
Tijdschrift van de
vereniging van docenten
in geschiedenis en
staatsinrichting
in Nederland (VGN)

KLEIO

23e jaargang nr. 2
maart 1982



Inhoud

Geschiedenisonderwijs in een ontwikkelingsland B. Vloothuis	1
De enquête over het eindexamen geschiedenis – uitslagen – opmerkingen en conclusies Secties Havo/Vwo en Mavo	12
Geschiedenisdidaktiek in Europees perspectief	18
Coördinatieproject LBO-AVO van Cluster c J. Abbes, T. Attema, J. Steijger, G. Worrel	20
VGN nieuws	25
Kroniek	26
Ingezonden brief	27
Recensies	28

Bij dit nummer zijn gevoegd de registers van de jaargangen 1980 en 1981. Wij verzoeken u het register van 1980, dat u samen met Kleio 4 in mei 1981 werd toegezonden, weg te gooien. Er zit een storende fout in.

Redactie

J. Harderwijk, *voorzitter*,
Dorpsstraat 54, 3611 AG Oud-Zuilen.
Drs. F.R. Kat, *secretaris*, Jeudestraat 4,
4011 GL Zoelen, tel. 03448-1686
Drs. C. Bogaerts, IJsselstein.
Dr. A.J.L. van Hooff, Malden.
Dr. E.M. Janssen Perio, Rotterdam.
Drs E. Jonker, Utrecht.
Mevr. Drs J. Rijken, Amsterdam.
Mevr. T. Bogaerts-Stoopman, IJsselstein.

Het geheel of gedeeltelijk overnemen van artikelen is slechts toegestaan na schriftelijke goedkeuring van de redactie.

Adressen VGN

Algemeen bestuur
Drs. J. Drewes, *voorzitter*, Bachlaan 58,
1817 GK Alkmaar, tel. 072-112015
Drs. N. Bakker, *vice-voorzitter*, Noorder-
eind 149, 1243 JM 's-Graveland, tel. 035-
63135
G.J. van der Tweel, *1e secretaris*, Van
Deventerweg 6, 6861 EW Oosterbeek, tel.
085-337018
Drs. E. Boerhout, *2e secretaris*, Andros-
dreef 14, 3562 XA Utrecht, tel. 030-
617769
Mevr. H. Mulken-Harmeyer, *penning-
meester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oude-
molen (Dr.), tel. 05923-424
J. Engbers, *sectie (1) Pedak/basisonder-
wijs*, Roest 2 Olland, 5491 XX St. Oeden-
rode, tel. 01438-3138
P.L. Hendriks, *sectie (2) Mavo/Lbo*, Eu-
ropaweg 25, 6381 KG Landgraaf, tel.
045-317162
Drs. H. J. P. M. Ketelaars, *sectie (3)
Havo/Vwo*, Fluitersdreef 27, 6871 LR
Renkum, tel. 08373-5958
Mevr. Drs. C.W.M. Schunk, *sectie (4)
Tertiair Onderwijs*, Talingsingel 64, 6883
CX Velp, tel. 085-649605
J. Harderwijk, *redactie Kleio*, Dorps-
straat 54, 3611 AG Oud-Zuilen.
Mevr. D.H. Verhagen, *Didactiekcommissie*,
Tiboele Siegenbeekstraat 28, 2313 HB
Leiden, tel. 071-122697

Correspondenten

Sectie (1) Pedak/Basisonderwijs
Drs. C. G. van der Kooij, Winschoterweg
10, 9723 CG Roodehaan, tel. 05904-
1556
Sectie (2) Mavo/Lbo
S. Erich, Rysloane 15, 9283 XS Surhui-
zum, tel. 05123-1607
Sectie (3) Havo/Vwo
Mevr. drs. E. Karreman, Van Limburg
Stirumstraat 13, 3581 VA Utrecht, tel.
030-514052
Sectie (4) Tertiair Onderwijs
Mevr. drs. C. W. M. Schunck, Talingsin-
gel 64, 6883 CX Velp, tel. 085-649605
Didactiekcommissie
H. van Duysen, Van Baerlestraat 65 IV,
1071 AR Amsterdam, tel. 020-799976
Onderwijsadviescommissie
Drs. H. Nolles, Stevensweg 22, 2141 VL
Vijfhuizen, tel. 02508-1934

Andere Adressen

Voor een complete adressenlijst van com-
missies, sectiebesturen en afdelingssecre-
tarissen zie Kleio 1981, no. 6.

Ledenadministratie en abonnementen

Leden van de VGN ontvangen Kleio kos-
teloos.

Aangifte, wijzigingen en opzegging van
het lidmaatschap **schriftelijk** meedelen
aan: **Administratie VGN, Vreeswijkstraat
319, 2546 AJ 's Gravenhage**. Aan nieuwe
leden wordt verzocht bij hun aangifte mee
te delen: naam, voorletters, eventueel
titel, huisadres, telefoonnummer, adres
van de school waar men de hoofdbetrek-
king heeft en ook de sectie of het soort lid-
maatschap waartoe men wenst te beho-
ren. Betaling na ontvangst acceptgiro-
kaart.

Niet-leden kunnen zich na goedkeuring
van het bestuur abonneren op Kleio à
f 65,— per jaar. Voor aanvraag richt
men zich tot de penningmeester van het
bestuur, Mevr. H. Mulken-Harmijer,
Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen.

Reglementair komen alleen diegenen in
aanmerking voor een abonnement, die
geen docent geschiedenis en staatsinrich-
ting zijn. Leden van de VGN ontvangen
Kleio kosteloos.

Contributies

Voor 1980 bedragen de contributies:

Gewone leden

- a. docenten PA's, Havo,
Vwo en tertiair onderwijs f 90,—
- b. docenten Mavo, Lbo,
basisonderwijs f 60,—
- c. buitengewone leden f 55,—
- d. studentleden f 50,—

Leden, die minder dan 16 uur per week
lesgeven, kunnen in aanmerking komen
voor een verminderde contributie. Hierto
moet men een schriftelijk verzoek indie-
nen bij de penningmeester, met vermeld-
ing van naam, adres, naam van de school,
aantal te geven uren en de categorie waar-
toe men behoort.

Vermindering van contributie moet elk
jaar opnieuw worden aangevraagd voor 1
december van het nieuwe kalenderjaar.

Losse nummers

Kleio f 7,50 tenzij anders vermeld. Leer-
lingenmateriaal Kleio-Didactica: minder
dan 10 ex. f 3,50 per ex., meer dan 10
f 3,— per ex., meer dan 20 f 2,50 per ex.

Inzending kopij

Bij inzending van kopij gaat de redactie
ervan uit dat deze niet tevens elders ter
publicatie wordt aangeboden. Kopij gaarne
in tweevoud, op eenzijdig betypte vel-
len. Voorgedrukt kopijpapier wordt op
aanvraag toegezonden.

Geschiedenisonderwijs in een ontwikkelingsland

Ben Vloothuis

Het is wel eens interessant om buiten de eigen grenzen te kijken. In verband met de discussie die gaande is rond vorm en inhoud van het eindexamen geschiedenis bieden wij u hier een oplossing aan gevonden in Lesotho.

Behalve het artikel zijn ook de bijlagen lezenswaard. Het zijn de eindexameneisen op twee niveau's en de vragen en opdrachten van het examen 1980.

De auteur is als leraar geschiedenis verbonden aan twee middelbare scholen in Mafeteng, Lesotho, uitgezonden door de Stichting Nederlandse Vrijwilligers. Daarvoor was hij werkzaam aan de RK Scholengemeenschap Nijmegen West.

Denk aan de algemene ledenvergadering van de VGN zaterdag 27 maart, Jaarbeurscongrescentrum in Utrecht, aanvang: 10.30 u. precies.

In verband met de actuele situatie ontstaan door het uitkomen van de nota 'Verder na de basisschool' uitgaande van het ministerie en het publiceren van het 'Experimenteel Leerplan Middenschool' heeft het bestuur besloten in het ochtendgedeelte geen lezing te laten houden, maar een forum met informatie en discussie over de gevolgen die e.e.a. voor het vak geschiedenis kan hebben.

Het bestuur meent dat deze problematiek de komende jaren zo belangrijk gaat worden dat de programmawijziging gerechtvaardigd is.

Voor de verdere agenda verwijzen wij u naar het februari-nummer van Kleio. Wilt u aan punt 9, bestuurswisseling toevoegen:

bij a. Ook treedt af de heer P.L. Hendriks,

bij b. Benoeming van Dr. N.J. Maarsen tot voorzitter, Drs. W.A. Kattenberg tot vice-voorzitter, de heer W.T. Bouwman tot le secretaris, de heer T. van der Geugten tot bestuurslid namens de sectie Mavo/Lbo, de heer R. van der Geest namens de sectie Tertiair Onderwijs en de heer K.G. van Manen namens de Onderwijsadviescommissie.

Inleiding

Het geschiedenisonderwijs in Nederland kent nog immer vele problemen. Het leerplan, moet het chronologisch of thematisch van opbouw zijn, de leerstofkeuze, wat wel en wat niet te behandelen, de vaardigheden, wat moet de leerling wel of niet kunnen? We zijn er nog lang niet uit.

Volgens de exameneisen in het voortgezet onderwijs lijkt het er op dat de thematische aanpak gewonnen heeft, om over het kennen en het kunnen verder maar te zwijgen.

Als wij uitgaan van de praktijk op onze Mavo's, Havo's en Athenea, dan blijkt dat het merendeel van ons, geschiedenisleerkrachten, zich heeft neergelegd bij de traditionele vage chronologische aanpak van Oudheid en Middeleeuwen in de brugklas; de volgende jaren vullen we met de rest van de Middeleeuwen tot en met de 19e eeuw en in de schoolonderzoek- en examenjaren behandelen we de 20ste eeuw. Bij dit alles zit o.a. de goede oude Nederlandse Geschiedenis behoorlijk in de verdrukking, hoewel onze Gouden Eeuw nog wel eens in een enkel boek aan de orde komt; tenslotte verzwijgt men z'n grootheid niet graag.

(Wie praat er over bescheidenheid? Dat wij Nederlanders en overige Europeanen niet zo bescheiden zijn leer je in de derde wereld; we weten allemaal zo goed hoe het allemaal moet.)

Alweer volgens de exameneisen moeten we ook nog iets doen aan Staatsinrichting, wat de m.i. prettige toekomstigheid biedt dat zo nu en dan het tegenwoordige Nederlandse politieke bestel toch nog ter sprake komt, zij het als sluitpost op de rammelende begroting.

Desondanks zijn er leerplannen in overvloed in omloop, maar ja, die ellendige praktijk toch, die laat de leerkracht een zo ruime vrijheid, dat er van een daadwerkelijke leerplanuitvoering o zo weinig terecht komt.

Dat is, sterk generaliserend, de toestand van het geschiedenisonderwijs in een rijk westers land, toevallig Nederland.

Zeer verrassend is het om, gezien de Nederlandse toestand, in een straatarm derde-wereld-land, toevallig Lesotho, een qua leerstofomschrijving bijzonder duidelijk leerplan en dito exameneisen aan te treffen ten behoeve van het voortgezet onderwijs, keuzevak geschiedenis.

Vergelijken we de Nederlandse leerstofomschrijving(en) met de syllabi van Lesotho, zie bijlagen 1 en 2, dan dringen zich de volgende opmerkingen op.

Een syllabus als leerstofomschrijving, algemeen geldend, als handleiding voor leerling en docent is zo slecht nog niet omdat het grondig en overzichtelijk duidelijkheid verschaft in het eindeloze oerwoud van de geschiedenis.

Examens, zie bijlagen 3 en 4, sterk toegespitst op de syllabus, bieden desondanks een grote keuzevrijheid.

Een groot aantal vragen en een kleiner aantal verlangde antwoorden verstrekken de leerling een goede kans tot het geven van goed beargumenteerde antwoorden. De leraar is hierdoor tevens vrij van de verplichting alles te behandelen, versta mij wel, bieden hem de, in Nederland zo terecht verdedigde, speelruimte voor het behandelen van onderwerpen die men naar eigen overtuiging noodzakelijk acht. Kortom m.i. een fraai compromis in het leerplan- en examendilemma binnen het geschiedenisonderwijs.

