in disco en platen; ze zijn niet gewend aan serieuze studie'*. *'Je moet bijna een cabaretier zijn'* vindt een derde. Blijkbaar is ook de TV een geducht concurrent van het geschiedenisonderwijs want 'slechte historische films' demotiveren de leerlingen blijkbaar nog meer voor onderwijs in dit vak. Met name 3 Mavo schijnt moeilijk te motiveren.

Natuurlijk is de instelling van veel leerlingen ten aanzien van schoolwerk beïnvloed door onze welvaarts- en consumptiemaatschappij. 't Is geen sinecure daar tegenop te moeten boksen, maar, naar het mij lijkt zullen we ook de hand in eigen boezem moeten steken. Sommige docenten doen dat ook: veel onderwerpen uit de traditionele geschiedenis passen slecht bij de beleevingswereld van leerlingen; staatsinrichting boeiend maken is een probleem; culturele minderheden hebben geen aanknopingspunten bij 'onze' geschiedenis; religie is een wezensvreemd element voor leerlingen van een openbare school (en mijns inziens ook steeds meer voor bijzondere scholen!); een

kleio

wegwijzer naar goede historische literatuur ontbreekt. Anderzijds wordt desinteresse voor de stof lang niet door alle docenten als problematisch ervaren: slechts 10 procent van de respondenten vermeldt die als zodanig.

Inleving en zelfwerkzaamheid

Door vernieuwers in het geschiedenisonderwijs is vaak 'inleving' in historische personen en gebeurtenissen als belangrijk doel gepropageerd. Dit kan onder andere door *dramatische werkvormen* toe te passen. Een grote groep docenten (121x) vindt de werkvorm in de praktijk erg onhanteerbaar, met name omdat de leerlingen deze niet serieus nemen. 't Staat of valt', schrijft een docent, 'met orde, discipline, overwicht'. Dat is zeker waar, maar naar mijn mening zou er in dit opzicht ook wel eens een gebrek aan durf bij docenten kunnen zijn. Tevens ontbreekt het in ons land aan een zekere traditie ten aanzien van drama, vergeleken bijvoorbeeld met Engeland en de VS. 'Gêne' is er heus niet alleen bij leerlingen...

Zelfwerkzaamheid van leerlingen was een andere vernieuwingsleuze, die veel opgang heeft gemaakt blijkens de schoolboeken die de laatste jaren zijn verschenen. Toch vinden 93 van de 300 docenten dat de leerlingen niet zelfstandig genoeg zijn om zelfwerkzaamheidsopdrachten serieus uit te voeren. Soms (vaak?) rebelleren leerlingen tegen 'alweer die teksten, alweer die opdrachten'. Een Mavo-leraar vindt dat blijkbaar terecht. 'Deze leerlingen', aldus de docent, 'willen dolgraag een lekker verhaal' en ze krijgen dat blijkbaar van hem. Waarschijnlijk is dat hij zich zelf daar ook happy bij voelt. Dat daardoor andere doelstellingen van het geschiedenisonderwijs in het gedrang komen, deert hem blijkbaar niet zo. Ook is het de vraag of de leerlingen zo wel voldoende voorbereid worden op het centraal schriftelijk eindexamen.

De problemen met zelfwerkzaamheid kunnen uiteraard gerelateerd worden aan de boven gesignaleerde taalproblemen: 't is zeer moeilijk leerlingen met teksten te laten werken' wordt dan ook vermeld. Toch zitten hieraan ook andere kanten:

- het aantal lesuren is te gering (zeggen 18 docenten ongeveer); daardoor 'vervalt' men in klassikaal lesgeven;
- de leerlingen willen vooral feitenmateriaal (zeggen 82 van de 300 docenten op een betreffende gesloten vraag);
- 73 van de 300 docenten hebben geen eigen vaklokaal en wijten daaraan het tekortschieten in didactische vernieuwin-

- gen;
- (zoals gereleveerd) de klassen zijn te groot (vindt de helft van de enquêteerde docenten);
- de docent heeft te weinig tijd om uit te zoeken waar hij interessant en nieuw lesmateriaal vandaan moet halen. Zoals vermeld, noemen 125 respondenten dit argument.

Individuele docenten zeggen bovendien dat bronnen moeilijk zijn op te sporen en, merkt iemand op, kant-en-klaar-materiaal (zoals bijvoorbeeld van KPC en Kleio) is vaak erg uitgesponnen. Dit laatste zal wel te maken hebben met het willen vasthouden aan 'het' overzicht. Bovendien genoemd materiaal past bij thematisch, projectmatig onderwijs en dat kost (te?) veel tijd.

Dat het zelf verzamelen van materiaal ook veel tijd kost, zal niemand ontkennen. Anderzijds lossen velen dit op door overvloedig te kopiëren uit bestaande bronnen- en opdrachtverzamelingen, zoals werkboeken.

Verzet van leerlingen tegen zelfwerkzaamheid is, naar mijn ervaring, na enige tijd wel verdwenen. Leerlingen zullen er mijns inziens aan moeten wennen dat geschiedenis een denk- en doevak is, net als bijvoorbeeld natuur- en scheikunde.

Schoolboeken

Over schoolboeken wordt door menigeen ook 't een en ander gezegd, soms heel erg kleurrijk, bijvoorbeeld: 'Er (is) eigenlijk niets nieuws onder de zon op dit gebied. Vaak is het oud materiaal, anders verpakt. Dikwijls moet ik de leerstof opnieuw structureren, herschikken en nieuwe vragen erbij maken'. Of het eerste in alle gevallen waar is, waag ik sterk te betwijfelen. Het laatste verdient mijns inziens navolging: slaafs navolgen van een schoolboek vind ik uit den boze.

Een ander schrijft: 'De nieuwe uitgaven brengen een populair aandoend, overigens nog niet te lezen flutverhaal zonder historische informatie, verwaarlozen chronologie en zijn nauwelijks een geschiedenishandleiding. Geef mij maar de "oude" Kalkwiek c.s.'. 't Is duidelijk dat deze docent vindt dat de vernieuwingen ten koste zijn gegaan van de diepgang. Dit kan een signaal betekenen voor schoolboekauteurs. Dé opgave in dit opzicht wordt dan, zoals een andere respondent schrijft: 'Het vinden van een methode die zowel "kindgericht" is als een zekere diepgang bezit'.

CSE

Als 9e op de ranglijst van (door ons geformuleerde) problemen figureert het centraal schriftelijk eindexamen. 'De druk van het

CSE is dermate groot dat ik nauwelijks toe-kom aan de behandeling van andere dan de examenstof', zeggen 66 van de 300 docenten.

- Andere bezwaren tegen het CSE luiden:
- de keuze van de onderwerpen is te beperkt: teveel over de laatste 50 jaar;
 - te eenzijdig: teveel tekstverklaren; teveel beeldmateriaal;
 - teveel een keurslijf;
 - te feitelijk; daardoor teveel examentraining;
 - te weinig onderwerpen.

Dit laatste wordt door een en ander als volgt geadstrueerd: 'Mavo-leerlingen zijn meer gebaat bij een overzicht van de contemporaine geschiedenis dan bij een uit het hoofd leren van twee onderwerpen'.

Aangezien de HEG-commissie een drastische wijziging van het examenprogramma nastreeft, lijkt het mij beter de verwezenlijking daarvan af te wachten. Wel kan men zich afvragen of sommige (vele?) docenten niet zelf de genoemde 'examentraining' — en daardoor het uitlopen van de behandeling van de twee onderwerpen — bevorderen om zo de leerlingen (en zichzelf) een maximum aan zekerheid te geven voor het eindexamen.

Maatschappelijke waardering

Dit aspect kwam in de enquêtevragen zelf onvoldoende tot uiting. Diverse respondenten snijden dit onderwerp desondanks aan, waaruit men kan opmaken hoe hoog dit veel docenten zit. Met name de reclame voor de exacte vakken (nu ook van de kant van het ministerie) gaat in tegen de betekenis van een cultuur- en maatschappijvak als de geschiedenis. Het grieft geschiedenisdocenten dat met name dekanen, docenten van 'harde' vakken, schoolleiders en ouders het vak bagatelliseren: 'alleen een exact pakket leidt tot zaligheid', schrijft één van hen cynisch. Een ander: 'In de 21ste eeuw zitten we te kijken met een meute cultuurbarbaren zonder enige geestelijke bagage, maar wel goed in computerprogramma's', en een derde: 'Ik vind dit een zeer griezelige ontwikkeling daar we bezig zijn een generatie te kweken die denkt alles in getalletjes uit te drukken, die je dan vervolgens op het beeldscherm van de PC kunt toveren en aanbidden'.

Is er een remedie? Uiteraard kunnen wij niet concurreren met de exacte vakken, vooral niet bij mensen die overal naar het directe nut vragen. 'Je hebt het niet nodig voor een baan'; 'bij vervolgoopleidingen is het niet verplicht', constateren enkelen terecht. In hoeverre zijn wij zelf schuld aan het slech-

te image van het vak: 'een vak in de marge' volgens de een; een 'soft vak' volgens de ander. Hebben wij het niet soft gemaakt door het als een vrijblijvend entertainment-vak aan te bieden met mooie verhalen over personen en gebeurtenissen, die vaak weinig bijdroegen aan het verhelderen van het bestaan van nu? Hebben we zelf niet meegewerkt aan het image van 'dom leervak' door het reproducen van feiten te belonen met hoge cijfers? Dit image zullen we ten aanzien van dekanen, schoolleiders, ouders, collega's moeten zien weg te nemen. Maar dat betekent wel een andere invulling van het vak.

Minder urgente problemen

Op onze 'problemen-top-16' scoorden het minst hoog: gebrek aan samenwerking met aardrijkskunde en maatschappijleer (rangnummer 10), gebrek aan audiovisuele middelen (11), ontbreken van nieuw lesmateriaal (12), passiviteit van leerlingen (13), desinteresse van leerlingen voor het vak (14) en frustraties over sectieoverleg (15 en 16).

Met name punt 14 frappeert; dat lijkt in strijd te zijn met eerdere uitspraken. Wel-

Geschiedenis in de knel?

T. Bogaerts

Op 14 april j.l. kwamen in de KB in Den Haag zo'n 125 mensen bij elkaar — voor het merendeel werkende geschiedenisleraren —, om van gedachten te wisselen over 'het vak geschiedenis en staatsinrichting in het onderwijs van de toekomst'.

Het was de onderwijscommissie NHG/VGN, die deze toogdag georganiseerd had, gelukt ook enkele politici bereid te vinden zitting te nemen in een forum. Vóór de plenaire discussie was het woord aan drs. S.J.C. van Eijndhoven, directeur-generaal voor het voortgezet onderwijs.