Een syllabus, aangevuld met een trefwoordenlijst, zou zeker een stevig fundament voor verdere leerplanontwikkeling kunnen vormen.

Lesotho geografisch

Lesotho ligt op de kam van de hoogste bergketen in zuidelijk Afrika, de Drakensbergen.

Door de hoge ligging, laagste punt ruim 1500 meter, hoogste punt boven 3400 m, is het klimaat voor Afrikaanse begrippen wat koel. Sneeuw en nachtvorst tot -15° C zijn Lesotho niet vreemd. Het ruige kale berglandschap wordt doorsneden door talrijke stroompjes en rivieren, die oorzaak zijn van een geweldige erosie. Na kortstondige, maar hevige regenval krijgen deze afwateringen vernietigende kracht en bij gebrek aan bruggen is de reiziger gedoemd uren te wachten tot het waterpeil gezakt is, of zijn leven te wagen.

Begroeiing is schaars, gras, wat maïsvelden, aloë's, cactussen en een enkele boom. Ronde stenen hutten vormen de meest gangbare behuizing voor de bijna 1½ miljoen zielen tellende bevolking.

Wie ooit eens een wegenkaart van Zuid-Afrika gezien heeft, weet dat bij de grens van het onafhankelijke koninkrijk Lesotho, geen zogenaamd thuisland, het verharde wegennet ophoudt. Het land is één

asfaltweg rijk, verder resten slechts zand, keien en modder. Het paard is het vervoermiddel bij uitstek voor de Basoeto's, het volk van Lesotho.

Een omgeslagen felkleurige deken en een strooien hoed vormen de nationale klededrucht. De ruiters met hun van de schouder wapperende dekens bieden een fantastisch schouwspel.

Het land, ongeveer zo groot als Nederland, is volledig omsloten door de Republiek Zuid-Afrika en is voor vrijwel alle behoeften aangewezen op buurman Boer. Een eventuele boycot van Zuid-Afrika zou voor dit mooie landje zonder twijfel desastreuze gevolgen hebben. De economie brengt behalve maïs, mohair en een handvol diamanten vrijwel niets voort.

De staatsbegroting lag voor 1980 op ongeveer 200 miljoen gulden, ofwel zo'n 133 per hoofd per jaar. Ter vergelijking, de Nederlandse staatsbegroting voorziet in $\pm$ 14000 gulden per capita per jaar.

Gastarbeid in Zuid-Afrika of een overheidsbaantje zijn de meest riante broodwinningen.

De handel is vrijwel volledig in handen van blanken of Indiërs. Industrie is bijzonder schaars en een mateloos tekort aan technisch geschoolden geeft weinig hoop op betere tijden. De mogelijkheid voor Zuidafrikaanse investeerders om vanuit Lesotho, lid van de Organisatie voor Afrikaanse Eenheid en zichzelf voorzichtig 'frontlinestaat' noemend, naar andere Afrikaanse landen te exporteren wordt geruisloos gepropageerd, overigens zonder veel resultaat.

De kosten van het opdiepen van de schaarse diamanten zijn bijna evenveel als de opbrengst en andere mineralen zijn er niet.

Al met al een weinig florissante economie en een berustende, ietwat apathische (arrogant westers waardeoordeel?) bevolking. Men leeft voornamelijk van maïs en het weinige dat verder in de omgeving groeit.

Het traditionele Afrikaanse veehoeden, veebezit betekent in heel Afrika aanzien, versterkt door overbeweiding de toch al enorme erosie. Datzelfde vee wordt merkwaardig genoeg nauwelijks voor melk- of vleesproductie gehouden, dat wordt uit Zuid-Afrika geïmporteerd. Het profijt zit in de status en de onderlinge handel. Uiteraard ziet het leven in de steden, beter is om van grote dorpen te spreken, er meer westers georiënteerd uit, doch ook hier heerst een groot gebrek aan initiatief in zakelijk opzicht.

Het zijn voornamelijk centra van levensmiddelendistributie, gezondheidszorg, onderwijs, ronsekantoren voor de Zuidafrikaanse mijnen en distriktsadministratie.

Ambachtslieden zijn met een lampje te zoeken en wellicht tekenend voor eerdergenoemde apathie is dat met zulk een groot aantal paarden zelfs hoefsmeden uit Zuid-Afrika moeten komen.

Geen wonder dat Lesotho tot de armste landen ter wereld behoort. Door de politieke stellingname van de regering tegen de apartheidspolitiek van Pretoria, zijn diverse, door diezelfde apartheid gefrustreerde westerse landen bereid gevonden tot het verstrekken van ontwikkelingshulp.

Talrijke projecten zijn in uitvoering en vele daarvan stuiten op de gebrekkige opleidingen van de lokale bevolking, waardoor overname door de Basoeto's

lange termijnkwesties worden of tot mislukken gedoemd zijn.

Onder de ontwikkelingswerkers maakt de sick joke furore dat in Lesotho 20 zwarten staan te kijken hoe 1 blanke werkt en in Zuid-Afrika 1 blanke kijkt hoe 20 zwarten werken.

Door het gestaag stijgende loonpeil voor de trekarbeiders in Zuid-Afrika, schattingen lopen op tot zo'n 200.000 man, is er toch een zekere materiële vooruitgang te bespeuren, hoewel verreweg de meerderheid het in zeer minimale omstandigheden moet zien te rooien.

Lesotho historisch

De geschiedenis van Basoetoland, zoals de



Moshoeshoe I 1790-1870

naam vroeger luidde, werd opgetekend door Franse missionarissen die zich vanaf 1833 in de bergen genesteld hebben.

Turbulente ontwikkelingen, stammenoorlogen en de expansie van Kaapse Boeren, leidden in de eerste helft van de vorige eeuw tot ontreding en fikse volksverhuizingen in geheel zuidelijk Afrika. Deze migraties waren een kettingreactie op de uitbreidings- en vechtlust van de grote Zulukoning Shaka.

In zuidelijk Afrika staat deze periode van geweld bekend als de Mfecane of Difaqane.

Restanten van verschillende stammen verschansten zich in de Drakensbergen, of in lokale naamgeving de Maluti's. Onder de bezielende leiding van de vader des vaderlands Moshoeshoe I bekogelden zij vanaf hun vesting Thaba Bosiu, een tafelberg met fantastische natuurlijke borstweringen, hun achtervolgers met stenen en assegaaien. Latere aanvallers werden met vuurwapens bestreden.

Na de eerste ontdekkingen van mineralen in Zuid-Afrika maakten de mijn-exploitanten de vergissing hun zwarte arbeiders o.a. te betalen in vuurwapens. Ook in deze beginfase waren onder de mijnwerkers al een flink aantal Basoto's en zo voorzag Moshoeshoe zich van geweren en munitie.

Met vindingrijk manoevreren tussen de Engelsen uit de Kaapkolonie en de Boerenrepublieken, en met behulp van uitstekende adviezen van de Franse missionarissen, wist Moshoeshoe z'n onafhankelijkheid tot de zestiger jaren te behouden. Met die Boerenrepublieken zorgden vreedfstaal over en weer en de immer voortgaande Boeren-expansie voor voortdurende moeilijkheden. Het verhaal gaat dat generaties Basoto's uitstekende zaken deden door in Oranje Vrijstaat vee te stelen, de dieren over de bergpassen naar Natal te brengen en daar te verkopen. Andere families stalen dit vee dan weer uit Natal en verkochten ze weer terug aan de vorige eigenaars in Oranje Vrijstaat. Het vermoeden bestaat dat deze families het goed met elkaar konden vinden.

Nadat Oranje Vrijstaat bijna het gehele Basoto-laagland had geannexeerd, verzocht Moshoeshoe de Engelse gouverneur in Kaapstad om protectie.

Citaten uit zijn correspondentie hieromtrent als: *'If only you will rule my people through me, there will be no trouble. They will follow me and I will follow you'* (1850) en *'I will be under the Queen as her subject and my people will be her subjects also but under me, so that the Queen rules my people only through me ...'* (1860), laten zien dat hij wel voorwaarden stelde.

Deze documenten inspireerden de huidige machthebber Lebua Jonathan tot de uitspraak: *'He knew that one can sup with the devil by using a long spoon. Moshoeshoe's long spoon was provided by his concept of indirect rule'*. Hij schrijft Moshoeshoe de uitvinding van Indirect Rule voor Afrika toe.

In 1868 werd Basotoland Engelse Protectoraat, rechtstreeks onder de hoede van Londen. Noch het Kaapse parlement, noch de Boerenrepublieken konden enige directe politieke druk in het berglandje uitoefenen. Moshoeshoe I bleef het binnenlands beleid bepalen tot z'n dood in 1870. Hij beschreef z'n volk en zichzelf als de luis in de deken (ook toen al de nationale kleding) van koningin Victoria.

Na hem volgde een reeks mindere goden. In 1885 en 1902 kregen Bechuanaland (Botswana) en Swaziland eveneens de status van Protectoraat.

De Engelsen lieten tot 1966 Basotoland voor wat 't was, de verwachting was dat de drie protectoraten vroeger of later toch wel zouden opgaan in de Unie van Zuid-Afrika.

Elke keer echter als iets dergelijks dreigde vertrok een delegatie uit één of meer protectoraten naar Londen om het Engelse parlement op haar verplichtingen te wijzen en altijd met succes. De Afrikaanse dekolonisatiegolf zorgde er in 1966 voor dat Basotoland het onafhankelijk koninkrijk Lesotho werd onder koning Moshoeshoe II. Tot premier werd gekozen, m.b.v. financiële ondersteuning door Hendrik Verwoerd himself, Dr. Jonathan. Deze regeringsleider dwong de koning na een constitutioneel gevecht tot enige jaren vrijwillige ballingschap.

Verkiezingen in 1970 leidden, na dreigend verlies voor de zittende regering, tot afkondiging van de staat van beleg en uitschakeling c.q. verbanning van de oppositie.

Dezelfde Dr. Jonathan is nog steeds premier en leidt met gematigd autoritaire hand.

Zijn regering voert een liberale economische politiek en is na twee ambitieuze 5-jarenplannen wegens beperkt succes voor verdere grootscheepse plannen teruggekeerd. De verwachtingen over een samen met Zuid-Afrika te bouwen grote stuw-dam zijn hooggespannen.

Voor 1982 is een referendum aangekondigd over de vraag: vrije verkiezingen ja of nee. Men is huiverig voor mogelijk opnieuw oploeiend geweld of intimidatie. Momenteel is het echter rustig, op een enkele bom na, en heeft de enig toegestane partij alle touwtjes in handen.

Onderwijs

Onderwijs is al in de vorige eeuw door de missie ter hand genomen, en voornamelijk daaraan is het te danken dat basisonderwijs al vrij lang een groot deel van de bevolking bereikt heeft.

Volgens officiële cijfers is de meerderheid van de Basoto's de kunst van het lezen en schrijven machtig.

Men is er trots op dat ieder kind binnen loopafstand van een basisschool woont en dat is zeker niet slecht.

Voortgezet onderwijs is wat problematischer, o.a. omdat het in de Engelse taal gegeven wordt.

Naast landstaal Sesotho is Engels de officiële voertaal.

Het is dan ook niet zo vreemd dat het hele onderwijsmodel op Engelse leest is geschoeid.

Een groot probleem is de betaling van school- en boekengeld. Door geldgebrek wordt het aantal leerlingen in het voortgezet onderwijs op ongezonde wijze gereduceerd. De kosten komen de ouders per kind op ruim 300 gulden per jaar te staan en dat is heel veel als er weinig of niets het gezin binnenkomt.

Het onderwijsmodel ziet er in grote lijnen als volgt uit:

1. *Primary education* omvat 7 leerjaren. Van de 50.000 eerste klassers per jaar haalt ongeveer de helft de eindstreep. Een derde van de onderwijzers heeft zelf onvoldoende opleiding genoten.
2. *Secondary Education* kent 2 algemene richtingen:
 - *Junior Secondary School* omvat 3 leerjaren en leidt op in 6 keuzevakken tot het *Junior Certificate*. Leerlingen kunnen hiervoor slagen met een minimumscore van 40% in slechts 1 van de 6 vakken. Syllabi en examens worden opgesteld in samenwerking met Botswana, Swaziland en Unesco. De examens worden in eigen land genormeerd en gecorrigeerd.
 - De vakken Engels, wis- en natuurkunde worden het meest gewaardeerd.
 - *Highschool* bestaat uit 5 leerjaren, of 2 jaar na het behalen van het *Junior Certificate*, en leidt op in eveneens 6 keuzevakken, voor het Engelse *Cambridge Overseas School Certificate* (In Groot-Brittannië gewaardeerd als O-level of Ordinary level).
 - Syllabi, examens, examennormering en correctie zijn een puur Engelse aangelegenheid als zekere garantie voor het nivo.

Beide vormen van algemeen voortgezet

onderwijs bieden in theorie een zeer groot aantal keuzevakken.

In de praktijk echter is slechts een zeer beperkt aantal vakleerkrachten beschikbaar.

De overheid in Lesotho kan de vereiste mankracht nog niet leveren en mede daarom houdt men voor de betere opleiding vast aan de Engelse Cambridge examens. Van het totaal aantal leraren, zo'n 700, is $\frac{1}{2}$ buitenlander en een iets kleiner deel onbevoegd.

3. Beroepsopleidingen, hierin 3 richtingen:

- *National Teacher Training College*, 4-jarige onderwijzers of leraren opleiding, toegankelijk met minimaal Junior Certificate. Deze organisatie is ook actief met her- en bijscholingscursussen in den lande.
- *Agricultural Education*, een 6-tal instituten met opleidingen op verschillende niveaus.
- *Technical Education*, een hogere technische school en plannen voor een 6-tal nieuw op te zetten technische en/of ambachtelijke opleidingscentra.

Een groot tekort aan schoolverlaters met een passende voorbereidende vakkencombinatie beperkt het aantal studenten in de technische richtingen sterk.

4. *National University of Lesotho*, biedt een programma in talen, wiskunde, chemie, geografie, rechten, geschiedenis, economie en leidt op tot Bachelor Degree en geeft een 2-jarige voorbereiding op vakken die alleen aan buitenlandse universiteiten te volgen zijn. In 10 jaar is met veel buitenlandse hulp het aantal studenten uitgegroeid tot 1200.

5. *Lesotho Distance Teaching Centre*, tenslotte, probeert een schriftelijk tweedekans onderwijs van de grond te krijgen. Cursussen in 7 vakken voor het JC examen. De lessen worden ondersteund door radio-uitzendingen en zaterdagochtendlessen in de steden.

Geschiedenisonderwijs

Geschiedenis blijkt een veel gekozen vak en dat verbaasde mij eigenlijk. Ik had verwacht dat het onderwijs in een ontwikkelingsland andere prioriteiten zou stellen. Zonder twijfel kan kennis van de geschiedenis een bijdrage leveren aan verdere ontwikkeling en bewustwording van eigen identiteit en plaatsbepaling, iets wat juist in dit deel van Afrika geen overbodige weelde is. Immers, in zuidelijk Afrika is de Afrikaan tot op heden wel heel grondig in de positie van tweederangs mens gemanipuleerd.

Het is goed te leren dat het menselijk heldendom niet beperkt is tot Van Riebeecks, Krugers en Verwoerds. Black history seeks black heroes. Shaka, Moshoeshe, Sobukwe, Mandela, Biko, Nkrumah, Kenyatta, Mugabe, er zijn er genoeg.

Vrijwel elk Afrikaans land heeft een opgetekende geschiedenis die tot ver in de vorige eeuw teruggaat.

Vooral missionarissen hebben zich in deze geschiedschrijving zeer verdienstelijk gemaakt. (In de missie-archieven in Europa ligt een schat aan bronmateriaal op onderzoek te wachten.) Van de periode voor de 19e eeuw is ruim voldoende bekend om te kunnen terugblikken op grote Afrikaanse rijken als Ghana en Zimbabwe. Niet voor niets heeft men deze namen na de dekolonisatie laten herleven.

Afrika heeft een zeer rijke geschiedenis en die kan de Afrikaan van z'n zo hier en daar aanwezige minderwaardigheidscomplex tegenover westers imperialisme en suprematie, afhelpen.

Zo dacht ik 9 maanden geleden, toen de koffers van de reis naar Lesotho nog uitgepakt moesten worden. Westerse arrogantie om te denken dat de Afrikaan een minderwaardigheidscomplex zou hebben. Black history hoeft helemaal geen black heroes te zoeken, die zijn er gewoon.

Die eigen Afrikaanse geschiedenis heeft uiteraard haar eigen helden, hoogte- en dieptepunten en in Lesotho is men zeer vertrouwd met de vaderlandse geschiedenis. Het is bijna om jaloers op te worden; wat weet de doorsnee Nederlandse Mavoscholer van de vaderlandse geschiedenis?

Men is trots op het eigen verleden, omdat het zo ongeveer de enige Afrikaanse natie blijkt te zijn die een redelijke mate van politieke zelfstandigheid heeft behouden, geen last heeft van stamtwisten, en met redelijk succes kans heeft gezien het eigen territorium tegen Europees kolonialisme te beschermen. De Europeanen die er kwamen, kwamen of op verzoek, of om te helpen. In onafhankelijk Afrika heeft men geen last van een minderwaardigheidscomplex. Men is trots op de eigen onafhankelijkheid. Nationalisme wordt bevorderd met kreten als: 'Magic mountain kingdom' en 'Oasis in the desert of apartheid'.

Het feit dat Lesotho economisch altijd van nul en generlei waarde is geweest doet hier niets aan af. De Afrikaanse cultuurwaarden en normen liggen tenslotte ook buiten de economische en materiële sfeer. Sociale en familiebanden wegen traditioneel veel zwaarder. Juist het sociale leven, met een enorm uitgebreid stelsel van regels, gebruiken en taboes, vormen de kern van de Afrikaanse beschaving.

Het is dan ook jammer dat je deze belangrijke kant van het Afrikaanse leven niet in de geschiedenis-schoolboeken tegenkomt. Hierin volgt men kennelijk de westerse geschiedschrijving, waarin het gewone leven ook tot de stiefkinderen behoort.

Het geschiedenisverhaal op een Afrikaanse middelbare school is gewoon het mooie en soms gruwelijke verhaal van de mens in zijn worsteling om het bestaan, en dat is ook in Afrika een lang en uitgebreid verhaal.

Syllabi

Deze leerstofomschrijvingen vormen tevens de exameneisen en dienen in de gehele periode van 3, respectievelijk 5, leerjaren behandeld te worden.

Ze zijn in de bijlagen gerangschikt naar nivo en keuzemogelijkheid. De syllabus van bijlage 1 correspondeert met het examen van bijlage 3, en 2 met 4.

De syllabus voor het Junior Certificate kent twee mogelijkheden. De eerste, bijlage 1, is bedoeld als eindonderwijs, als afsluitend JC examen, en is de meest gebruikte. Voor kandidaten die hun opleiding willen vervolgen met Highschool bestaat er een alternatief JC examen voorbereidend op het latere COSC. De syllabus voor het Cambridge Overseas School Certificate geeft eveneens twee mogelijkheden. De eerste, bijlage 2, is bedoeld als standaard examen voor kandidaten in Centraal en Zuidelijk Afrika. Er bestaat een alternatief dat meestal wordt gebruikt door kinderen van expatriates.

Het uitgebreide karakter van deze syllabi doet het ergste vermoeden voor de examens en of dat zo is kunt u, lezer, zelf bepalen aan de hand van de examenoverdrukken in bijlagen 3 en 4.

Vooral syllabus en examen van bijlagen 2 en 4 vergen een forse studie en door diverse studieproblemen, zie ook onder Methoden en Praktijk, stranden hier velen op.

Examens

Junior Certificate examens vormen bijlage 3.

Cambridge Overseas School Certificate examens vormen bijlage 4.

U zult begrijpen dat dergelijke vragen menige Basoetoleerling slapeloosheid bezorgen. Toch zijn het merendeel redelijke vragen, voornamelijk gericht op hoofdlijnen en hoofdpunten. Desondanks is het nivo van de vraagstelling voor ruim een kwart van de JC kandidaten te moeilijk om de minimumscore van 40% te behalen.

De COSC examens zijn beslist niet onredelijk en bieden de kandidaat een zeer ruime keuzemogelijkheid, d.w.z. hij moet wel veel doch lang niet alles weten. Ik vraag mij af of deze vorm van examinering, keuzevragen, ook niet in de Nederlandse examens meer mogelijkheden voor kandidaat en leraar (ruimere leerstofkeuze) bieden. Zie ook de inleiding.

Methoden

Voor JC wordt gebruikt:

E.F. Blake, G.M. Haliburton, *From Stone Age To Space Age*. Uitgeverij Longman Penguin Southern Africa, Capetown 1976, 378! pagina's.

Dit boek is verdeeld in één helft Wereldgeschiedenis, vanaf 1500, en een helft over Afrikaanse geschiedenis.

De inhoud volgt vrijwel geheel de syllabus voor JC.

Korte overzichtelijke hoofdstukjes in eenvoudig Engels geschreven, elk hoofdstuk voorzien van een aantal vragen.

Sommige van die vragen komen mij wat al te ludiek voor.

Het is te dol om van schoolkinderen, levend op het platteland van Lesotho, gebonden aan Afrikaanse normen en tradities, die nog nimmer andere huizen dan ronde hutten met een rieten puntaken hebben gezien, zich te laten inleven in het Parijs van 1793 en daarover een gezellige brief aan een neefje te laten schrijven. Hier is geen inleving mogelijk, er is geen enkel raakvlak met het dagelijks Lesotho-leven en het Parijs van 1793.

Met dit soort vragen staat het boek vol en de leraar is dus genooddacht zelf relevante vragen te bedenken.

Het boek schrijft vriendelijk over de Europese invloeden in Afrika en apartheid wordt met fluwelen woorden afgedaan, van thuisland Transkei worden vol trots nationale vlag en volkslied vermeld als mijlpalen in de zuidelijk Afrikaanse geschiedenis. De redactionele verantwoording berust in Kaapstad, vandaar... De wereldgeschiedenis wordt beknopt en helder weergegeven, sterk Eurocentrisch, maar wel zodanig dat er voortdurend lijnen naar ontwikkelingen elders te trekken zijn.

Uiteraard heeft alleen met die mogelijkheid kennis van de Europese geschiedenis enige zin voor de doorsnee Afrikaan. Interessant is het opnemen van de Oude Wereld in het Afrikaanse deel van het boek. Hierdoor krijgt de leerling wat tegenwicht geboden voor de luidruchtige Europese suprematie in het eerste deel.

Voor het COSC examen is de keuze van

methoden veel groter, het betreft hier immers een zeer internationaal examen. In dit verhaal beperk ik mij tot de boeken waar ik op twee scholen mee werk.

Vereist zijn kennis van de wereldgeschiedenis en de Afrikaanse geschiedenis met de nadruk op zuidelijk Afrika.

Voor de niet-Afrikaanse geschiedenis worden gebruikt:

H.L. Peacock, *A History Of Modern Europe 1789-1978*. Heinemann Educational Books, Londen 1980, 495 p.

of:

R.D. Cornwell, *World History In The Twentieth Century*. Longman Group Ltd. Londen 1978, 426 p.

Beide zeer pittige, tamelijk gedetailleerde werken, geschreven voor het Engels O-level onderwijs en alom in Europa verkrijgbaar.

Ik vraag mij af of dergelijke uitgebreide methoden hun doel niet ver voorbij schieten. Zij zouden, in vertaling, op een Nederlandse Atheneum boekenlijst niet misstaan.

Hier in Lesotho echter, waar de doorsnee leerling verbaal geen taalproblemen heeft, maar met grondig Engels lezen wel degelijk moeilijkheden heeft, dreigen de hoofdlijnen in een feitenbrij ten onder te gaan. Hoe informatief beide boeken ook zijn, het is voor mijn leerlingen een kwelling zich hier doorheen te moeten zwegen.