Van Eijndhoven begon zijn betoog over plaats en functie van het geschiedenis-onderwijs met het noemen van een aantal positieve punten. Zelf zag hij het belang van geschiedenis-onderwijs wel in. Ook in de samenleving valt een toenemende interesse te bespeuren. In het WRR-rapport neemt het vak een eigen plaats in, niet ingekaderd in wereldoriëntatie of iets dergelijks, en er zijn in de basisvorming 200 lesuren voor uitgetrokken. Dit laatste houdt met name op het Lbo een uitbreiding van het aantal lesuren in. De scholen beschikken in het voorstel van wet over een aantal lesuren in de stel van wet over een aantal lesuren in de 'vrije ruimte', waarvan ook het geschiedenis-onderwijs profijt zou kunnen hebben.

Voor Van Eijndhoven, en hij was hiermee niet de enige 'achter de tafel', hoeft het vak geschiedenis in de toekomst dus niet in de knel te komen.

V.l.n.r. Prof.dr. L. de Blois, de voorzitter van de onderwijscommissie, en drs. S.J.C. van Eijndhoven.



kleio

nummer 5/87
pagina's 38 en 39

licht is de interesse vaak wel aanwezig, maar spelen andere factoren in op het niet-kiezen van geschiedenis in het eindexamenpakket zoals het 'nut' ervan voor de latere studie- of beroepskeuze.

Epiloog

Wat hier geboden wordt, is een pretentie-los tussenbalans met nogal subjectieve noties doorvlochten. 't Wachten is nu op een degelijke analyse van alle gegevens. Daarin wordt veel dieper ingegaan op vorm

en inhoud van de lessen en op de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs. Hopelijk komt daaruit een enigszins representatief beeld van heersende opvattingen en praktijken ten aanzien van het geschiedenisonderwijs.

Intussen zullen wij ons als didactici bescheiden moeten opstellen na opmerkingen die sommigen ons deden toekomen als: *'Ik vind dat jullie zo zeuren: ga zelf eens een jaar voor de klas staan!'* (mijn 15 jaar ervaring tellen blijkbaar niet mee!) of: *'Prachtige theorieën werken in de praktijk niet'* en tenslotte — als uitsmijter —: *'ik krijg een*

minderwaardigheidscomplex van deze enquête' ... Zijn we dan zo ver van 'de' praktijk afgedwaald?

Wat staat de leraren nu te doen?

Zij zouden meer aandacht moeten hebben voor het maken van wervende onderwijsprogramma's. In verband hiermee stelde hij enkele malen nadrukkelijk dat de leraren moeten komen met duidelijke eindtermen. Het is noodzakelijk dat ieder die zich bezig houdt met het onderwijs in welk verband dan ook weet welke kennis, inzichten en vaardigheden een schoolvak als doelstellingen hanteert. Als een duidelijke formulering van eindtermen blijft ontbreken zal geschiedenis altijd de mindere zijn in een vergelijking met andere schoolvakken.

Op de opmerking uit de zaal dat het hier gaat om het vak geschiedenis en staatsinrichting merkte de spreker op dat het voorstel van wet in de basisvorming samenvoeging van deze twee beoogt. Voor de bovenbouw is afbakening ten opzichte van maatschappijleer door middel van eindtermen van extra belang.

Een goede toekomst tegemoet

Na een theepauze volgde de forumdiscussie onder leiding van prof. dr. L. de Blois, de voorzitter van de onderwijscommissie NHG/VGN. Allereerst kregen de forumleden gelegenheid zich voor te stellen en kort hun standpunt weer te geven over het schoolvak geschiedenis en staatsinrichting en de toekomst ervan.

Prof. dr. J.C.H. Blom, hoogleraar in de nieuwste geschiedenis aan de Universiteit van Amsterdam, wierp zich op als pleitbezorger voor goed geschiedenisonderwijs. Met name over de PABO maakte hij zich zorgen. Daar wordt immers bijna niets meer aan geschiedenis gedaan. Mw. drs. Saskia van de Loo-De Steenwinkel, partijvoorzitster van D'66 en oud-lerares



V.l.n.r. J. Franssen, G. van Leijenhorst, L. de Blois, S. van der Loo-De Steenwinkel.

scheikunde, zou in de basisvorming graag plaats zien voor zowel geschiedenis en staatsinrichting als ook voor maatschappijleer, alle drie als vak apart. Dit zou dan wel meer uren vragen dan de nu voorziene 200. Haars inziens zou dat mogelijk moeten zijn ten koste van de exacte vakken.

Drs. G. van Leijenhorst, voorzitter van de vaste Tweede Kamercommissie voor onderwijs en ook voormalig scheikundeleraar, lid van de CDA-fractie, zag de toekomst voor het geschiedenisonderwijs niet somber. Het WRR-rapport gaf duidelijk blijkt van een opwaartse trend in de waardering. Maar de echte strijd om de uren zou volgens hem toch op de scholen gestreden moeten worden. Om schoolbesturen te overtuigen van het belang van het vak leken hem duidelijk eindtermen noodzakelijk. De vrijheid van onderwijs zou er borg voor kunnen staan dat binnen de landelijk geldende eindtermen eigen accenten worden gelegd en dat de schoolbesturen daar ook extra uren voor kunnen toekennen.

J. Franssen, onderwijskundige van de VVD en voor zijn Kamerlidmaatschap onder andere docent geschiedenis — in de zaal werd al geïnterpreteerd dat het onderwijs in Nederland

in handen van een scheikundemaffia gekomen was —, benadrukte ook het belang van duidelijke, algemeen geldende eindtermen. In principe geldt immers ook in het onderwijs een marktbeginnsel. Een vak wordt gevraagd als het nodig is voor een vervolgopleiding, maar dat gebeurt alleen als duidelijk is wát er gevraagd kan worden. Omgekeerd kan een vak met hoge kwaliteiten ook een vraag scheppen. Goede eindtermen kunnen dus een dubbele werking hebben.

Drs. F. Dijkstra, voorgesteld als docent aan de lerarenopleiding Ubbo Emmius, maar hier natuurlijk aanwezig als een van de adviseurs van de WRR, vroeg de aanwezige leraren met klem zich toch te bezinnen op de vraag met wélk onderwijs de uren in de basisvorming gevuld gaan worden.

Vervolgens was de zaal aan het woord. De reacties van achter de tafel op de aangedragen problemen waren over het algemeen voorspelbaar. De forumleden hadden immers hun standpunt al aangegeven.

Wat opviel was de duidelijkheid van de meeste antwoorden. Er bleef weinig te interpreteren over. Ook het feit dat de aanwezige politici afkomstig waren uit het onderwijs

en niet zonder meer beschouwd konden worden als 'de beste stuurlui, maar aan de wal', maakte de middag de moeite waard.

En moeite moest er gedaan worden. De zorg van 'de zaal' over de toekomst van het vak geschiedenis en staatsinrichting stond in grote tegenstelling tot het optimisme van de meerderheid van de forumleden.



Knelpunten blijven knelpunten

De Pabo

Is het daar met het geschiedenisonderwijs niet deplorabel gesteld, werd er gevraagd. De liefde voor geschiedenis ontwikkelt zich vaak op jeugdige leeftijd al. Hoe kunnen kinderen dit leren van docenten die bijna van niets weten? Pabostudenten hoeven het vak niet te kiezen in hun vooropleiding en tijdens hun beroepsopleiding krijgen ze het samen met aardrijkskunde maar één uur in de week.

Een bloemlezing uit de antwoorden van de forumleden:

— Blom: de toestand is rampzalig. De studenten zouden op de Pabo een overmaat aan kennis moeten kunnen verwerven, maar er is niet eens tijd voor een ondergrondje; de didactiek staat er te veel centraal.

— Fransen: op een Pabo moet didactiek het zwaartepunt zijn. Vakinhoudelijke kennis moet vóór de beroepsopleiding verworven kunnen worden.

— Van Leijenhorst: is het wel zo erg? Er is nooit onderzoek gedaan.

— Dijkstra: op een Pabo moeten ze al zoveel en het liefst alles steeds beter. Daar is onmogelijk aan te voldoen.

Geschiedenis in het volwassenenonderwijs

Een nieuwe term, doorstroomrelevant, zei een der aanwezige leraren, hangt als een zwaard van Damocles boven het hoofd van de volwasseneneducatie. Hij vroeg zich af, of, nu Den Haag kiest voor exact, de doorstroomwaarde van geschiedenis niet helemaal tot nul teruggebracht gaat worden. Als het vak in de hogere echelons, bovenbouw Havo en Vwo, zo weinig te bieden heeft, waarom zou men zich er dan op lager onderwijsniveau wel voor moeten interesseren? Bij de volwassenen betekent dit dat je eigenlijk wel in kunt pakken.

Mw. Van de Loo merkte op dat het exact kiezen natuurlijk te maken heeft met de vraag op de arbeidsmarkt. De leraren van de andere vakken moeten ernaar streven hun eigen vak zo aantrekkelijk mogelijk aan te bieden.

Dijkstra: in de basisvorming is het vak geschiedenis en staatsinrichting in ieder geval ook voor volwassenen verplicht.

Tweede kansonderwijs

Hoe zit het hier eigenlijk mee, vroeg men in de zaal, met name de MO-opleiding wordt volledig afgebroken. Waarom mogen er nog maar zo weinig studenten aangenomen worden? In tegenstelling tot NLO en Universiteit komen hier mensen die een vorm van tweede kansonderwijs zoeken of een zinvolle vrijetijdsbesteding.

De reden voor het inkrimpen van de MO werd door de heer Franssen kort en krachtig verwoord: de MO is een beroepsopleiding. De vraag bepaalt het aanbod. Als vorm van tweede kansonderwijs en hobbyisme is het te duur. Mensen die hiervoor voelen kunnen zich inschrijven bij de Open Universiteit.

Geld en rendement

Een der aanwezigen sprak haar verbazing uit over de geldverspilling in het onderwijs, ook bij geschiedenis. Aan de Universiteit worden cursussen gegeven waarin delen van het curriculum gs/si in het voortgezet onderwijs nog eens over worden gedaan; zij wees bijvoorbeeld op de gewoonte rechtenstudenten de beginselen van de staatsinrichting te doceren. Helemaal vreemd gaat het toe bij de studie geschiedenis. Daar wordt gedaan alsof de studenten er nog nooit iets aan gedaan hebben. Wordt het geen tijd, vroeg zij zich af, dat er een einde komt aan deze vorm van verspilling. Men gaat er nu van uit dat bij studenten een basiskennis aangebracht moet worden die zij grotendeels al verworven zouden hebben als zij het vak in de bovenbouw gekozen hadden. Is het eigenlijk dus niet noodzakelijk om geschiedenis en staatsinrichting voor bepaalde studierichtingen verplicht te stellen?

kleio

WORDT HET GESCHIEDENISONDERWIJS ALS ZINVOL ERVAREN?