Peacock is traditioneel, grondig en chronologisch. Een reeks goede vragen per hoofdstuk achterin en een fors register. Hij vermijdt controversiële zaken en beschrijft de geschiedenis vanuit een bangmakende zekerheid; hij is er van overtuigd dat 't zo allemaal gebeurd is. Omdat Peacock probleemstellingen vermijdt en behoorlijk oubollig de middenweg volgt is hij voor veel leerlingen eenvoudiger te volgen dan Cornwell.

Het boek van Cornwell komt mij stukken beter voor, ondermeer omdat verschillende interpretaties gegeven worden. Bijvoorbeeld Taylor's stelling over Hitler: *'In principle and doctrine, Hitler was no more wicked and unscrupulous than many other contemporary statesmen'*, wordt tegenover de traditionele opvattingen geplaatst en zo wordt aan het eind van elk hoofdstuk een uitstekende discussiemogelijkheid opgeworpen.

Cornwell heeft voor een geografische indeling gekozen. Ook dit boek is voorzien van een register en heeft daarbij nog een ferme literatuurlijst.

Voor Afrikaanse geschiedenis worden gebruikt:

R. Oliver, A. Atmore, *Afrika Since 1800*. Cambridge University Press, Cambridge

1977, 342 p.

Oliver, samen met J.D. Fage, is de Engelse Afrika-kenner bij uitstek. Dit boek is zeer leesbaar geschreven en voorzien van een indrukwekkende literatuurlijst. Zo hier en daar voelt de lezer de Europese bril van de auteurs, echter niet in storende mate. Voor de beginner in Afrikaanse geschiedenis een gedegen inleiding, ruim voorzien van citaten uit bronnen. Het enige nadeel is dat het een Europees boek is, hoewel dit een weinig rationeel bezwaar is.

of:

J.D. Omer-Cooper, E.A. Ayandele, A.E. Afigbo, R.J. Gavin, *The Making Of Modern Africa*, Volume 1: The nineteenth century to the Partition, 321 p., Volume 2: The late nineteenth century to the present day, 409 p. Longman Group Ltd, London 1978.

De vier schrijvers zijn allen gerenommeerde Afrikaanse historici, en ieder heeft voor deze boeken een geografisch deel van het donkere continent voor z'n rekening genomen.

Voortreffelijke boeken, soms in wat moeilijk Engels geschreven. Oorspronkelijk geschreven voor Westafrikaanse examens, wegens kwaliteit echter doorgedrongen tot oost en zuidelijk Afrika. Dit paar boeken verhaalt de Afrikaanse geschiedenis op voortreffelijke wijze. Zo wordt getracht uit te leggen welke gevaren er aan politieke instabiliteit kleven, terwijl tevens duidelijk gewezen wordt op de gevaren van de één-partijstaat.

Onderdrukking van oppositiepartijen, militarisme en tribalisme worden behandeld. De Organisatie voor Afrikaanse Eenheid en de neutraliteitspolitiek tussen communisme en kapitalisme worden als beloftevolle ontwikkelingen aangemerkt.

Er zijn natuurlijk ook minpunten te vinden; de Biafraanse gruwelijke secessieoorlog wordt nauwelijks vermeld, laat staan de rol die oliebelangen er in gespeeld hebben, een fenomeen als Idi Amin zult u tevergeefs zoeken, over corruptie, toch een van de kwalen van modern Afrika, wordt met geen woord gerept.

Toch niet geringe missers, die echter wel verklaarbaar zijn. Drie van de auteurs zijn verbonden aan Nigeriaanse universiteiten, de boeken worden ook verspreid in Uganda, en het is voor uitgever en auteurs al hachelijk genoeg om tussen de klippen door te varen en toch nog kwaliteit te leveren.

Het is geen excuus, echter wel begrijpelijk. En wat de corruptie betreft, veel Europese schoolboeken vernoemen al te graag corruptie elders, maar of Europa zo brandschoon is wordt eveneens niet vermeld.

Praktijk

De dagelijkse schoolpraktijk is een uiterst boeiende aangelegenheid. Stel u voor, de eerste schooldag na de vakantie gaat u overlopend van nieuwsgierigheid naar uw nieuwe school.

Vergaderingen zijn niet gepland, roosters zijn er niet, u kunt slechts anderhalve collega ontdekken, honderden leerlingen die niet weten in welke klas ze zitten, de schoolleiding heeft dat nog niet uitgezocht, het was toch vakantie, namenlijsten van leerlingen zijn er niet, kortom een puinhoop. Het enige wat iedereen zeker weet is dat die dag het schooljaar begint. Na een week of twee begint er enige lijn in te komen, hoewel nog niet veel mensen met zekerheid kunnen zeggen of ze wel in de juiste klas zitten.

Alles wordt mondeling geregeld, niets wordt vastgelegd.

De herinnering van deze of gene leerkracht bepaalt tenslotte welke klas dat jaar gevolgd dient te worden. Op papier zijn vroegere resultaten nergens te vinden, slechts doorslagen van het laatste rapport liggen her en der verspreid in dozen en op planken, tussen alle mogelijke en onmogelijke andere paperassen.

Alles wordt aldus ingedeeld en geregeld vanuit het geheugen. Het is een ongelooflijke ervaring te moeten constateren dat het binnen 4 weken werkt. De klassen zijn dan ordelijk bevolkt en alle lessen draaien op rooster.

Lijnrecht tegenover deze organisatorische bende staat de ijzeren discipline die in de

klas heerst. In het eerste schooljaar wordt deze adembenemende volgzzaamheid er met stokslagen ingemept. De leerlingen dienen op te staan als de leraar binnenkomt, de leerlingen zijn verplicht naast de bank te gaan staan als zij de leraar antwoord geven.

Ik kan u verzekeren dat deze ervaringen na enige jaren Nijmeegse Mavo wat onwennig overkomen.

De leerlingen hebben volstrekt geen moeite te begrijpen hoe de eerste beschavingen ontstaan zijn; ze leven zelf nog groten-deels in de omstandigheden van water-in-de-buurt-moet-er-zijn en de familie houdt het hoofd boven water met primitieve landbouw en veehouderij.

De vooruitgang bestaat uit een bed en een transistorradio. De dagelijkse pot staat nog op een vuurtje van versgesprokkeld hout of gedroogde koeievlaaien gaar te worden.

De gehele familie gaat met de kippen op stok en arme schoolganger die daarna nog de moed heeft om bij kaarslicht zich op de verschikkelijke leerstof te werpen.

Doet hij of zij het goed, dan is de jaloezie van de gehele sociale gemeenschap gewekt, is het huiswerk slecht, dan steekt men toch nog boven de middelmaat uit, want de meerderheid is gewoonweg niet tot het maken van huiswerk in staat.

De resultaten zijn er naar.

Wil een kandidaat slagen voor JC dan dient deze tenminste in één vak de minimum score van 40% te behalen, de overige 5 vakken blijven dan buiten beschouwing.

Het aantal geslaagden met een gemiddel-

de score uit 6 vakken van 60% of hoger is hooguit een vijfde deel van het totale aantal kandidaten.

Voor het COSC examen slaagt slechts 10% met een gemiddelde score van 60% of hoger.

Slechte huiselijke studieomstandigheden, slechte taalbeheersing, Engels blijft tenslotte een tweede taal, en tal van sociale problemen maken een goed studieresultaat hoogst twijfelachtig. Bovenop deze leerling-ellende komt nog een snel roolerend corps van leerkrachten, al dan niet bevoegd, al dan niet de Engelse taal in voldoende mate machtig, het eeuwige gebrek aan voldoende studiemateriaal, boeken zijn of onbetaalbaar of domweg uitverkocht.

Ondanks een fraai theoretisch onderwijsmodel zijn de kansen voor een leerling om te slagen zeer gering. De regering probeert meer kandidaten te laten slagen door de normen terug te brengen en beduvelt daarmee zichzelf. Iemand die voor slechts één van de zes examenvakken een 4 scoort en in alle overige vakken een nog slechter cijfer krijgt nog een diploma.

Onnodig te zeggen dat deze mensen eenmaal in een functie nog heel veel bij moeten leren, of het geluk moeten krijgen dat er weinig of geen kennis van ze verlangd wordt. Incompetentie is wijd verbreid.

Een collega uit een ander Afrikaans land vertelde mij dat Afrika een Franse Revolutie nodig heeft. Hij had destijds geschiedenis in zijn vakkenpakket en heeft nu wellicht gelijk.

Bijlagen

1. Syllabus Junior Certificate

The examination will consist of one paper of 2½ hours. There will be two sections on World and African History respectively, each divided into three parts as follows:

- (i) a compulsory question, composed of 25 short questions of which 20 have to be answered. (20 marks)
- (ii) a part based on the first half of the syllabus of each section. Two questions have to be answered each requiring 4 short sentence answers. A choice will be given. (40 marks)
- (iii) a part based on the latter half of the syllabus of each section. Two questions have to be answered each in the form of a short composition. A choice will be given. (40 marks)

Syllabus

Part I The Modern World 1500 – 1967

Section I 1500 – 1789

- a. Introductory to 1500.
- b. The Age of Discovery.
Religious changes of the Sixteenth Century. Spain and Portugal overseas in the Sixteenth Century. The emergence of England and Holland.
- c. The Seventeenth Century.
The English and the Dutch in Asia. The 'great migration' from the British Isles. The British in North America. The French in Canada.
- d. The Eighteenth Century.
The rivalry of the British and the French overseas. The development of the British colonies in North America. The American Revolution. The Agrar-

ian Revolution. The beginning of the Industrial Revolution. The causes of the French Revolution.

Section II 1789 – 1870

- a. The result of the French Revolution.
- b. Nationalism in the Nineteenth Century.
- c. The emergence of Germany and Russia.
- d. The causes and results of the American Civil War. The Western Expansion of the U.S.A.
- e. Developments in the British Empire: Britain, Canada, Australia, New Zealand.
- f. The development in Science and Technology in the nineteenth century. Manufacturing, Mining, Iron and Steel, Trade and communications, Medicine.

Section III 1870 – 1967

- a. New Imperialism in Asia and Africa.
- b. Causes and Results of First World War 1914 – 1918.
- c. The rise of Communism and the establishment of the USSR.
- d. The new Industrial Revolution.
- e. Causes and Results of the 2nd World War 1939 – 1945.
- f. Internationalism and the United Nations.
- g. New Nationalism after 1945: Asia, America, Africa.
- h. The Development of Science and Technology in the Twentieth Century: Communications, Medicine, Atomic Power – its opportunities and its dangers, the Space Age.
- i. The World Today.

Part II African History

from earliest time to the present day. (with special emphasis on Africa South of the Zambesi).

Section I: Africa up to 1800

1. The Cradle of Mankind, The Olduvai Gorge
2. The First Civilisations, (a) Egypt, Mesopotamia, India, China. (b) Greece and Rome.
3. The Rise of Islam, conquest of North Africa, the struggles of the Christian communities of Nubia and Ethiopia.
4. Ancient Ghana and the effects of Islam influence. Songhay and Mali to the Moorish conquests of 1591.
5. African kingdoms in the East: Zimbabwe, Muenemotapa, Arabs on the Coast.

6. The coming of the Europeans to the coast of Africa; The Kingdom of the Congo, Portuguese and Arabs in E. Africa.
7. The Reformation and the conflict between the Dutch and the Catholic powers. West Africa, Dutch East India Company, The Cape.
8. The migration of the Bantu speaking peoples.
9. The growth of the slave trade in all parts of Africa, and with it the growth of such kingdoms as Dahomey Ashante.