Een kort verslag van een onderzoek naar de kennis en het gebruik van de geschiedenis

Wat weet een Nederlander zich nog te herinneren van wat hij op school aan geschiedenis heeft gehad?

Gebruikt hij die overgebleven kennis in zijn dagelijkse leven?

Ervaart hij wel eens een gemis aan informatie over het verleden?

Met deze vragen richtte de onderwijscommissie van het Nederlands Historisch Genootschap en de Vereniging van Leraren Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland zich tot ons, met het verzoek om op korte termijn met antwoorden te komen.

De antwoorden zijn er, zij het dan dat ze als voorlopige antwoorden beschouwd moeten worden. Meer dan een indicatief karakter mag aan de uitkomsten van dit onderzoek niet toegeschreven worden.

In Nijmegen is een telefonische enquête gehouden onder 302 personen van 18 jaar en ouder die in Nederland onderwijs hebben gevolgd.

Een meerderheid van de ondervraagden krijgt een 'voldoende' voor geschiedenis. 60 procent van hen wist iedere geschiedenis-

vraag geheel of gedeeltelijk goed te beantwoorden. Personen van 60 jaar en ouder blijven wat achter ten aanzien van geschiedenskennis. Hoe hoger de opleiding is die men gevolgd heeft, hoe meer men van de geschiedenis weet. Hoger opgeleide vrouwen scoren lager dan hoger opgeleide mannen. Personen onder de 60 jaar zijn beter in het benoemen van historische ontwikkelingen dan ouderen. In jaartalkennis zijn jongeren en ouderen nagenoeg gelijk.

Bijna iedereen is van mening dat het geschiedenisonderwijs belangrijk is. Het is vooral belangrijk om hedendaagse 'topics' te begrijpen. Maar weinigen zijn van mening dat historische figuren als voorbeeld voor het eigen gedrag kunnen fungeren.

Een meerderheid is van mening dat het geschiedenisonderwijs ook praktisch bruikbare informatie oplevert.

De geschiedenskennis wordt in de praktijk van alledag vaak aangewend: een ruime meerderheid leest over het verleden, kijkt naar films over vervlogen tijden en bezoekt historische gebouwen. De meeste Nijmegenaren weten iets over het verleden van hun stad en bijna de helft van de respondenten is in staat om alle 4 de namen van hun grootouders te noemen.

Wanneer men dan in de dagelijkse praktijk in aanraking komt met zaken uit het verleden herinneren de meesten zich iets van wat men daarover tijdens de geschiedenislessen op school heeft gehad. Toch bestaat

er een duidelijke behoefte aan meer informatie over de geschiedenis. Ruim de helft van de ondervraagden wil meer over het verleden weten wanneer men in de praktijk van alledag te maken krijgt met geschiedkundige zaken.

Naarmate men meer over de geschiedenis weet kent men een groter nut toe aan het geschiedenisonderwijs, herinnert men zich er meer van en heeft men bovendien behoefte om zich nog meer geschiedeniskennis eigen te maken.

Kortom, er lijkt een markt te zijn voor aanbieders van historische informatie. Personen die een middelbare of hogere opleiding hebben gevolgd staan in meerderheid welwillend tegenover informatie over de geschiedenis. En ook onder personen die wat minder onderwijs gevolgd hebben bestaat er duidelijk animo om meer over het verleden te weten te komen.

Algemeen gesproken creëert het historisch onderwijsveld haar eigen werkgelegenheid: een groter aanbod van geschiedkundige informatie leidt tot een toename van de vraag ernaar, en daarmee samenhangend tot een positievere waardering ervan.

Geschiedenis moet je leren waarderen. En blijkbaar slaagt de meerderheid daarin.

Marc A.C. van der Velde
Harry J.M. Hüttner

Voorzitter van het forum De Blois en de heer Blom antwoordden hierop. Men wil de studie van de geschiedenis zo open mogelijk houden; 'omzwaaiers' met een volledig B-pakket zijn vaak niet de slechtste studenten. Het NHG verzet zich tegen iedere vorm van verplichte pakketkeuze en is in dit opzicht voor een terugkeer naar het onderwijs vóór de Mammoetwet, een standpunt dat de zaal en ook de aanwezige forumleden-politici niet verwacht hadden.

De omstandigheden zijn nu anders dan vroeger, een terugkeer naar 'de goede oude tijd' is niet meer mogelijk, aldus Franssen in reactie op dit antwoord.

Staatsinrichting

Voor dit onderwerp was nog maar weinig tijd over. Men was uiteraard benieuwd naar de mening van de forumleden over de verhouding geschiedenis/staatsinrichting/maatschappijleer en de splitsing van het tweede genoemde vak in 'wording' en 'werking'.

J. Brouwer.

Al sinds 1968 merkte men in de zaal op, maakt staatsinrichting deel uit van het vak geschiedenis en staatsinrichting. Waarom wordt daar nu van afgeweken?

Voor politici, zei Van Leijenhorst, zijn tekstkritische problemen niet zo belangrijk. Of het nu gs/si is of geschiedenis én staatsinrichting, belangrijk is wat in het WRR-rapport staat. Het kan zijn dat de Kamer daar zonder meer vóór is.

Toen was de tijd om en werd de middag besloten door de heer Maarsen, voorzitter van de VGN.

Terugblik op 25 jaar geschiedenisonderwijs

Ondanks alle positieve en moedgevende geluiden van het forum met betrekking tot de toekomst van het vak wilde Maarsen wijzen op een aantal zaken, die in het veld anders worden ervaren. Allereerst noemde hij de voortdurende afkalving van het vak gedurende de laatste 25 jaar. Behalve een crisis van buitenaf, die tot uiting kwam in de vermindering van het aantal lesuren, de afname van de belangstelling en van de hoe-





Slotwoord van dr. N.J. Maarsen, voorzitter van de VGN.

veelheid leerlingen die nog geschiedenis kiest, is er ook sprake van afkalving van binnenuit geweest. Steeds minder werd men het eens over de inhoud, over datgene wat de geschiedenis te vertellen had. Uiteindelijk resulteerde dit in een grote overwaardering voor de laatste 50 jaar, met als gevolg dat docenten vanaf de derde klas van

het VO zich vrijwel met niets anders meer bezig houden.

Langzamerhand zijn toch weer andere zaken naar boven gekomen. De voorzitter van de VGN sprak de hoop uit dat in de eindtermen die hier met zoveel klem gevraagd worden niet alleen sprake zal zijn van vaardigheden en inzichten, maar ook van inhouden, die weerspiegelen wat bij geschiedenisleraren leeft. Zulke eindtermen zullen aan te treffen zijn in de eindrapporten van BRUG- en HEG commissie die in de loop van mei en juni uitkomen.

Een tweede knelpunt betreft diezelfde eindtermen. De instantie die deze moet maken is de Stichting Leerplan Ontwikkeling, bemand door professionele leerplanontwikkelaars, die niet beschikken over specifieke vakkennis of een nauwe band met het hedendaagse geschiedenisonderwijs.

De overheid heeft totnogtoe noch de VGN noch het NHG ooit bij het formuleren van eindtermen betrokken.

Met betrekking tot de staatsinrichting zijn de relaties met de leraren maatschappijleer gezonken tot een dieptepunt. Wanneer geschiedenisleraren de cognitieve kant van het vak maatschappijleer bekijken, dan gaat het daar om recente geschiedenis, al jaren dat deel van de geschiedenis waar wij ons in verband met de eindexamenonderwerpen mee bezig houden.

Er is dringend een gesprek nodig hierover

Studiereis naar Rome

Tineke Perdeck-Schimmel

Van 18 t/m 25 april – rond Pasen dus – heeft de SOL (de Stichting Opleiding Leraren in Utrecht) een studiereis naar Rome georganiseerd voor de leden van de VGN en ik was daarbij.

Een aantal deelnemers van de Ruslandreis uit 1985 had kennelijk de smaak te pakken gekregen en meldde zich ook nu weer aan. In totaal 24 VGN-leden vlogen naar Rome. Niet zoveel dus als naar Moskou en Leningrad en de thuisblijvers hebben, zoals uit dit verslag hopelijk blijkt, heel wat gemist.

kleio

nummer 5/87
pagina's 42 en 43

Onder de bezielende leiding van Hubert Schrijnemakers en Arie de Jongh, beide docenten aan de SOL, werd het een geweldige belevenis. Géén bezoek aan scholen dit keer, maar een goed voorbereide min of meer (kunst)historische reis.

Tevoren hadden we al een inleidende bespreking gehad compleet met dia's en materiaal en op Schiphol kregen we bij het

vertrek niet alleen onze vliegtickets maar ook een groot geel studieboek ROMA, boordevol informatie over al die monumenten, kerken en tempels die op het programma stonden; een boek dat we dagelijks raadpleegden tijdens onze overvolle Romeinse week.

Het was, dat bleek ons al spoedig, hard werken. Dagelijks bezochten we zeker 2 à 3 kerken, een paleis en/of museum om van de bezichtigde fonteinen, obelissen en dergelijke maar te zwijgen. Met het gele boek in de hand volgden we aandachtig de uitlezingen van Hubert (vooral toelichtingen over Oudheid en Barok) of die van Arie (meer speciaal over de Renaissance).

Véél kennis van het huidige Rome hadden de meesten nog niet. Je hebt een idee van veel Romeinse ruïnes, van de St. Pieter, van triomfbogen maar gedurende de reis bleek voor mij althans dat dit beeld wel bijgesteld dient te worden.

Natuurlijk troffen we overal nog resten van het klassieke Rome aan – het Forum Romanum ligt er vol mee – maar over dat oude Rome is een andere stad gebouwd. Het



Kies nu de goede exacte -
vakken voor een overstap naar

W O

Uit een brochure van het ministerie van O en W.

met onze collega's. De politiek zou dit moeten leiden, zij heeft immers door de weinig doordachte introductie van het vak maatschappijleer het probleem doen ontstaan.

Christendom veranderde tempels in kerken (er zijn er zo'n 360 in Rome), plunderende troepen verwoestten de stad, burgeroorlogen woedden binnen de muren en erg veel gaven en complete resten uit de Oudheid bleven er niet over. Klassieke resten werden zonder meer gebruikt voor nieuwbouw. De Pausen beheersten de stad — overal kom je de tiara en de sleutels van Petrus tegen — en in de 15e, 16e en 17e eeuw kreeg het Romeinse centrum het gezicht dat het nu nog heeft: grootse paleizen, machtige Barokke kerken uit de periode van de Contrareformatie, grandioze fonteinen en natuurlijk de St. Pieter met zijn colonnade rond het grote plein en het grote gebouwencomplex er om heen. Hoe dat allemaal tot stand kwam werd ons steeds ter plaatse uitgelegd.

Klassieke Oudheid en Barok

We waren ondergebracht in een eenvoudig klooster annex gastenverblijf op de Aven-

Als laatste knelpunt wees Maarsen op het overheersende belang dat in het huidige onderwijs gehecht wordt aan procedures. Men zou weer eens wat meer oog moeten krijgen voor kennis van inhouden en daarmee voor de vakken die zich hiermee bezig houden. Behalve aan ons vak valt dan ook te denken aan aardrijkskunde en biologie.

Een vak voor de dommen?

Wat kan deze toogdag nu opleveren voor de aanwezigen?

Het is nuttig dat enkele belangrijke zorgen voorgelegd konden worden aan de drie aanwezige politici. Aan de ene kant konden deze wat meer inzicht krijgen in wat er leeft in geschiedenisland, aan de andere kant valt er voor ons nog wel wat te leren uit de manier waarop men op de problemen reageerde.

Het is belangrijk dat door de VGN ingespeeld wordt op de meningen en de manier van spreken over (geschiedenis)onderwijs in de Kamer. Het is daarom erg jammer dat andere dan de drie genoemde partijen en met name de PvdA niet vertegenwoordigd waren in het forum. Toen Kamerlid Leijnse af moest zeggen was er geen vervanger meer te vinden. Hebben ze daar zo weinig onderwijsdeskundigen — of gewoon geen — historische belangstelling?

Behalve het geluid van de politici klonk van achter de tafel ook de stem van het Nederlands Historisch Genootschap. Het hardnekkig volgehouden protest tegen het kiezen van vakkenpakketten doet in de praktijk het schoolvak geschiedenis en staatsinrichting geen goed.

Wat moeten leraren nog zeggen over het belang van geschiedenisonderwijs als het NHG door zijn standpunt, gs/si geen verplicht vak — en daarmee de gedachte afwijzend dat het vak geschiedenis en staatsinrichting doorstroom-kwalificerend voor een geschiedenisstudie in het WO zou moeten zijn —, in feite de indruk wekt, dat geschiedenis en staatsinrichting op de scholen een vak voor de dommen is en dat mensen die het willen gaan studeren zich beter met zo weinig mogelijk ballast op dit gebied kunnen aanmelden; een *intelligente* leerling kiest immers vakken die wél gevraagd worden. Een volwassener houding ten opzichte van het verleden dan die van een onderbouwer wordt kennelijk niet nodig gevonden.

Deze houding vond ik in feite zeer beledigend voor de aanwezige docenten. Ons werk hoeft niet zo nodig, dat kan later wel even gedaan worden. Er moeten toch andere middelen te vinden zijn om 'omzwaaiers' die geen geschiedenis in hun pakket hadden binnen te halen in een geschiedenisstudie.



tijn (een vergelijking met de luxueuze kamers uit de Russische hotels gaat hier geheel mank...).

Vlak bij ons verblijf — tussen de parasol-dennen en de bloeiende judasbomen — lagen meteen al, op de Palatijn, de grootse ruïnes van de paleizen der Romeinse keizers en een schijnbaar onaanzienlijk grasveld ervoor in de diepte bleek in werkelijkheid het overblijfsel te zijn van het Circus Maximus waar eens de paarderennen werden gehouden en zo'n 200.000 toeschouwers de renners aanmoedigden.

We begonnen de week, Paaszondag, met een gang naar het St. Pietersplein waar we tussen de duizenden en duizenden mensen de zegening 'Urbi et Orbi' bijwoonden. Ook dit was een historische belevenis, hoewel het geluid nu uit luidsprekers over het plein schalt en je de Paus maar héél uit de verte ziet.

Onmogelijk is het om in dit bestek in te gaan op alle kerken en monumenten, die we bezochten. De leiding had een weloverwogen keuze gemaakt, zodat we behalve in de Oudheid ook een inzicht zouden krij-

gen in de ontwikkeling van de kerkbouw in de verschillende perioden en in het ontstaan van de grote palazzo's en piazza's.

Een hoogtepunt was bijvoorbeeld het bezoek aan de S. Clemente, een oud-christelijke basiliek met schitterend absismuzoïek. Onder de kerk bleken nog resten van de 4e eeuwse basiliek te zijn en bij de opgravingen stuitte men ook op overblijfselen van een Mithrastempel.

Het werk van de grootmeesters van de Renaissance, Raffaël en Michelangelo troffen we uiteraard aan in de St. Pieter en in het Vaticaanse museum. Om dit museum te bezichtigen waren we zelfs zéér vroeg op, zodat we al voor de opening in de rij stonden om meteen door te lopen naar de Sixtijnse Kapel en de Stanze, vóór de grote drukte losbarstte. Wat een gigantisch complex, de Vaticaanse musea! Wat we te zien zouden krijgen, hadden we al gehoord, maar als je in werkelijkheid de schilderijen van Raffaël en Michelangelo ziet, is het toch nét even anders —.

De Sixtijnse Kapel is al deels gerestaureerd in vernieuwde kleuren en met onze handleiding erbij konden we de diverse personen



Op het Forum Romanum.

en taferelen goed duiden. Een grondige kennis van de Bijbelse verhalen én van de mythologie is overigens bijna onmisbaar op zo'n reis...

Palazzo's en terrazza's

Over nepotisme en maecenaat van de Pausen was ons al het een en ander verteld, maar welke omvang dat aannam werd ons bij het zien van de gigantische pracht en praal goed duidelijk. We herkenden al na enkele dagen de bijen van het wapen van de Barberini, de lelies van de Farnese, de bergjes (Monti) van de Chigi. De Chigi lieten een grandioze villa bouwen aan de Tiber, toen nog aan de buitenkant van Rome. Het Palazzo Farnese — thans Franse ambassade (pascontrole bij ingang) — is een schitterend gebouw. Binnen bezochten we de beroemde Galerìa Farnese met overweldigende schilderijen van Carracci. Het thema 'aardse en hemelse liefde' maakte ons weer eens duidelijk dat de toenmalige Pausen zich niet alleen met geestelijke waarden bezig hielden.

Hoe groot de invloed van het concilie van Trente (1545–1563) op de kunst was, bleek duidelijk bij Bernini's Teresa van Avila en ook uit de schilderijen van Caravaggio: Barok in overvloed aanwezig.

Ondanks alle dagelijkse inspanningen genoten we tussendoor ook nog volop van de Romeinse zon en 's avonds, na het eenvoudige maar echt Italiaanse maal (natuurlijk: véél spaghetti en heerlijke kloosterwijn), gingen we in groepjes met onze gratis buskaart maar weer de stad in — het gevaarlijk-verkeer trotserend.

Lang zaten we op een terrasje, we liepen langs de oude Tiberbruggen, bekeken de volle Spaanse Trappen en gooiden een muntje in de Trevifontein. We waren zo waar getuige van de illuminatie van het Kapitoel, stadhuis van Rome, want op 21 april bleek de stad 2740 jaar te bestaan... Een Barokconcert in de Cancelleria paste geheel in het kader van deze week.

En behalve het hier vermelde werden we ook nog rondgeleid over het Campidoglio, in het Pantheon, de Sta. Maria del Popolo, de S. Pietro in Vincoli, het Colosseum en beklommen we de koepel van de St. Pieter (pfff).

De laatste middag waren we te gast in het Nederlands Instituut in Rome waar dr. P.J. van Kessel een lezing hield over 'Mussolini en zijn definitie van het fascisme'.

Van Kessel ontvouwde een andere visie op het fascisme dan de gebruikelijke, die hij de visie van de overwinnaars noemde; een nogal controversieel gezichtspunt dat uiteraard tot discussie leidde. Tijdens de daarop volgende vernissage van een fototentoonstelling in het Instituut zetten we, temidden van een groot aantal genodigden (onder andere Italiaanse kunststudenten) de discussie onderling voort.

Nog even gezamenlijk pizza eten en dan, als barbaren, terug over de Alpen.

Tenslotte

Veel inspiratie hebben we deze week opgedaan, onze lessen kunnen nu (nog) boeiender worden. Opnieuw hebben we ervaren dat een weekje optrekken met je collega's buitengewoon gezellig is. Een aansporing voor de thuisblijvers om zich ook eens in te schrijven voor een VGN-reis? Een weekje Florence bijvoorbeeld of bezoek aan enkele Spaanse steden? Of iets dichterbij huis?

Neem wel een paar goede wandelschoenen mee want veel van onze collega's zetten er flink de pas in als ze op historische grond zijn.

Voor Hubert en Arie tenslotte niets dan lof de hun aangeboden grammofoonplaten (Barokmuziek natuurlijk) hebben ze ruimschoots verdiend.



Boek van de Maand

Klaas Wellinga

Recensie-artikel van: Eduardo Galeano, *Het begin. Kroniek van het vuur I*. Vertaling Dick Bloemraad. Novib/Van Gennip, 1986, prijs f 34,50.

Het eerste deel van de trilogie *Kroniek van het vuur* loopt van de pre-Colombiaanse tijd tot de dood van Karel II in 1700, deel II, *Las caras y las máscaras* (Gezichten en maskers) bestrijkt de 18e en 19e eeuw, deel III, *El siglo del viento* (De eeuw van de wind), gaat over onze eeuw.

De Uruguayaan Eduardo Galeano (1940) is een van de meest gelezen en meest vertaalde Latijnsamerikaanse auteurs. Al op vrij jeugdige leeftijd was hij in zijn geboorteland actief op journalistiek gebied (de bladen *El Sol* en *Marcha*), terwijl hij daarnaast ook literatuur schreef. Toen in 1973 de militairen in zijn land de macht grepen moest hij vertrekken om pas weer in 1985 terug te keren.

De jaren van ballingschap bracht hij eerst in Argentinië en daarna in Spanje door. In Argentinië leidde hij het uitstekende politiek-culturele tijdschrift *Crisis*, maar ook aan die activiteit kwam een einde toen de Argentijnse militairen in maart 1976 op hun beurt een staatsgreep pleegden. Een paar maanden later besloot Galeano het land te verlaten: 'Met wat kleren en een stapeltje paperassen ben ik vertrokken. Ik beklaag me niet. Er zijn zoveel mensen verloren gegaan dat huilen om dingen van gebrek aan eerbied voor het verdriet zou getuigen. Mijn herinnering zal vasthouden wat de moeite waard is', aldus Galeano in zijn in 1983 in Nederlandse vertaling verschenen *Dagen en nachten van oorlog en liefde*.