Section II: 1800 – 1885

1. Attempts to stop the slave trade in West Africa: Sierra Leone and Liberia.
2. East Africa. The Arabs from Oman; Zanzibar; the slave trade.
3. Central Africa. Mashona and Matebele.
4. Ethiopia, Buganda, and the Kingdoms among the Lakes.
5. South Africa. Shaka and the Zulus.
6. The British at the Cape. The Great Trek, Moshoeoe I and the Basotho.
7. Missionaries in South Africa, with special reference to Lesotho, Botswana, Swaziland.
8. European explorers of Africa.
9. Britain and the Boers (1840-1885): Cape Colony, Natal, Orange Free State, Transvaal.
10. The beginning of the colonial period: Senegal, Gold Coast, Algeria, etc.
11. The Conference of Berlin and the Partition of Africa.
12. King Leopold and the Congo.

13. Africa under the colonial regimes, with special reference to Lesotho, Botswana and Swaziland.

Section III: 1885 to the present

1. The Abglo-Boer War and the creation of the Union of South Africa 1815-1910.
2. World War I. The Germans turned out of Africa.
3. Europeans and Africans in South Africa (1910-1948).
4. The Italians in Ethiopia and World War II in Africa. The United Nations and Colonialism.
5. Post war Africa: The Development of Nationalism.
6. The Sudan and Ghana gain Independence. Other British colonies work towards the same goal.
7. Guinea takes Independence and other French colonies work towards independence.
8. Belgium and the Congo.
9. The Arabs in North Africa. Egypt; Morocco, Tunisia; Libya; Algeria.
10. Portuguese Africa. Angola and Mozambique.
11. The Federation of Rhodesia and Nyasaland and its breakup.
12. New Africa members of the Commonwealth 1957-1967.
13. South Africa 1948-1967.
14. Botswana, Lesotho and Swaziland; Independence; relations with the Republic of South Africa.

2. COSC Syllabus voor zuidelijk Afrika*Paper 1. African History.**Section A. Outline History of Africa (excluding Central and Southern Africa) in the 19th and 20th centuries.*

Special attention should be given to the following topics:

- (a) Survey of Africa. Main cultural and political groupings at the beginning of the 19th century. Types of African states.
- (b) The role of trade. Effects on African society of slavery and the slave trade, with special reference to East and West Africa. Other types of trade in the 19th century and their effects: ivory, cloth, firearms, liquor, gold, palm oil, cotton, cloves.
- (c) The role of Islam. Jihads of the Western Sudan: Othman dan Fodio, Ahmadu, Samori. The Mahdist movement in the Eastern Sudan. The Arab and Swahili

impact on East Africa. The modernization of Egypt under Mehemet Ali and Ismail Pasha. North Africa and resistance to French colonialism.

- (d) The role of Christianity. The missionary factor with special reference to East and West Africa (e.g. the Christian revolution in Buganda, the C.M.S. and Abeokuta). Indigenous Christianity in Ethiopia; cultural effects, unification and resistance to colonialism in the 19th century.
- (e) The European partition and its consequences. The roles of Britain, France, Germany, The emergence of modern frontiers, The effects of colonial rule: economic developments, transport, white settlement in North and East Africa, Indirect Rule.
- (f) Modern nationalist movements and the winning of independence. Nineteenth century resistance movements to colonialism. The character of modern nationalist

movements with special reference to East and West Africa. Nationalism in Muslim Africa: Egypt from Arabi to Nasser, the independence movement in Algeria, Tunisia, and Morocco.

Section B. History of Central Africa (including the Congo) to the present day.

- (a) Bantu migrations. Iron Age economy: technology and food crops.
- (b) Early states and kingdoms. Mwene-mutapa (Monomotapa), Luba-Lunda states.
- (c) Subsequent peopling of Central Africa. Luba-Lunda dispersion (c. 16th century). Rise of Mwata Yamvo, Kazembo, Bemba and Lozi (Barotse) kingdoms, the Malawi kingdoms, Kalonga, Undi; the Tambuka-Kemanga peoples. Role of other peoples, e.g. Bisa, Lala, Luvale, Ushi, Zambian Tonga.
- (d) Early European colonial activities.

The Portuguese. Portuguese political and trading relations with the Congo and Angola (16th to 18th centuries); the penetration of the Zambezi valley, and relations with Rozwi and Mwene-mutapa empires. The prazo system; the missions to Kazembe.

(e) The Nguni incursion and its effects. The Ngoni, Ndebele (Matabele), Kololo states.

(f) Other nineteenth century incursions. Political and economic effects of Arabs, Yeke, Yao, Chikunda, etc., European hunters and traders.

(g) The missionary incursion. Livingstone and early missionaries. Political and economic effects of Scottish and U.M.C.A. missions in Malawi, P.M.S. in Barotseland, Plymouth Brothers in Katanga, White Fathers in Bembaland, etc.

(h) The European partition and African resistance. Leopold II and the Congo Free State. Rhodes and the occupation of Mashona and Matabeleland. Lobengula, the Matabele War and the Ndebele and Shona Rebellions of 1896-7. Sir Harry Johnston and the British Central Africa Protectorate. The Arab, Yao, and Ngomi wars. Lewanika and the Barotseland Protectorate. The colonial occupation of Eastern Zambia; Kazembe's Lunda, the Bemba and Arabs, Mpezeni's Ngoni.

(i) Colonial rule: social and political consequences. Mineral and agricultural developments; taxation, land and labour problems; the growth of a 'dual economy'.

(j) Colonial rule: politics. The respective roles of the British South African Company, the Colonial Office, settler and African groups. Moves towards closer association; Federation.

(k) The rise of modern African political consciousness. Religious movements, voluntary associations, trade union organizations, their aims and methods.

(l) The struggle for independence. The formation of mass nationalist parties; their role in decolonisation. The break-up of Federation and the formation of Malawi, Zambia and Rhodesia.

Section C. History of Southern Africa to the present day.

Special attention should be given to the following topics:

(a) The peopling of Southern Africa. Hottentots, Bushmen and early Bantu migrations.

(b) Dutch colonisation of the Cape. Rela-

tions with Bushmen and Hottentots. Rise of Boer stock farming and the problems of a frontier society.

(c) British occupations. Effects of British legal and administrative measures on Boer communities. The expansion of pastoral farming and the intensification of Frontier wars. The Voortrekkers. European occupation of the Orange Free State. Natal and the Transvaal.

(d) The Mfecane and Nguni-Sotho dispersion. Rise of the Zulu power. Careers of Zwide, Sobhuza, Dingiswayo, Shaka, Origins of the Sotho, Swazi, and Tswana nations, Careers of Moshesh (Moshoeshe I), Mswati, Khama, Migrations of Ndebele under Mzilikazi, Gaza under Soshangane, Kololo under Sebetwane, etc.

(e) Economic developments. Mineral discoveries and the rise of the mining industry. Railway development; railway tariff and customs rivalries. African migrant labour.

(f) The missionary factor. John Philip. The London Missionary Society and relations with the Tswana peoples. Missionary influence on Lesotho.

(g) European rivalries. British relations with the Boer states. Federation schemes. Annexation of Transvaal and Anglo-Boer war of 1880-1. Effects of diamond and gold discoveries. Growth of Afrikaner nationalism. Rhodes, Hofmayr and Cape politics. German colonisation of S.W. Africa. The emergence of the protectorates of Basutoland, Bechuanaland, and Swaziland. The Anglo-Boer War 1899-1902. The formation of the Union of South Africa, 1910.

(h) African resistance to colonial rule. Cape Frontier Wars after 1835. Voortrekker conflicts with Zulu, Ndebele, and Sotho. Natal Zulu War 1878-9. Cape-Basuto War, 1880-84. Zulu 'Bambata Rebellion', 1906. Boer-Tswana Wars. Herero revolt.

(i) Development of white South Africa since Union. Rise of Nationalist party. Development of apartheid policy. Constitutional changes leading ultimately to Republic. Incorporation of S.W. Africa. Growth of industry and economic developments.

(j) Growth of modern African political and social consciousness. Early trade unions and African churches. African nationalist organizations (African National Congress 1912, All African Convention, 1936; Pan-Africanist Congress, 1958

etc.).

(k) The independence movements in Botswana, Lesotho, and Swaziland.

Paper 2. Modern World History from 1870.

1. The relations of the Great Powers 1870-1914 – the causes and course of the First World War 1914-18.

2. The relations of the Great Powers 1919-39 – the causes and course of the Second World War 1939-45.

3. The aftermath of the Second World War – 1945 to the present day. The Cold War. The rivalry of the Super States-alliances and pacts.

4. Imperialism – its origins and consequences with particular reference to the partition and decolonisation of Africa* and Southern Asia.

* (African candidates will not be required to study Southern Asia.)

5. The search for international co-operation – the League of Nations – the United Nations Organisation and its specialised agencies.

6. The United States of America – from isolation to the Super State.

7. From Tsarist Russia to the Soviet Union and the Communist Super State.

8. The United Kingdom – from Empire to Commonwealth – present position in world politics.

9. Germany – from Empire to the two Germanies – problems of re-unification.

10. France – from the Third Republic to the Fifth Republic – Gaullism.

11. Italy – post-unification difficulties – Fascism and after.

12. Western Europe since 1945 – decline in world importance – search for closer union.

13. The Soviet Bloc (Warsaw Pact countries) and the Balkans.

14. The problems of the Middle East since 1918.

15. The non-aligned countries of Africa and Southern Asia.

16. China from foreign domination to the People's Republic.

17. Japan in world affairs – rise to world power, victory – defeat – recovery from tutelage.

18. Latin America – economics and alignment.

19. The development of nuclear power and arms – communications – space – population – medical advance.

3. Lesetho and Swaziland examinations council Junior certificate examination, november 1980

TIME: 2½ Hours

This examination paper is divided into TWO Sections. In EACH SECTION 20 questions must be answered from Part I, 4 from Part II and 2 from Part III.

N.B. Marks will be deducted for untidy work and poor presentation.

READ THIS CAREFULLY BEFORE YOU BEGIN:

Answers to questions in Part I of both Section I and Section II must be written in the spaces provided on the question paper.

Write your examination number at the top of each page and put these pages with the rest of your answers in your folder.

All other answers are to be written on the answer paper provided.

Copy from the question paper the exact number of the question you are going to answer. Wrongly numbered answers *Will not be marked.*

SECTION I

Part I:

Answer ANY 20 of the following questions in one word or short sentence. Answers must be written in the space provided below the questions. Put your examination number at the top of the page.

1. Who influenced the Age of Discovery in Portugal?
.....
2. What fast ship was developed by the Portuguese ship-builders?
.....
3. Who was blown round the Southern Cape of Africa, which he called the Cape of Storms?
.....
4. Where was Christopher Columbus born?
.....
5. Who first circumnavigated (or sailed) round the world?
.....
6. Why was John Wycliff forced to retire from the University of Oxford?
.....
7. What was an indulgence?
.....

8. Who founded the Society of Jesus or the Jesuits?
.....
9. What were the laws which forbade foreigners to trade with the English colonies called?
.....
10. Who was chosen by the King of Prussia to be the Chief Minister in 1862 and wanted to see Germany united by the use of force?
.....
11. Who produced the first thousands of Ford motor-cars in the United States in 1892?
.....
12. What team of doctors discovered the cause of yellow fever in 1898?
.....
13. Into what group of friends did Germany, Austria-Hungary and Italy form themselves before the First World War?
.....
14. What federation of States was formed in Russia?
.....
15. What did the American President, Franklin D. Roosevelt, introduce in 1932 to try and get industry going again?
.....
16. To which party did Mussolini belong?
.....
17. To whom did the British people turn to lead them in the Second World War, 1939-45?
.....
18. What did the distrust, tensions and friction produce between East and West after the Second World War?
.....
19. To where did Chiang Kai-shek flee to form his nationalist government?
.....
20. Where was the Charter of the Nations signed by fifty nations on 24 October 1945?
.....
21. What Statute was passed by the British Government in 1931 which became the basis of the Commonwealth?
.....
22. Which German Scientist discovered the X-Ray?
.....
23. Who proved that there was a pattern in the arrangement of an atom in 1911?
.....
24. Which man was the first to be projected in a capsule into space and brought safely back to earth in 1961?
.....
25. What does the nuclear-powered ship called the Savannah carry?
.....

Part II:

Answer *Any four* of the following questions in 5 to 10 lines each.