Schrijfstijl

In dit boek schetst hij de gebeurtenissen in Argentinië vanaf mei 1975 tot juli 1976, de periode waarin de vuile oorlog begint die tienduizenden mensen het leven zou kosten. Het is een indrukwekkend tijdsdocument waarin Galeano aan de hand van impressies, anekdotes en korte voorvallen zeer indringend de situatie beschrijft, met als centrale thema: de verdwijningen. Hoe suggestief en efficiënt de door Galeano gehanteerde techniek is moge blijken uit een korte anekdote over een man en vrouw die elkaar elke ochtend op een station ontmoeten: 'Iedere ochtend ging Acha met de trein van negen uur naar zijn werk. Hij stapte altijd in dezelfde wagen en ging altijd op dezelfde plaats zitten. Tegenover hem reisde een vrouw. Elke dag om 9.25 uur stapte

die vrouw voor één minuut uit op altijd hetzelfde station, waar een man op haar stond te wachten op altijd dezelfde plaats. De man en de vrouw omhelsden en kusten tot het vertreksein klonk. Dan maakte zij zich van hem los en kwam weer terug in de trein. Op een ochtend kwam zij niet en om 9.25 uur zag Acha door het raampje de man staan wachten. Zij kwam nooit meer. Na een week was ook de man verdwenen.'

Partijdigheid

Dagen en nachten van liefde was al het tweede boek van Galeano dat de belangrijkste Latijnsamerikaanse literaire prijs (de *Premio Casa de las Américas*) in de wacht sleepte. Eerder, in 1971, had hij die prijs al ontvangen voor zijn bekendste boek, de ook in Nederland verschenen bestseller *De aderlating van een continent*, een uiterst boeiend boek over vier eeuwen economische uitbuiting in Latijns-Amerika.

In *De aderlating* is Galeano er dankzij zijn verteltrant en zijn oog voor kleurrijke, veelzeggende details en anekdotes, in geslaagd om de *dependencia-theorie*, die sinds de jaren zestig in Latijns-Amerika veel opgang heeft gemaakt, maar voor niet-specialisten ontoegankelijk bleef vanwege het dorre vakjargon van historici, sociologen en economen, voor een breed publiek begrijpelijk te maken.

Tientallen herdrukken en evenzovele verboden op publikatie door de militaire regimens tonen aan hoe succesvol dit boek was. En de afkeer van de heersende elite voor dit boek is niet verwonderlijk, want Galeano stelt zich heel nadrukkelijk partijdig op: hij kiest voor de *vencidos*, de overwonnenen, en stelt hun visie tegenover die van de officiële geschiedschrijving van de overwinnaars.

'Kroniek van het vuur'

Hetzelfde uitgangspunt hanteert Galeano in *Het begin*, het eerste deel van de trilogie *Kroniek van het vuur*, waarin deel drie kort geleden in het Spaans verschenen is. In het voorwoord stelt hij: 'De arme geschiedenis had opgehouden te ademen: verraden in de academische teksten, verminkt in de leskalen, verzwegen in de voordrachten over gewichtige gebeurtenissen, was hij opgesloten in de musea en met bloemenkransen begraven onder het brons van de beelden en het marmer van de monumenten.'

En ook dit boek moet leesbaar zijn, het moet helpen, aldus Galeano, om 'de geschiedenis zijn adem, zijn vrijheid en zijn stem terug te geven.'

Meer overeenkomsten zijn er echter niet tussen de *Kroniek van vuur* en *De aderlating van een continent*, want de trilogie is veel ambitieuzer van opzet. De drie delen bestrijken een periode die loopt vanaf de oude Indiaanse beschavingen tot op de dag van vandaag en ze beperken zich niet tot de economische geschiedenis maar schenken ook veel aandacht aan mythische, sociale, culturele en politieke aspecten. En bovendien beperkt Galeano zich niet tot Latijns-Amerika, maar beschrijft hij ook de Noordamerikaanse situatie.

Het meest originele van de *Kroniek van het vuur* is echter de vorm. In *Het begin* – en ook in de andere twee delen – gebruikt Galeano dezelfde anekdotisch-fragmentarische techniek als in *Dagen en nachten van oorlog en liefde*, nu echter niet toegepast op een periode van een jaar maar op enkele eeuwen geschiedenis. En ook een ander aspect van *Dagen en nachten van oorlog en liefde* komt in de *Kroniek van het vuur* terug: Galeano beschrijft niet alleen de kommer en kwel (de 'oorlog'), maar ook de aangename kanten van het leven (de 'liefde').

Gevolg van dit alles is dat het boek, dat uit honderden losse fragmenten bestaat, zeer moeilijk te classificeren is, maar dat zal de auteur een zorg zijn: 'Het is geen bloemlezing, dat is duidelijk, maar ook geen roman, geen essay, geen epische poëzie, geen getuigenis, geen verslag, geen... Ik lig er niet wakker van. Ik geloof niet in de grenzen die, volgens douaniers van de literatuur, de genres van elkaar scheiden.'

Deel I

De honderden fragmenten waaruit *Het begin* bestaat, zijn gebaseerd op historische bronnen die achterin het boek in de uitgebreide bibliografie van meer dan tweehonderd titels zijn opgenomen. Elk fragment is voorzien van een jaartal en een plaats van han-

deling en de cijfers onder de fragmenten verwijzen naar de gebruikte bronnen. Slechts heel af en toe — en dan betreft het vooral Indiaanse gedichten of gezangen — zijn de door Galeano gekozen fragmenten letterlijk overgenomen uit de bron: ze staan dan schuingedrukt. In het algemeen neemt hij echter alleen maar korte, saillante citaten letterlijk op: de meeste fragmenten zijn bewerkingen van originelen, fraaier, smeuïger, humoristischer of navranter verteld.

De Indianen

Het begin bestaat uit twee delen: *Eerste stemmen* en *Oude Nieuwe Wereld*. De *Eerste stemmen* zijn uiteraard de stemmen van de Indiaanse volkeren die het continent voor de komst van de Spanjaarden bewoonden. Vanzelfsprekend zijn de fragmenten waarin deze stemmen aan het woord komen niet chronologisch geordend omdat de christelijke jaartelling voor deze periode nog niet opgaat.

Dit deel, dat zo'n vijftig pagina's omvat, biedt een fraaie selectie van Indiaanse scheppingsverhalen en beschrijvingen van de flora, de fauna en de cultuur van het hele continent. De fragmenten bieden geen volledig overzicht van al de verschillende Indiaanse culturen die Amerika bevolkten toen de veroveraars kwamen, maar ze geven wel een goed beeld van het Indiaanse denken en leven en vooral van hun harmonieuze visie op de wereld en de natuur.

In de laatste fragmenten van dit deel komen de profetische stemmen aan het woord: uit alle delen van het continent klinken onheilspellende geluiden: het voor de Indianen zo beruchte jaar 1492 nadert.

Het web, het voorlaatste fragment van dit deel, is een goed voorbeeld: 'Waterdrinker, priester van de Sioux, droomde dat nooit aanschouwde wezens een reusachtig web om zijn dorp weefden. Hij werd wakker in de wetenschap dat het zo zou zijn en zei tegen de zijnen: "Wanneer dat vreemde ras zijn web heeft voltooid, zullen zij ons opsluiten in grijze vierkante huizen, op onvruchtbare aarde, en in die huizen zullen wij sterven van de honger".'

Het laatste fragment, uit het Maya-gebied, is nog veelzeggender: *De profeet* heet het en het is als volgt: 'Op zijn rug op de rieten mat liggend luisterde de priester-jaguar van Yucatán naar de boodschap van de goden. Schrijflings op zijn huis gezeten spraken zij door het dak tegen hem in de taal die niemand anders verstond. Chilam-Balam, door wie de goden spraken, herinnerde zich wat nog niet was gebeurd: "De vrouwen die zingen en de mannen die zingen en allen die zingen zullen over de wereld worden verstrooid. Niemand zal ontkomen, nie-

mand zal ontsnappen. Er zal veel ellende zijn in de jaren van het rijk van de hebzucht. De mannen zullen slaven worden. Het gelaat van de zon zal bedroefd zijn. De wereld zal ontvolkt raken, hij zal klein worden en onthuisd...".'

De veroveraars

In *Oude Nieuwe Wereld*, het tweede en meest uitgebreide deel van het boek, komen de Spanjaarden en Engelsen. Alle grote veroveraars komen aan bod: Cortés, Pizarro etc., en ook hun Indiaanse tegenspelers: Moctezuma, Atahualpa, Cuauhtémoc. Centraal staat echter de botsing tussen twee totaal verschillende culturen. Verbijstering bij de Spanjaarden over de Indiaanse beschavingen. Verbijstering bij de Indianen over de Spaanse wreedheid en goudzucht: 'Ook vraagt het Indianenhoofd de conquistador om hem te verklaren waarom zo weinig mannen zoveel goud willen. Hebben zij genoeg lichamen voor zoveel sieraden?'

Ook humoristische voorvallen ontbreken niet bij deze cultuurbotsing zoals mag blijken uit de anekdote die Galeano vertelt over Indianen die voor het eerst een neger zien en hem proberen te 'genezen' — ik vrees dat het slachtoffer er overigens de humor niet al te zeer van heeft ingezien —: 'De Afrikaan, die de soldaat vergezelt, vergaat het minder goed. Met zwaaiende armen moet hij zich tegen de Indianen verweren, die zijn huid met maïskolven willen schuren. In een enorme ketel staat water te koken. Daar zullen ze hem instoppen, om hem te bleken...'.
Maar de eerste botsing tussen de Indiaanse en Spaanse cultuur loopt in het algemeen slecht af voor de Indianen, vooral als ze in aanraking komen met voor hen gevaarlijke 'verschijnselen' die uit Europa zijn meegebracht: 'De eerste keer zagen de Indianen een wandelend eiland. De mast was een boom en de zeilen witte wolken. Toen het eiland stil was blijven staan, gingen de Indianen er in hun kano's naar toe om aardbeien te plukken. In plaats van aardbeien vonden zij de pokken'.

Deze voor Amerika nieuwe ziekten richtten enorme slachtingen aan onder de oorspronkelijke bewoners van het continent, maar het optreden van de Engelsen en Spanjaarden is nog desastreuzer. Galeano besteedt echter ook veel aandacht aan de 'goede' veroveraars en kolonisten: de befaamde priester Bartolomé de las Casas, de veroveraar Gonzalo Guerrero die deserteert en zich bij de Indianen aansluit, de conquistador Cabeza de Vaca, een Spanjaard die volgens de Indianen heel anders is dan de rest: 'U komt van waar de zon opkomt en zij van waar de zon ondergaat. U geneest de zieken en zij doden de gezonden. U gaat naakt en barbevoets. U heeft geen hebzucht naar de dingen'.

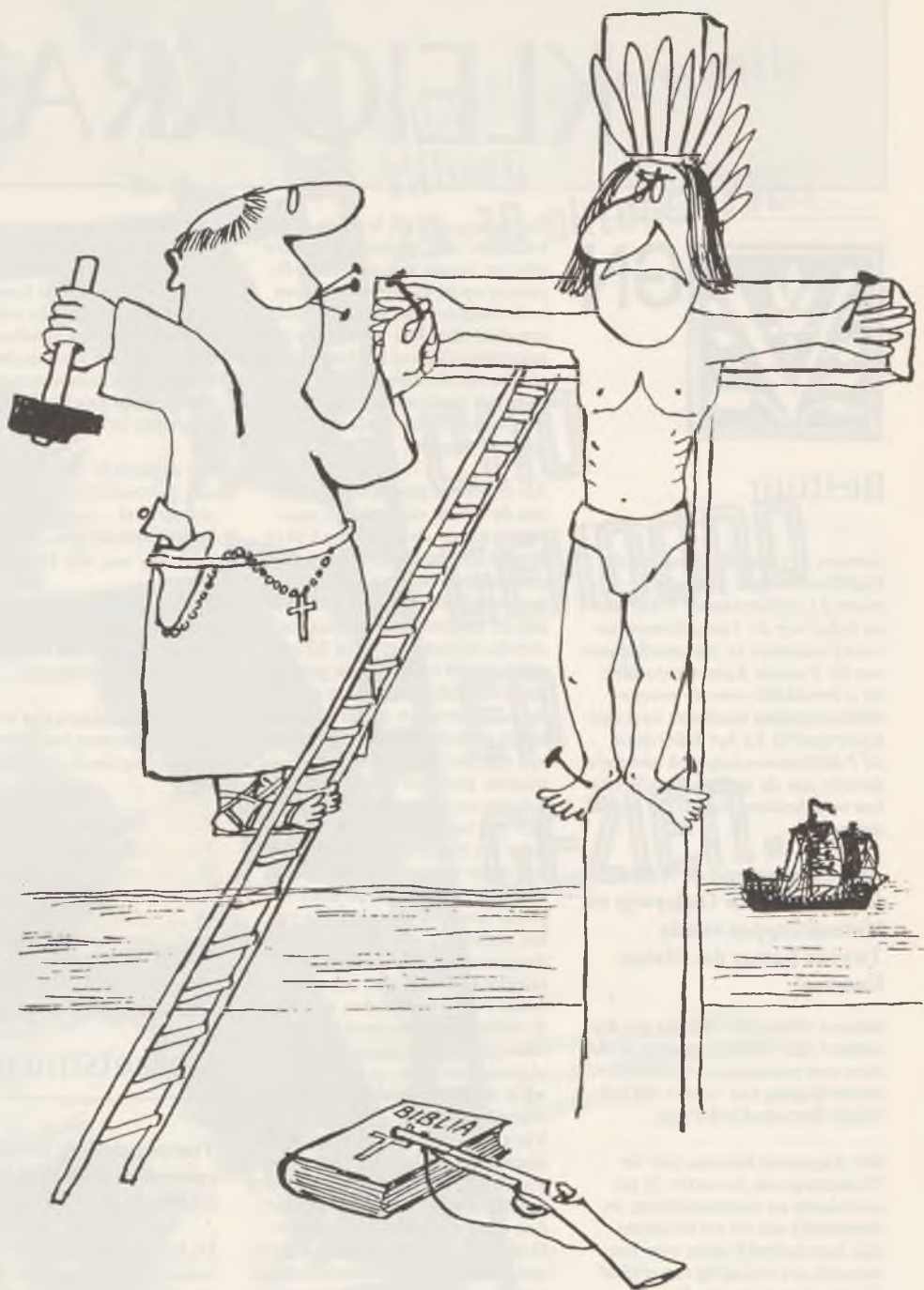
kleio

De koloniale tijd

Als de verovering voltooid is komen de verhalen over de gevestigde kolonie. Galeano schetst het leven van de elite, de corruptie, de gezapigheid, de schandalen, de losbandigheid, de misdaad — het fraaie verhaal bijvoorbeeld over de moordlustige en losbandige Estefania, die dankzij hemelse bijstand toch nog op het rechte pad komt —, de luxe aan de ene kant en de ellende bij de Indianen en negers die — vooral door onze voorouders — zijn aangevoerd uit Afrika.

Maar ook in deze tijd zijn er mensen die zich het lot van de *vencidos* aantrekken, zelfs hoge functionarissen, zoals blijkt uit een opmerking uit de brief van de onderkoning van Peru, graaf Lemos, aan de Spaanse koning: *'Geen land in de wereld is zo vermoeid. Ik ontlast mijn geweten door Uwe Majesteit in alle duidelijkheid te berichten: het is geen zilver dat naar Spanje wordt gebracht, maar bloed en zweet van Indianen'*.

In het gevestigde koloniale rijk heerst echter geen rust. Regelmatig worden de mensen opgeschrikt door de Inquisitie, epidemieën, Indiaanse opstanden, negeropstanden, republieken van gevluchte negerslaven, piraten als Drake, Morgan en Piet Hein. Vooral de Indiaanse opstanden vormen een grote bedreiging voor het koloniale systeem omdat zij — en tot het eind van het boek worden ze consequent met veel sympathie beschreven — nog steeds, en dat zal tot de dag van vandaag voortduren, een zeer 'onwesterse' houding ten opzichte van de grond hebben: *'De Indianen zeggen: Heeft de aarde een eigenaar? Hoe kan dat? Hoe kan zij worden verkocht? Hoe kan zij worden gekocht? Zij is toch niet van ons? Wij zijn van haar. Wij zijn haar kinderen. Altijd zo, altijd. Levende aarde. Zoals zij de wormen voortbrengt, zo brengt zij ons voort. Zij heeft beenderen en bloed. Zij heeft melk en geeft ons te drinken. Haar heeft zij, gras, stro, bomen. Zij kan aardappels baren. Zij laat huizen geboren worden. Zij zorgt voor ons en wij zorgen voor haar. Zij drinkt maïs-bier, wanneer wij haar uitnodigen. Wij zijn haar kinderen. Hoe kan zij worden verkocht? Hoe kan zij worden gekocht?'*



Waardering

Dit systematisch pro-Indiaans perspectief, de boeiende vertelstijl, de talrijke, soms heel mooie, soms schrijnende, soms humoristische anekdotes maken van het eerste deel van de *Kroniek van het vuur* een uitstekend en origineel boek. Geschiedenisboeken blijken ook zeer spannend, aangrijpend en leuk te kunnen zijn. Voorwaarde is natuurlijk dat ze goed geschreven zijn, maar dat is bij Galeano zeker het geval.

Van Eduardo Galeano verschenen in het Nederlands:

- *De aderlating van een continent* (Van Gennep)
- *Dagen en nachten van oorlog en liefde* (Wereldvenster/Novib)
- *Het begin. Kroniek van het vuur I* (Van Gennep/Novib)
- *Vagamundo. Verhalen* (Van Gennep).



KLEIO KRANT



Bestuur

Namens het VGN-bestuur en de PABO-commissie werd op 16 maart j.l. onderstaande brief naar de leden van de Vaste Commissie voor Onderwijs en Wetenschappen van de Tweede Kamer gezonden. Er is inmiddels over de voorgestelde wijziging inzake de bevoegdheidsregeling bij het HBO door de PABO-commissie ook een persbericht aan de onderwijsredacties van verscheidene dagbladen gezonden.

Aan de leden van de Vaste Commissie voor Onderwijs en Wetenschappen van de Tweede Kamer der Staten-Generaal.

Binnen afzienbare tijd zal het Parlement zijn oordeel moeten geven over een ministerieel voorstel tot wetwijziging van de wet op het Hoger Beroeps-Onderwijs.

Het Algemeen Bestuur van de Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland wil via dit schrijven zijn bezorgdheid uiten over het voorstel tot wijziging van artikel 54 van de wet op het Hoger Beroeps-Onderwijs. Daarin wordt bepaald dat eenieder die tenminste over een HBO-diploma beschikt, door het bevoegd gezag benoemd kan worden voor het geven van onderwijs in welk vak ook, mits hij/zij beschikt over een bewijs van didactische bekwaamheid in een willekeurig vak of een ministeriële verklaring van bekwaamheid, een zogenaamde art. 54-verklaring.

In combinatie met de nieuwe bekostigingsregelingen van het HBO kan dit wetsartikel met name voor de lerarenopleidingen basisonderwijs rampzalige gevolgen hebben. Voor veel vakken die aan studenten van deze opleiding worden aangeboden zijn zo weinig uren in de lessentabel beschikbaar, dat vakdocenten slechts part-time banen zullen kunnen vervullen.

De 'lump-sum' zal voor de schoolleiding al snel aanleiding kunnen zijn om banen van part-time docenten op te vullen met lesuren in de vakken waarvoor zij nooit opgeleid zijn. Dat zal ongetwijfeld negatieve effecten hebben voor het niveau van de opleiding en dus voor het toekomstige basisonderwijs waarvoor de studenten geschoold worden.

Als docenten geschiedenis slaat ons de schrik om het hart wanneer we naar de opleiding kijken. Studenten, lang niet allemaal met geschiedenis in het examenpakket van de vooropleiding, ontvangen aan de lerarenopleiding basisonderwijs momenteel circa 50 tot 120 lesuren onderwijs in geschiedenis en didactiek van de geschiedenis. Zij moeten in die beperkte tijd getraind worden in een scala van vakspecifieke zaken. Zij moeten zich een serie van verantwoordende en samenhangende beelden van het verleden, van prehistorie tot hedendaagse geschiedenis, eigen maken; van hen wordt verwacht dat zij een positief vragende houding ten opzichte van het verleden ontwikkelen; zij worden geacht te beschikken over talrijke vaardigheden om informatie over het verleden te zoeken, te vinden, verantwoord te selecteren en te verwerken; zij moeten al deze inzichten op een juiste wijze kunnen overdragen op basisschoolleerlingen.

Voor studenten is dat geen lichte opgave. Voor docenten is het een waar huzarenstuk om wat van hen redelijkerwijs verwacht kan worden daadwerkelijk te realiseren. Hoe is het nu mogelijk dat de minister ervan uitgaat dat een collega van een andere discipline, zonder degelijk overzicht van en inzicht in de geschiedenis, de geschiedbeoefening en de didactiek van de geschiedenis, een dergelijk huzarenstuk kan leveren mits het bevoegd gezag hem/haar daartoe vergunning verleent? Zonder overzicht en zonder inzicht zal die collega spoedig falen.