1. What were the effects of the great discoveries of 1450-1550?
2. Why did many English men go to settle in America?
3. What were the causes of the French Revolution?
4. What were the causes of the Russian Revolution?
5. How did Europe become divided into East and West after the Second World War?
6. Describe the Space Age.
7. How did the League of Nations fail?
8. Describe Hitler's Rule just before the War.

Part III:

Write essays on ANY TWO of the following. Your answer should not exceed ONE PAGE (30 lines) of your answer paper for each.

9. Describe ANY ONE of the following:
(a) Martin Luther
(b) John Calvin
(c) King Henry VIII.
10. Explain why the Dutch grew richer than the English through trade in Asia.
11. Describe the results of the First World War.
12. Discuss the Great Depression of 1929-31.

SECTION II

Part I:

Answer *ANY 20* of the following questions in one word or short sentence. Answers must be written in the spaces provided below the questions.

1. What do we call the bodies that were embalmed in ancient Egypt?
.....
2. Who was the King of Mesopotamia who drew up a code of laws applying to alle parts of his empire?
.....
3. What do we call the government of Athens in which power belonged to the citizens?
.....
4. What do we call the wars that were fought between Carthage and Rome?
.....
5. What do we call the Moslem warriors that fought against the ancient Kingdom of Ghana?
.....
6. Which Dutch ship was wrecked in the Table Bay and resulted in the Dutch deciding to secure the Bay?
.....
7. What were the wars fought between the Xhosa and the white settlers called?
.....
8. How do we refer to the people that were interested in abolishing the Slave Trade and in preserving human rights and raising the standard of living?
.....
9. Who is believed to this day to be the first King of the Ethiopian royal line?
.....
10. Which King or Kabaka of Buganda asked for missionaries in 1875?
.....
11. What was the name of the Xhosa prophet who proclaimed that the Xhosa ancestors would return to help them against the whites?
.....
12. Who began to build an empire in Zululand?
.....
13. Which Ngwane King was driven out of his land and forced to attack the Hlubi?
.....
14. To which missionary organization did Dr. John Philip belong?
.....
15. Which Zulu King is supposed to have cried, 'Kill the Wizards'?
.....
16. Which Bakoena chief is well known to have been very wise and good and to have been a rain-maker and possessor of magical powers?
.....
17. Where was the Jesuit missionary Father Gonzalo da Silveira killed?
.....
18. What American newspaper correspondent was sent to find David Livingstone in Africa?
.....
19. Which Basotho King declared to Governor Wodehouse, 'The country is dead, we are all dead, take us and do what you like with us'?
.....
20. What mineral was discovered at Kimberley in 1867?
.....
21. Who became the Zulu King when Mpande died?
.....
22. Who was the chief rival of Cecil John Rhodes, and who he eventually persuaded to join the De Beers Mining Company in 1888?
.....
23. What were the first settlers who entered Zimbabwe (Rhodesia) in 1890 called?
.....
24. Who succeeded Ndungunye in Swaziland?
.....
25. Who led Swaziland to Independence?
OR
Who was the first Prime Minister of Lesotho?
.....

Part II:

Answer *Any four* of the following in 5 to 10 lines

13. Describe the diet of the early men and how they obtained their food before the Neolithic Revolution.
14. How was farming carried out in ancient Egypt?
15. What do you know about Mohammed?
16. What do you know about the rise of ancient Ghana?
17. Why did Mambo Mutota wage wars of conquest?
18. Describe the Jameson Raid.
19. What was the Rudd Concession?
20. What were the results of the Mau Mau rebellion in 1952?

Part III:

Write essays on *Any two* of the following: Your answer should not exceed *one page* (30 lines) of your answer book.

21. Write an essay on *ANY ONE* of the following:
(a) Shaka
(b) Lobengula
(c) Mswati
(d) Moshoeshe I
(e) Mbandzeni
(f) David Livingstone
22. Write about Africa under Colonial Rule, paying attention to:
(a) white settlers
(b) Missionaries
23. What were the causes of the Great Trek?
24. How did either Lesotho or Swaziland become independent?

4. University of Cambridge Local Examinations Syndicate

Paper 1

History for candidates in central and southern africa

Answer *three* questions: not more than *two* questions may be answered from any one section.

Section a

1. Give (i) the main items of trade and (ii) the main markets and centres involved in the trans-Saharan trade in 1800. Why did this trade decline during the nineteenth

century?

2. Describe the operation of the slave trade in **either** (a) East Africa **or** (b) West Africa. What difficulties were met in replacing it by 'legitimate' trade in the region you have chosen?

3. Describe briefly the life and work of **two** of the following:

(a) Uthman dan Fodio;

(b) Samori;

(c) Mehemet Ali (Muhammad Ali).

4. Give an account of the activities of Christian missions in **either** (a) Sierra Leone **or** (b) Uganda, during the nineteenth century.

5. Describe the working and purpose of the British system of Indirect Rule, making special reference to Nigeria and Tanganyika.

6. Describe the importance to his country of the work of **two** of the following:

(a) Habib Bourguiba (Tunisia);

(b) Gamal Abdel Nasser (Egypt);

(c) Julius Nyerere (Tanzania).

Section b

7. Describe the rise and fall of the Empire of the Mwene-Mutapa.

8. Describe the activities of the Portuguese in the Kongo Kingdom before the year 1700. Why did Portuguese interest in this area decline?

9. Outline the origins, extent and importance of the Malawi Kingdoms of Kalonga and Undi in the seventeenth and eighteenth centuries.

10. Describe the work and importance to his people of **either** (a) Zwanendaba of the Ngoni **or** (b) Mzilikazi of the Ndebele.

11. Describe Livingstone's journey's in Central Africa. Was his work important mainly as a doctor, a missionary, an explorer, or in other ways?

12. Give the causes and results of the Ndebele and Shona Risings of 1896-97.

13. What arguments were raised between 1953 and 1963 for and against the Federation of Rhodesia and Nyasaland (the Central African Federation)?

Section c

14. Write what you know of the way of life of the San (Bushmen) and Khoikhoi (Hottentots) before the arrival of Dutch colonists at the Cape in 1652.

15. What military and political changes were made by Shaka (Chaka)? How did these contribute to the rise of the Zulu nation?

16. What were the main causes of the

Great Trek? How far did they arise from basic differences of attitude held by the Boers and the British towards other races in South Africa?

17. Describe the events leading to the British annexation of the Transvaal in 1877.

18. Explain how **either** Basutoland **or** Bechuanaland **or** Swaziland became a British protectorate. Give an outline of the history of the territory up to the time of its independence.

19. What were the contributions made to the cause of African nationalism in South Africa by **two** of the following:

(a) Chief Albert Luthuli;

(b) Robert Sobukwe (Sobutwe);

(c) Nelson Mandela;

(d) Clements Kadalie?

20. What caused South Africa (a) to become a republic and (b) to leave the Commonwealth?

Paper 2 *Modern world history from 1870*

Candidates must answer **three** questions. They are advised to read carefully through the whole paper before choosing the questions they intend to answer.

1. How and why did Bismarck made an alliance with (i) Austria Hungary and (ii) Italy? What effect did this have on the other powers of Europe between 1882 and 1907?

2. Describe and explain foreign intervention in China and Korea between 1870 and 1914. What were the effects of this interference (a) on China and (b) on relationships between the states which interfered?

3. What were the chief developments and events in the period 1900-1914 in (a) the growth of armed forces and armaments and (b) the Balkans which helped to cause the outbreak of the First World War?

4. Why was Tsar Nicholas II overthrown in 1917? Why was there a second revolution in Russia later in the same year?

5. What changes were made after the First World War to Germany's (a) boundaries; (b) armed forces and armaments; (c) colonies and (d) system of government. Explain why each of these was unpopular with people in Germany.

6. What problems faced Italy at the end of the First World War? Show how Mussolini (a) came to power, and (b) went on to set up a dictatorship.

7. Describe the organisation of the League of Nations. What were its main aims and why was it not more successful in achieving them?

8. Show how between 1933 and 1939 Hitler and the Nazis

(a) set up a dictatorship;

(b) dealt with opponents and minorities;

(c) built up Germany's armed forces;

(d) changed the German economy.

9. Describe and explain the policies of Britain and France towards treaty-breaking and aggression by Germany and Italy between 1933 and 1939.

10. Describe the policies followed by Franklin D. Roosevelt to deal with America's domestic problems in the period 1933-1941.

11. Explain the aims and ideals, and describe the activities of the Mahatma Gandhi.

12. Show how and why Stalin (a) stamped out opposition inside Russia, and (b) gained control over many nations in eastern and central Europe.

13. Show how and why

(a) Jews settle in Palestine in the period 1900-1948;

(b) the Arabs resented Jewish immigration;

(c) the state of Israel was set up;

(d) the Israelis and Arabs fought several wars against each other.

14. Why did a 'Cold War' develop between the Soviet Union and the Western Powers after 1945? What were the main incidents in it?

15. Describe and explain how after 1945 the British Commonwealth of 'white' dominions grew into a multiracial Commonwealth of Nations.

16. Show how after 1945 **either** Japan **or** West Germany (a) adopted a western democratic system and (b) built a strong economy.

17. Write on **four** of the following, explaining the importance of each one which you choose:

(a) the Berlin Colonial Conference (1884-85);

(b) inflation in Germany (1923-24);

(c) Field Marshal von Hindenburg;

(d) the 'Long March';

(e) General Franco;

(f) Hiroshima;

(g) Mohammed Ali Jinnah;

(h) Nikita Khrushchev;

(i) Martin Luther King;

(j) the Chinese 'Cultural Revolution'.

18. Write on **one** of the following topics:

(a) advances in transport and communications since 1870;

(b) the violation and protection of human rights.

De enquête over het eindexamen geschiedenis door de secties MAVO/HAVO/VWO.

Toen de jaarvergadering van de HAVO/VWO-sectie in 1980 het bestuur opdracht gaf te gaan werken aan een herziening van het eindexamenprogramma geschiedenis, besloot het bestuur

(a) zelf enkele diskussiestukken te produceren voor de jaarvergadering in maart 1981,

(b) een enquête op te stellen om een deel van de huidige examenpraktijk boven water te krijgen en tevens de mening van vakdocenten daarover.

Samenwerking met de MAVO-sectie was voor de hand liggend. Aan het begin van het schooljaar 1981/2 werd de enquête verstuurd naar 1650 mavo/havo/vwo-scholen om door de sectie-voorzitters te worden ingevuld. De respons was 42%, dwz. 604 enquêtes kwamen beantwoord terug (324 havo/vwo, 280 mavo).

Het bleek in de praktijk nogal moeilijk te zijn de antwoorden te berekenen en we realiseren ons dat er wel cijferfouten gemaakt zullen zijn. Bovendien hebben

we lang niet alle mogelijkheden uitgebuit en geen dwarsverbindingen gelegd. Hier ligt een schat aan gegevens te wachten op vakdidaktici en anderen om komputermatig te verwerken.

Ondanks de onvolkomenheden van onze 'handturfmethode' maken de grote getallen bepaalde tendenties duidelijk zichtbaar, zodat wij als sectie-besturen verder kunnen in ons streven naar een nieuw eindexamen geschiedenis.

Voor zover van toepassing links de mavocijfers, rechts die van de havo/vwo

1 bent u lid van de VGN?	mavo 109 171	ja nee	havo/vwo 258 66
2 hoeveel wekelijkse lessen gs/si geeft u	45 84 151	≤ 10 $10 < 20$ ≥ 20	12 56 253
3 hoeveel jaar bent u werkzaam in het voortgezet onderwijs?	50 76 84 70	≤ 5 $5 < 10$ $10 < 20$ ≥ 20	32 96 134 58
4 Tot welk(e) schooltype(n) strekt uw ervaring zich uit op het nivo van examenklassen?		mavo mavo-havo mavo-havo-vwo havo havo-vwo vwo	280 26 49 36 182 31
5 wat is de organisatievorm van uw school?	87 193	openbaar bijzonder	107 201
6 heeft uw school een eigen onderwijs-inhoudelijk karakter?	257 — 1 21	nee ja, montessori ja, dalton ja (d)	289 2 2 19
7 heeft uw school deelgenomen aan het experimentele c.s.e.g.s.?	57 70 77 77 75 106	ja, in 1976/7 ja, in 1977/8 ja, in 1978/9 ja, in 1979/80 ja, in 1980/1 nee	70 57 59 68 63 209
8 hoeveel wekelijkse lessen heeft op uw school geschiedenis en staatsinrichting in de examenklas?		mavo 3 4 5 havo 3 4 5	53 213 24 47 206 —

9 hoeveel onderdelen heeft het schoolonderzoek op uw school

vwo	3	222
	4	25
	5	—
mavo	1	2
	2	15
	3	125
	4	70
	meer dan 4	66
havo	1	—
	2	41
	3	123
	4	51
	meer dan 4	44
vwo	1	—
	2	35
	3	125
	4	45
	meer dan 4	35

10 welke onderdelen heeft dat schoolonderzoek?

schrift.	mavo		havo		vwo	
	1x	10	1x	43	1x	47
	2x	102	2x	90	2x	95
	3x	88	3x	66	3x	55
	meer	80	meer	40	meer	35
mond.	1x	171	1x	169	1x	162
	2x	34	2x	33	2x	33
	3x	53	3x	3	3x	3
	meer	8	meer	1	meer	1
	geen	14				
proefw.	ja	207	ja	54	ja	50
gemid.	nee	73	nee	116	nee	115
ander						

11 tellen alle onderdelen even zwaar?

mavo		havo		vwo	
ja	210	ja	176	ja	175
nee	70	nee	71	nee	60

12 welk boek/welke boeken of methode gebruikt u voor de behandeling van de laatste halve eeuw?

a	novem	mavo/ havo/ vwo	19/31
b	speurtocht	mavo/ havo/ vwo	11/59
c	onze eeuw	mavo/ havo/ vwo	10/1
d	de laatste 50 jaar	mavo/ havo/ vwo	—/—
e	op zoek naar de vrede	mavo/ havo/ vwo	11/9
f	de 20e eeuw	mavo/ havo/ vwo	—/—
g	geschiedenis in onderwerpen	39 mavo/ havo/ vwo	67/70
h	geschiedenis van gisteren	50 mavo/ havo/ vwo	54/30
i	kleio	mavo/ havo/ vwo	35/19
j	mensen en machten	mavo/ havo/ vwo	16/10
k	kroniek	28 mavo/ havo/ vwo	—/—
l	podium	36 mavo/ havo/ vwo	2/—
m	functionele geschiedenis	mavo/ havo/ vwo	1/1
n	eigen materiaal (stencils e.d.)	56 mavo/ havo/ vwo	79/85
0	andere,	39 mavo/ havo/ vwo	15/16

13 welk(e) voor staatsinrichting?

a de ru	mavo/ havo/ vwo	10/20
b fransen	15 mavo/ havo/ vwo	12/16
c bartlema – nederland een democratie	mavo/ havo/ vwo	24/21
d bartlema – burgers	mavo/ havo/ vwo	27/27
e van dijk e.a.	43 mavo/ havo/ vwo	40/28
f de haan	mavo/ havo/ vwo	5/3
g eigen materiaal (stencils e.d.)	129 mavo/ havo/ vwo	104/91
h andere,	mavo/ havo/ vwo	40/45

14 hoeveel bijzondere onderwerpen laat u bestuderen?

mavo 1	66	havo 1	21	vwo 1	14
2	140	2	107	2	92
3	74	3	66	3	70
4	74	4	36	4	34
5	74	5	11	5	16
> 5	74	> 5	9	> 5	15

15 hoeveel van de in 14 genoemde behandelt u klassikaal en/of voorgestruktuurd?

mavo		havo/vwo
108	1	120
97	2	97
20	3	40
8	4	16
6	5	7
8	> 5	5

16 welke vorm van de door uw leerlingen zelf verwerkte onderwerpen verlangt u?

mavo		havo		vwo	
werkstuk	163	werkstuk	156	werkstuk	164
samenvatting	39	samenvatting	61	samenvatting	55
literatuur		literatuur		literatuur	
inhoudsopgave	39	inhoudsopgave	21	inhoudsopgave	22
boekenlijst	28	boekenlijst	56	boekenlijst	61
artikelen	28	artikelen	25	artikelen	30
andere,	13	andere,	13	andere,	12

17 gaat u na de invoering van het c.s.e. de eisen voor het s.o. aanpassen?

112	nee	105
45	weet nog niet	42
70	ja, minder stof	96
21	ja, kleiner aantal onderdelen	53
5	ja, meer stof	7
4	ja, meer onderdelen	2
17	andere aanpassing (g)	19

18 welke van de hieronder genoemde onderwerpen behandelt u: a (bijna) nooit
b zelden
c soms
d (bijna) altijd

(zie opmerkingen)

	mavo	havo	vwo
1 vooravond eerste wereldoorlog	a b c d	a b c d	a b c d
2 eerste wereldoorlog	a b c d	a b c d	a b c d
3 russische revolutie + s.u. – 1941	a b c d	a b c d	a b c d
4 vrede van versailles	a b c d	a b c d	a b c d
5 volkenbond	a b c d	a b c d	a b c d
6 republiek van weimar	a b c d	a b c d	a b c d
7 het derde rijk	a b c d	a b c d	a b c d

8 italië in het interbellum	a b c d	a b c d	a b c d
9 nederland in het interbellum	a b c d	a b c d	a b c d
10 verenigde staten in het interbellum	a b c d	a b c d	a b c d
11 china tot 1941	a b c d	a b c d	a b c d
12 frankrijk tot 1940	a b c d	a b c d	a b c d
13 groot-brittannië tot 1940	a b c d	a b c d	a b c d
14 spaanse burgeroorlog	a b c d	a b c d	a b c d
15 anschluss van oostenrijk	a b c d	a b c d	a b c d
16 japan tot 1941	a b c d	a b c d	a b c d
17 de economische crisis	a b c d	a b c d	a b c d
18 modern imperialisme/kolonialisme	a b c d	a b c d	a b c d
19 de tweede wereldoorlog	a b c d	a b c d	a b c d
20 nederland in de tweede wereldoorlog	a b c d	a b c d	a b c d
21 pol.stromingen: facisme en nat-soc	a b c d	a b c d	a b c d
22 liberalisme	a b c d	a b c d	a b c d
23 marxisme-socialisme	a b c d	a b c d	a b c d
24 ontstaan van de koude oorlog (-1949)	a b c d	a b c d	a b c d
25 verenigde staten na 2e w.o.	a b c d	a b c d	a b c d
26 sowjet-unie na 2e w.o.	a b c d	a b c d	a b c d
27 china na 2e w.o.	a b c d	a b c d	a b c d
28 duitslanden na 2e w.o.	a b c d	a b c d	a b c d
29 groot-brittannië na 2e w.o.	a b c d	a b c d	a b c d
30 frankrijk na 2e w.o.	a b c d	a b c d	a b c d
31 dekolonisatie na 2e w.o. of eksempel	a b c d	a b c d	a b c d
32 van nederlandsch indië tot indonesië	a b c d	a b c d	a b c d
33 midden-oosten	a b c d	a b c d	a b c d
34 zuid-oost-azië	a b c d	a b c d	a b c d
35 verhouding india-pakistan	a b c d	a b c d	a b c d
36 kwestie noord-ierland	a b c d	a b c d	a b c d
37 latijns-amerika	a b c d	a b c d	a b c d
38 zuidelijke-afrika	a b c d	a b c d	a b c d
39 noord-zuid, derde wereldproblematiek	a b c d	a b c d	a b c d
40 cuba-krisis	a b c d	a b c d	a b c d
41 niet-gebonden-landen	a b c d	a b c d	a b c d
42 verenigde naties	a b c d	a b c d	a b c d
43 nederland na 1945	a b c d	a b c d	a b c d
44 Europese integratie	a b c d	a b c d	a b c d
45 vraagstuk van wapeningswedloop	a b c d	a b c d	a b c d
zijn er nog onderwerpen die vallen binnen de omschrijving 'na 1917' die u regelmatig behandelt en die hier niet in voorkomen ? welke ?			

	mavo		havo/vwo
19 hoe behandelt u de stof voor het schoolonderzoek	67	kursorisch-chronologisch	41
	81	thematisch	31
	48	kombinatie, nadruk op a	75
	58	kombinatie, nadruk op b	57
	26	ongeveer even zwaar a als b	42

centraal schriftelijk eindeksamen

20 welke periode(n) heeft/hebben uw voorkeur voor het c.s.e.?	204	1917-heden	130
	42	1789-heden	72
	2	eerdere periode (voor 1917)	15
	32	kombinatie van a en c	90
21 de staatsinrichting dient zoveel mogelijk geïntegreerd te worden behandeld.	134	ja	146
vindt u het juist dat een onderdeel van de staatsinrichting als examen-onderwerp wordt gekozen?	122	nee	115
	24	geen mening	29
22 hoeveel onderwerpen dient het c.s.e. te bevatten?	67	1	45
	207	2	188
	5	3	21
	3	> 3	17

23	welke soort onderwerpen heeft uw voorkeur voor toetsing op het c.s.e.?	194	politiek-historische (a)	218
	voorbeelden: bij a: koude oorlog, midden-oosten	162	sociaal-historische (b)	153
	bij b: emancipatie van de arbeidende klasse	43	kultuur-historische (c)	74
	bij c: de renaissance	53	religieus-historische (d)	29
	bij d: de kerk in de middeleeuwen, de reformatie	138	ekonomisch-historische (e)	141
	bij e: de crisis van de 30'er jaren	3	geen voorkeur (f)	9
24	hoeveel lessen mogen besteed worden aan de behandeling van de c.s.e.-stof?	16	≤ 15	11
		73	$15 < 25$	108
		117	$25 < 40$	147
		68	≥ 40	39
25	wat heeft uw voorkeur wat betreft stofomschrijving?	50	een schematisch overzicht	59
		71	begrijpenlijkst (als k-k-k-)	67
		154	een uitvoerige beschrijving met hist. materiaal	208
		5	anders, nl.	13
26	gaat u gebruik maken van de speciale katernen?	256	ja	267
		23	weet nog niet	27
		1	nec	18
27	welke soort vragen heeft uw voorkeur voor de vragen op het c.s.e.?	mavo	meerkeuze	83
			gesloten	29
			open	150
			essay	18
		havo	meerkeuze	50
			gesloten	81
			open	179
			essay	62
		vwo	meerkeuze	25
			gesloten	57
			open	171
			essay	103
28	hoe zwaar zou volgens u het c.s.e. moeten meetellen bij de bepaling van het eindcijfer?	113	voor de helft	92
		151	voor een derde	187
		2	voor twee derde	2
		13	anders, nl.	18
		1	geen mening	12
29	hoe moet naar uw mening gebruik worden gemaakt van volgend materiaal op het c.s.e. in verhouding tot nu in de experimentele examens?	Mavo	Havo/Vwo	
1 cartoons	a meer b net als nu c minder	17/137/126	8/152/92	
2 teksten	a meer b net als nu c minder	48/215/17	43/179/30	
3 statistieken/grafieken	a meer b net als nu c minder	38/182/60	84/135/46	
4 foto's	a meer b net als nu c minder	69/178/33	52/137/41	
5 kaarten	a meer b net als nu c minder	106/150/24	118/144/11	

identiteit

De VGN heeft het c.e.g.e.s.-standpunt onderschreven dat bij het geschiedenisonderwijs waardenbetrokkenheid een grote rol speelt. Dit impliceert dat waarden per school kunnen verschillen, zodat ook leerstofgebieden verschillend gekozen kunnen worden.

30	zijn er leerstofgebieden of thema's die op uw school prioriteit genieten en waarvan u denkt dat ze op andere scholen van minder belang zijn?	78	ja	59
		196	nec	240
31	ligt de keuze daarvan opgesloten in de identiteit van uw school?	88	ja	46

32 wilt u er enkele noemen?