In hun artikel 'PABO's met slachting bedreigd...' in het HBO-Journaal van januari 1987, stellen de auteurs, Kees Broere en Ruud ten Hoedt, dat er inmiddels getwijfeld wordt aan de kwaliteit van de PABO als opleidingsinstituut. Gezien die kritiek lijkt het ons, dat het vogelvrij verklaren van bestaande bevoegdheden, de zaak alleen maar verergert. Het meest treurige van dit alles is dat de basisschoolleerling het kind

van de rekening zal worden. De maatschappij eist van basisschoolleerlingen meer dan vroeger. Het kind moet meer kennis en vaardigheden opdoen om zich straks te kunnen handhaven in een wereld die veel van hem vraagt. Om dat te kunnen verwezenlijken zijn er goed geschoolde onderwijsgelenden in de basisschool nodig.

Wij dringen er dan ook bij U op aan te voorkomen dat bedoeld wetsartikel – minstens voor de lerarenopleidingen basisonderwijs – kracht van wet krijgt.

Wij zouden het op prijs stellen wanneer U ons zou inlichten over het standpunt dat Uw partij in deze kwestie inneemt.

Met de toezegging dat wij gaarne bereid zijn onze bezwaren nader mondeling toe te lichten, tekenen wij,

Dr. N.J. Maarsen
Voorzitter Algemeen
Bestuur VGN

Drs. F.H.E. Piek
Secretaris PA-BO-commissie
VGN

wordende omstandigheden bleef doorspelen.

Wat is er te zien?

In de opstelling zullen onder meer affiches, originele documenten, pamfletten, een gereconstrueerde huiskamer, toneelkostuums, talrijke foto's en op video opgenomen interviews met toneelspelers te zien zijn. Ook zijn originele geluidsfragmenten te beluisteren.

Openingstijden en toegangsprijzen

De tentoonstelling is tot en met 6 september 1987 te bezichtigen. Openingstijden: dinsdag t/m vrijdag van 10.00 u.-17.00 u., zaterdag en zondag van 13.00-17.00 u. Het Verzetmuseum is gevestigd aan de Lekstraat 63 in Amsterdam-Zuid. Vanaf Centraal-Station is het museum te bereiken met tram 4 (tot halte Waalstraat) en tram 25 (tot halte Rijnstraat).

Vrouwen-geschiedenis

In het kader van hun geschiedenisstudie aan de lerarenopleiding D'Witte Leli, heeft een viertal studenten een lessenserie ontwikkeld over Vrouwen in het Interbellum in Nederland.

De lessenserie bestaat uit 7 uitgewerkte lessen met teksten, illustraties, vragen en opdrachten. Bovendien is een docentenhandleiding beschikbaar, waarin onder andere lessuggesties, modelantwoorden, extra informatie en literatuursuggesties zijn opgenomen. Het materiaal is bedoeld voor de 3e klas Havo en is eventueel ook te gebruiken in 3 Mavo. Een Lbo/Mavo-versie is nog in ontwikkeling. Die zal waarschijnlijk in juni beschikbaar zijn.

Geïnteresseerden kunnen tegen kostprijs (± f 5,-) plus portokosten het materiaal toegestuurd krijgen. Schriftelijk of telefonisch aanvragen, onder vermelding van gewenste aantal, niveau, al dan niet met docentenhandleiding, bij: K. Loggen, D'Witte Leli, sectie geschiedenis, Nieuwe Spiegelstraat 3-5, 1017 DB Amsterdam. Tel. 020-225496, tst. 252.

Verzetmuseum

Tentoonstelling toneel en cabaret in Nederland, 1933–1945

De tentoonstelling zal een aantal facetten laten zien van het toneel en cabaret-leven in de periode 1933–1945, waarbij het accent met name ligt op de jaren '40-'45. Hierbij wordt onder andere aandacht besteed aan de houding van toneelspelers en cabaretiers ten opzichte van het fascisme/nationaal-socialisme. Belangrijke onderwerpen in deze periode zijn: de cultuurkamer (als men tekende kon men doorspelen, niet tekenen hield in dat men moest stoppen), de illegale activiteiten van toneelspelers en cabaretiers, de zogenaamde 'Zwarte Avonden' (clandestiene huiskamervoorstellingen), het nationaal-socialistisch toneel en het toneel en cabaret dat onder de steeds moeilijker

VERZETSMUSEUM

Didaktiviteiten- commissie Didactiekconfe- rentie 1987

Datum: 29 en 30 oktober 1987
Plaats: Hogeschool KL - Tilburg, Faculteit Educatieve Opleidingen, Vakgroep geschiedenis (voorheen Moller-Instituut en deeltijd-opleiding MO van de Katholieke Leergangen).

Organisatie: VGN-Didaktiviteiten-commissie, vakgroep geschiedenis Hogeschool KL - Tilburg, Vereniging Geschiedenis Beeld en Geluid.

Kosten: f 87,50 inclusief kosten logies en maaltijden in het conferentieoord.

Vergoeding reiskosten: De reiskostenregeling, zoals in het nascholingscircuit gebruikelijk, is van toepassing.

Status conferentie: De didactiekconferentie wordt uitgevoerd als nascholingscursus van de vakgroep geschiedenis. De deelnemers ontvangen na afloop een certificaat volgens de bepalingen in de HOS-nota genoemd.

PROGRAMMA

In het programma wisselen lezingen, presentaties van materiaal en workshops elkaar af. De *lezingen* zullen een beeld geven van de stand van zaken op media-gebied in binnen- en buitenland. In de *presentaties* zullen de lerarenopleidingen van universiteiten en hogescholen door hun ontwikkeld didactisch materiaal laten zien. In de *workshops* kunnen docenten kiezen uit praktische toepassingen van nieuwe technieken. Op een *mediamarkt* zullen instellingen en uitgevers hun materiaal uitstallen ter verkoop.

Deelnemers zullen zijn: Wilhelm van Kampen (Berlijn), Leo Dalhuisen (Rijksuniversiteit Leiden), Subfaculteit Maatschappij-geschiedenis van de Erasmus Universiteit te Rotterdam, Frans Nieuwenhof (Instituut voor Perswetenschappen, UvA), Raf de Keyser (Katholieke Universiteit Leuven), de Nederlandse Onderwijs Televisie, de vakgroep geschiedenis van de Hogeschool KL-Tilburg, het Film-museum en het Archief Rijksvoorlichtingsdienst.



didactiekconferentie
tilburg
29-30 oktober 1987

CLIO
GEHOORD
EN
GEZIEN...

AUDIO-VISUELE MEDIA
IN HET GESCHIEDENIS-
ONDERWIJS

AANMELDING

In verband met de uitvoering als nascholingscursus is vroegtijdige aanmelding gewenst. Inschrijving geschiedt in volgorde van binnenkomst.

**AANMELDEN VOOR
1 AUGUSTUS 1987!!!**

Stuur een briefje met vermelding van uw persoonlijke gegevens en didactiekconferentie 1987 in een ongefrankeerde enveloppe naar:
Hogeschool KL - Tilburg
Faculteit Educatieve Opleidingen
Secretariaat vakgroep geschiedenis
Antwoordnummer 60551
5000 WB Tilburg

INLICHTINGEN

Inlichtingen over de didactiekconferentie kunt u inwinnen bij de heer B. Smulders, elke maandag tussen 18.30-19.30 uur op telefoonnummer 04103-1609.

CEVNO

De houding ten aanzien van Europese aangelegenheden wordt weer optimistisch, zo meldt de laatste

Eurobarometer (periodieke opiniepeiling onder de Burgers van Europa). Drie op de vier EG-inwoners staat gunstig tegenover de Europese integratie (met uitzondering van de Denen). Vanuit het onderwijsveld is er een verhoogde vraag naar informatie over de EG.

Met het uitbrengen van nieuwe publicaties over de Gemeenschap wil CEVNO, immers van oudsher het Centrum voor Europese Vorming in het Nederlandse Onderwijs, in een behoefte voorzien. Een eerste stap daartoe is het 'Informatiedossier Europese Inte-

gratie'. In een later stadium volgen: 'Het Europese Parlement' en 'Europa wat heb ik er aan?'

Informatiedossier Europese integratie

Voor het schooljaar '87/'88 is binnen aardrijkskunde voor Lbo/

Mavo 'Europese integratie' een eindexamen thema. In dat verband is er een informatiedossier Europese integratie gemaakt met additionele lesstof ten aanzien van met name goederenstromen, landbouw en industrie en regionale ongelijkheid. Het dossier bevat veel tabellen, grafieken, diagrammen, kaarten, (fragmenten van) artikelen en is zo samengesteld dat het ook voor Havo/Vwo/Mbo/Hbo en in de vakken maatschappijleer, economie en geschiedenis goed bruikbaar is. Eveneens zijn lessuggesties, opgaven van audiovisueel materiaal en belangrijke adressen opgenomen met tevens een overzicht van onderwijsmaterialen op het terrein van de Europese samenwerking.

Informatiedossier Europese integratie, Drs. Karin Akkerman-Bergsma; 67 blz., A4-formaat, f 12,50 (excl. verzendkosten), bestelno. 103, uitgave: CEVNO, Nassauplein 8, 1815 GM Alkmaar. Tel. 072-118502.

Nog meer Europa

In maart 1987 verscheen de *Europese almanak 1987*. Het gaat om een uiterst handzame mini-almanak, die eigenlijk op iedere school bij de hand moet staan vanwege zijn functie als naslagwerk vooral voor allerlei nuttige adressen.

Na een kort profiel van de Europese Gemeenschappen volgen gegevens over de samenstelling en de taakverdeling van de Europese Commissie en gegevens over vergaderingen van het Europees Parlement. Verder bevat het boekje een groot aantal adressen en telefoonnummers: van de Europese partijen, van de Nederlandse leden van het Europees Parlement, van speciale organen van Europa, van de ambassades van de lidstaten in Den Haag en dergelijke. Ook zijn er enige statistische gegevens over de economische ontwikkeling in de EG – bijvoorbeeld over werkloosheid – opgenomen. De almanak is een uitgave van de Europese Commissie, bureau Den Haag, Lange Voorhout 29, Postbus 30465, 2500 GL Den Haag. De mini-editie is gratis.

Europa van Morgen verscheen op 18 maart met de bijlage *30 jaar EEG-verdrag 1957-1987*. Deze bijlage bevat korte teksten over de Europese verdragen uit 1957 en over de wijzigingen in die verdragen in de vorm van de Europese Akte, waarover in 1986 overeenstemming bereikt werd.

Ongezien en ongehoord geregistreerd

Geluid

In de Kleio-Krant is herhaaldelijk gewezen op geluidscassettes van programma's van de VPRO. Wie aankondigingen gemist heeft of zelf eens rustig wil kijken wat er allemaal verkrijgbaar is, kan de uitgave *VPRO Publiekservice* aanvragen. In dit overzicht zijn niet alleen alle nog verkrijgbare geluidscassettebanden opgenomen, maar ook de nog leverbare uitgetypte teksten van programma's.

De uitgave is aan te vragen bij:



Postbus 11, 1200 JC Hilversum, tel. 035-712911.

Cees van der Kooij

Historisch Museum Marialust - Apeldoorn

'Gelders zwijn' of 'Teergeliefde vorst'?
Willem V en de patriottenbeweging

In 1787 vielen Duitse troepen ons land binnen. Ze onderdrukten een streven om de Republiek een meer democratische vorm te geven, en herstelden de stadhouder in zijn macht.

Aan deze gebeurtenissen en aan de dingen die daaraan vooraf gingen, wijdt museum Marialust van 15 mei tot 5 juli een tentoonstelling.

De patriottenbeweging heeft veel in beweging gebracht. Dat is mede veroorzaakt door de zich toen ter tijd uitbreidende pers. Sterk partijdig al naar gelang de redactie oranjegezind of patriottisch was – heeft ze het nieuws uit tal van plaatsen in alle provincies gebracht en becommentarieerd. Daarnaast verschenen er vele spotprenten in een vorm die toen nieuw was. Traditionele spotprenten waren alleen door insiders te begrijpen. Ze waren ingewikkeld.

Vaak behandelden ze veel zaken tegelijkertijd. Ook waren de voorstellingen vaak allegorisch. De spotprenten die nú verschenen, waren anders. Voor het eerst hadden ze één persoon of één zaak als onderwerp. Ook waren ze zeer realistisch. Daardoor werden ze door alle lezers van kranten en pamfletten onmiddellijk begrepen. Ze waren meestal ook bijzonder fel. Wat dat betreft deden oranje-kanten en patriotten niet voor elkaar onder.

De collectie historieprenten van Museum Marialust omvat veel spotprenten uit de periode 1780-1870. Zij vormen de hoofdmoot van de komende tentoonstelling. Het zal de bezoeker daarom niet altijd gelukken dit aspect van de Nederlandse geschiedenis afstandelijk te bekijken. Want de makers van de prenten hadden uitgesproken standpunten en veeften daardoor met hun tegenstanders de vloer aan.

WO II – HEDEN

Bij de SLO sectie Mens en Maatschappijvakken is onder de genoemde titel een rapport verschenen waarin educatieve materialen geanalyseerd en op hun bruikbaarheid beoordeeld worden. Het door C.G. van der Kooij geschreven rapport is in een beperkte oplage uitgebracht; het kan gratis worden aangevraagd bij de genoemde SLO-sectie. Een subsidie van het ministerie van WVC heeft deze vorm van verspreiding mogelijk gemaakt.

Het rapport is geschreven ten behoeve van de opstelling van een beleidsnota van WVC *Jeugd-voorlichtingsbeleid W.O. II – heden*, die erop gericht is activiteiten te bevorderen *'die met name de jongere generatie van onze bevolking bewust maken van de oorzaken, achtergronden en gevolgen van de Tweede Wereldoorlog en de waarden die daarbij in het geding waren en thans in bepaalde opzichten zijn'*.

Het rapport wordt afgesloten met een aantal aanbevelingen van de SLO die ingaan op de vraag hoe verantwoord onderwijs over de Tweede Wereldoorlog in relatie met actuele uitingen van fascisme en racisme zo goed mogelijk kan worden bevorderd.

Aanbevolen wordt het volgende:

- inventarisatie van materialen
- beoordeling van materialen
- uitwerking leerplankader en eindtermen
- samenstelling docentenhandboek
- revisie en ontwikkeling van andere materialen
- nascholing en begeleiding
- onderzoek
- projectaanpak.

Het zijn aanbevelingen die ongetwijfeld veel onderwijskundigen aan het werk zullen zetten; gegeven de ervaringen met het EPOS project zouden de investeringen die dit soort ondernemingen met zich mee brengen van te voren ook nog eens met een kosten/baten analyse doorgelicht moeten worden op hun potentieel voor het bestaande onderwijs.

Het rapport zelf is overigens geen bedrijfspolitiek stuk werk, maar een degelijk overzicht van een grote hoeveelheid 'beeldvormers' met betrekking tot de Tweede Wereldoorlog. Ik volsta hier met – de meeste – hoofdstuktitels:

- over gastsprekers, gedenktaken en monumenten, herdenkings- en feestdagen, museumcollecties en 'reizende' tentoonstellingen
- educatieve materialen voor de bovenbouw van het basisonderwijs
- educatieve materialen voor het voortgezet onderwijs
- educatieve materialen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs
- educatieve materialen voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs
- educatieve materialen voor (K)MBO, HBO en WO
- educatieve materialen voor het vormingswerk

Alles bijeen genomen is deze publicatie voor geïnteresseerden een voortreffelijk en nuttig overzicht dat veel goede diensten kan bewijzen. Op aanvraag verkrijgbaar bij de sectie Mens en Maatschappijvakken, SLO, Postbus 2041, 7500 CA Enschede.

C. Bogaerts

WO II HEDEN

SPIEGEL HISTORIAEL

MAANDBLAD VOOR GESCHIEDENIS EN ARCHEOLOGIE

Het septembernummer van het maandblad **Spiegel Historiael** is geheel gewijd aan een der CSEG-onderwerpen 1988.

Prof. dr. C. Fasseur, hoogleraar aan de Rijksuniversiteit te Leiden, is gastredacteur van dit themanummer over:

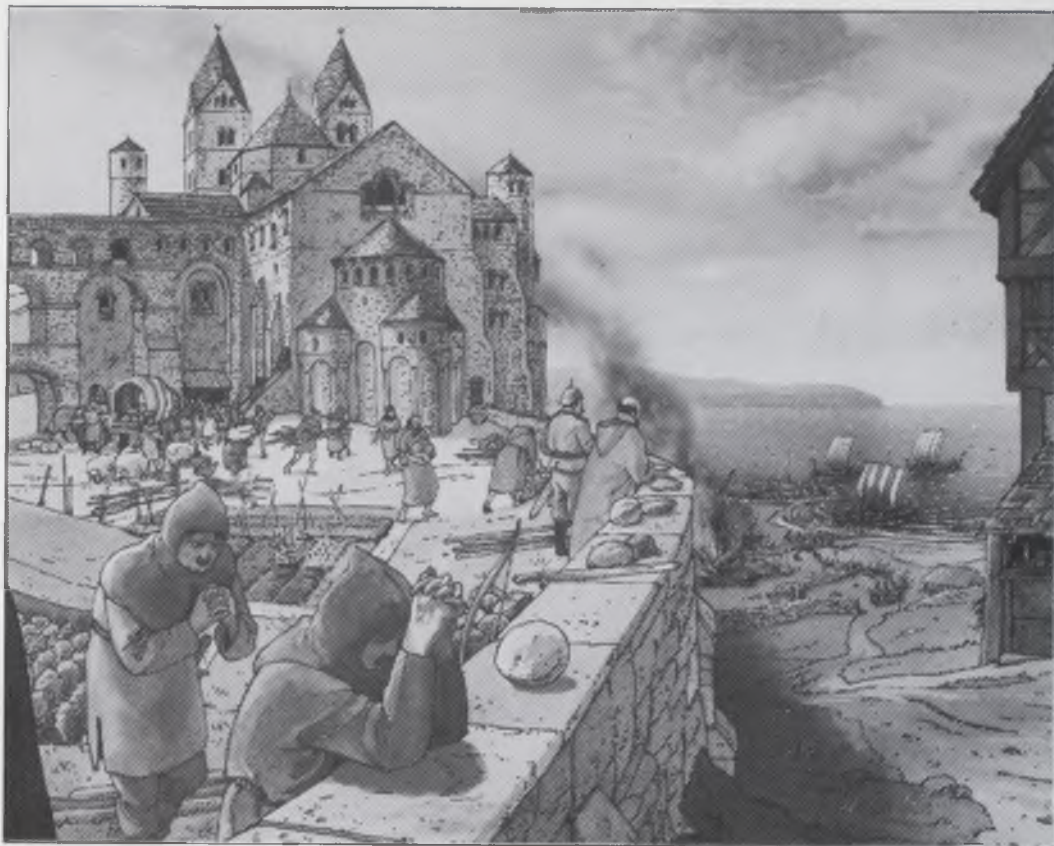
NEDERLANDS-INDIË, 1918-1949

Het zal ondermeer de volgende bijdragen bevatten over:

- Een inleidend artikel van prof. dr. C. Fasseur.
- Het (vijand)beeld van Japan in Nederlands-Indië door Dr. E. Locher-Scholten.
- De Nederlandse koloniale politiek in de eerste helft van de 20ste eeuw, door Dr. P.J. Drooglever.
- De Nederlandse welvaartspolitiek, door Drs. P. Boomgaard.
- De Indonesische reacties op de Nederlandse koloniale politiek, door Drs. H. Poeze.
- Het dekolonisatieproces 1945-1949, door Dr. Ide Anak Agung Gde Agung.

Wanneer u vóór 1 augustus a.s.
20 of meer exemplaren bestelt bij
UITGEVERIJ C. DE BOER JR.,
POSTBUS 1918, 1200 BX HILVERSUM,
(035) 18541, geldt een speciale
prijs van f 5,- per nummer
(losse nummers normaal f 8,75).





'Het Tijdspoor' deel 5

Tijdspoor dankt Karel de Grote voor zijn uitvoerige bijdrage

Docenten geschiedenis hebben weer een bericht van Educaboek over Tijdspoor ontvangen: de gloednieuwe geschiedenismethode. Bijgesloten was deel 5 van de 'tijd-balk' die in 16 delen op de muur van het leslokaal kan worden opgebouwd. Deze keer gaat het over de periode 5e tot 10e eeuw waarin het, zoals u weet, niet

best gesteld was met de oost/westverhoudingen. In onze contreien was het vooral Karel de Grote die van zijn aanwezigheid blijk gaf en Tijdspoor maakt daar uitvoerig en op zeer toegankelijke wijze melding van. Wat de auteurs er niet van heeft weerhouden om voor een degelijk-chronologische opzet te kiezen. Zelfwerk-

zaamheid en differentiatie krijgen daarbij veel aandacht. Zo wordt geschiedenis weer een open boek voor uw leerlingen. En voor u een overzichtelijke zaak omdat u duidelijk het gevoel hebt met Tijdspoor op het juiste spoor te zitten.

Toch maar eens een beoordelingsexemplaar aanvragen...?



Educaboek

Postbus 48
4100 AA Culemborg
Tel. (03450) 71 911

de
geschiedenis
herleeft
in
Tijdspoor