33 zijn er naar uw mening leerstofgebieden of thema's die voor leerlingen van alle scholen verplichte eksamenstof dienen te zijn?	140	ja	161
	72	nee	85
	68	geen mening	52

34 wilt u er enkele noemen indien u dat inderdaad vindt?

35 indien uw school een bijzondere bestuursvorm bezit, gaat uw school ontheffing aanvragen van de landelijke c.s.e.-onderwerpen als de opgegeven onderwerpen daar aanleiding toe geven of anders geformuleerd:	28	ja	13
	223	nee	209
	27	geen mening	24

kunt u zich dan voorstellen dat er c.s.e.-onderwerpen kunnen zijn waarvoor uw school ontheffing gaat vragen?

36 vindt u het juist dat er een verschil gemaakt wordt in mogelijkheid om dispensatie te vragen tussen bijzondere en openbare scholen	56	ja	59
	196	nee	226
	28	geen mening	28

Opmerkingen

In de enquête komen een aantal vragen voor die de gelegenheid bieden tot het geven van opmerkingen. Deze opmerkingen zijn verzameld en worden hier in grote lijnen weergegeven. Uiteraard is het in dit bestek onmogelijk elke opmerking te plaatsen.

Op vraag 6d (over het onderwijsinhoudelijk karakter van de school) werd enige malen geantwoord: differentiatie binnen klasverband, IVO-Mavo, middenschool-experimenten, gymnasium, mavo-project, montessori, gereformeerd. Bij vraag 10 werd een enkele maal als onderdeel van het SO genoemd het maken van een opstel of werkstuk.

Vraag 12o (methode/boek) gaf soms als antwoord te zien, CSE-katernen, materiaal Mavo-project, Historisch Bestek, Strijd en Samenwerking, Kijk op de Tijd, Van Nietzsche tot nu, Van Sarajevo tot Hiroshima en andere boeken.

Bij vraag 13 (methode/boek staatsinrichting) werden ook de CSE-katernen genoemd naast Staat en Macht, Geschiedenis in Onderwerpen en andere boeken.

Op vraag 16 – andere, (vorm van bijzondere onderwerpen) werd een hoogst enkele keer genoemd: mondeling en museum-opdracht.

Bij vraag 17g (aanpassen eisen SO na invoering CSE) werd genoemd: afschaffen werkstuk, het vervangen van onderdelen SO door onderdelen die een goede voorbereiding geven op het CSE. Ook hier werd slechts zelden een antwoord gegeven.

Vraag 18 (onderwerpen), die vanwege het feit dat de antwoorden nauwelijks te rubriceren waren, niet is geteld gaf het volgende als algemeen beeld te zien: tussen

Havo en Vwo waren er slechts kleine verschillen in de behandeling van onderwerpen; de onderwerpen 12, 13, 29, 30, 35, 36, 37 en 38 kwamen op vele scholen aanzienlijk minder aan bod. Voor de mavo waren dat de onderwerpen 1, 4, 5, 8, 11, 12, 13. Andere onderwerpen die soms genoemd werden naast de reeds vermelde, waren: economische verhoudingen na 1945, de actualiteit, culturele ontwikkelingen.

Op vraag 25 – anders, . . . (stofomschrijving CSE) werd door enkelen geantwoord: extract uit de leerboeken, duidelijke doelstellingen nodig, probleemstelling gebruiken.

Bij vraag 28 – anders, . . . (meetellen van CSE bij eindcijfers) kwam een kwart nogal eens voor.

Bij vraag 32 (noemen van thema's die voortvloeien uit de identiteit) werden een aantal onderwerpen genoemd die betrekking hadden op het Christendom, onderwerpen die relativisering wilden bijbrengen, klassieke vorming en allerlei andere geijkte onderwerpen als socialisme, fascisme, koude oorlog, cultuurgeschiedenis enz. Een erg duidelijke lijn viel niet uit de antwoorden op te maken, behalve het feit dat onderwerpen die betrekking hadden op het Christendom wat vaker genoemd werden.

Vraag 34 (verplichte leerstofgebieden voor het CSE) gaf een grote diversiteit aan antwoorden te zien. Het meest genoemd werden: koude oorlog, politieke stromingen als fascisme, socialisme, liberalisme, verder Nederland in de 20e eeuw, Midden-Oosten, (de)kolonisatie, staatsinrichting, bewapening/ontwapening.

Bij vraag 35 (onderwerpen en ontheffing van het CSE) werden geen onderwerpen genoemd. De vraag werd nauwelijks beantwoord tenzij dergelijke opmerkingen

als: dergelijke onderwerpen kunnen voldoende in het SO aan bod komen, openbare scholen hebben ook hun identiteit, dispensatie voor alle scholen of geen.

Op de enquête kwamen ook nog enkele ontboezemingen voor waarvan we er drie willen noemen:

'het verzet in onze kringen kunt U m.i. voor meer dan 50% toeschrijven aan gemakzucht en de vrees eigen stokpaardjes niet te kunnen berijden',

'Leer je nu om leerlingen mondige burgers te maken, mensen die de krant kunnen lezen en een mening kunnen vormen of om bepaalde onderwerpen te stampen voor een CSE?',

'Het Nederlandse onderwijsstelsel is zo rot als een mispel. Het is een produkt van een verachtelijk maatschappij stelsel'.

Conclusies van de Havo/Vwo-sectie

Het Havo/Vwo-sectiebestuur heeft getracht enkele conclusies te formuleren op basis van de resultaten van de enquête. De conclusies zijn de volgende:

- naast het boek of de methode wordt veel eigen materiaal gebruikt. (vraag 12)
- het aantal bijzondere onderwerpen is op de Mavo lager dan op het Havo/Vwo. Vele van deze onderwerpen worden klassikaal behandeld.

Worden de onderwerpen door de leerlingen zelfstandig verwerkt, dan verlangt ongeveer 50% een werkstuk, de andere helft gebruikt vele andere vormen. (vraag 14-16)

- Vijf en vijftig procent heeft het voor- noemen om het programma na de invoering van het CSE aan te passen.

- (vraag 17)
- wat betreft de periode (vraag 20) spreekt 42% de voorkeur uit voor de periode na 1917, terwijl tegelijkertijd een grote groep uitbreiding wil na de tijd vóór 1917.
 - een opvallende minderheid (40%) heeft weinig moeite met staatsinrichting als zelfstandig onderwerp. (vraag 21)
 - politieke, sociale en economische onderwerpen hebben de voorkeur voor het CSE, maar culturele en religieuze onderwerpen krijgen ook de aandacht. (vraag 23)
 - er worden redelijk veel lessen aan de voorbereiding van het CSE besteed. (vraag 24)
 - voor het CSE hebben de open vragen de voorkeur, op het Vwo ook vaak de essay-vragen. (vraag 25)
 - uit vraag 29 blijkt dat velen een CSE willen zoals het nu functioneert. Wel wil men meer kaarten en statistieken, minder cartoons.
 - uit vraag 30 tot en met 36 willen we concluderen dat thema's en leerstofgebieden niet aan het vraagstuk van de identiteit gekoppeld kunnen worden. Het onderscheid zit zichtbaar in andere zaken.
 - Op basis van deze enquête kunnen we stellen dat de voorwaarden die de staatssecretaris stelt aan ontheffing van

het CSE namelijk bezwaar hebben tegen een onderwerp) niet ontleend zijn aan de werkelijkheid.

Conclusies van de Mavo/Lbo-sectie

- Bij vraag 1 bleek dat 61% van de geënquêteerden geen lid is van de VGN. Vreemd is het niet omdat een Mavoleraar meestal twee of meer vakken doceert. Toch geeft 52% meer dan 20 uur geschiedenis.
- Heeft Uw school deelgenomen aan het experimenteel csegs? Uit de antwoorden bleek dat het aantal met de jaren groeide, behalve in het afgelopen jaar 80/81 was een teruggang te bespeuren. De redenen zijn alleen maar te raden.
- De top vier van de geschiedenisboeken luidt:
 - 1) Geschiedenis van Gisteren,
 - 2) Geschiedenis in onderwerpen,
 - 3) Podium,
 - 4) Kroniek.
 21% gebruikte ook eigen materiaal.
- Bij staatsinrichting werd bij meer dan 50% van de docenten eigen materiaal gebruikt.
- Past U het SO aan bij het CSE. werd met 40% nee geantwoord, 25% wilde wel minder stof doceren.
- Er schijnt geen behoefte te bestaan om

het aantal onderwerpen bij het CSE terug te brengen tot één; 74% wilde de toestand van nu handhaven, terwijl 24% naar één onderwerp wilde.

- Politiek-historische en sociaal-historische onderwerpen hebben veruit de voorkeur. Economisch-historische onderwerpen op het tweede plan.
- De stofomschrijving van het CSE moet uitvoerig zijn en voorzien van historisch materiaal.
- Bij het CSE genieten open vragen de voorkeur, gevolgd door meerkeuzevragen.
- 54% zegt dat het CSE voor 1/3 deel moet meetallen bij de bepaling van het eindcijfer. 40% wilde geen verandering.
- Leerstofgebieden en identiteit van de school staan in geen enkele verhouding tot elkaar. Er schijnen andere redenen te zijn tegen het CSE.
- Iedere school, bijzonder of openbaar moet volgens de enquête van de onthef-fing gebruik kunnen maken (70%).

Opmerkingen werden ook geplaatst op het enquête-formulier. Eén ervan *'CSE dient te worden afgeschaft, het is een paedagogische moord op de Mavo-Leerling.'*

Geschiedenisdidaktiek in europees perspectief

In de week van 1 november 1981 is in Kerk-rade een internationale conferentie gehouden van vakdidaktici geschiedenis. Deze conferentie is het negende en laatste punt op een voorlopige internationale kalender die P. Fontaine heeft toegevoegd als appendix aan *An International Workplan for history teaching and history didactics*. Het plan heeft de vakdidacticus van Utrecht gepubliceerd in het *Report on the Fourth Council of Europe Teachers' Seminar on 'New Trends in History Teaching in Upper Secondary Education'*, Council for Cultural Co-operation, Council of Europe, Strasbourg 1980. In Nederland is het programma verschenen in het *Blad voor de didaktiek*, uitgave van het *Gezelschap Geschiedenis Vakdidaktici*, nummer 1 van maart 1980.

Op het eerste gezicht lijkt zijn plan in die anderhalf jaar sinds de publikatie al gerealiseerd te zijn en zijn apotheuze te hebben gevonden in de bijeenkomst in Kerk-rade. Maar de kalender is wel het meest uitwendige aspekt van het plan dat Fontaine in september 1979 heeft opgesteld.

Hij heeft dat gedaan op verzoek van de Raad van Europa na raadpleging van kollega's.

Omdat zijn internationale werkplan een rol speelt in de ontwikkeling van de samenwerking tussen degenen die op het nivo van de Raad van Europa zich bezig houden met de schoolpolitiek, willen we hieronder in een verkorte parafrase de inhoud van het werkplan weergeven.

Redactie

Het plan wordt in de inleiding gepresenteerd als een project of – nog relativerender – als een voorstel dat moet worden bijgeschaafd door kollega's uit andere landen. Het zou op een internationale conferentie hun fiat moeten krijgen en liefst door de Raad van Europa als richtsnoer moeten worden aangenomen.

De ontwerper van het plan is ongerust over de waarschijnlijke verspilling van energie, omdat in diverse landen aan dezelfde problemen wordt gewerkt. Van

zijn plan verwacht hij een internationale arbeidsverdeling. Koördinerende initiatieven zouden moeten uitgaan van de Raad van Europa via zijn conferenties voor leraren geschiedenis, van de UNESCO, van het Comité International des Sciences Historiques, van het Georg-Eckert-Institut in Brunswijk en tenslotte heeft hij vooral zijn hoop gevestigd op de pas opgerichte International Society for History Didactics.

Inmiddels heeft de International Society haar bestaan ook uitgedrukt in een eigen tijdschrift *Mitteilungen/Communications/Informations*.

Heel concreet pleit Fontaine voor de oprichting van een bureau dat als een 'Verrekenkantoor' (clearing-office) zou moeten worden opgericht vanwege de Raad van Europa. Aan de taken waarvoor de Raad staat, zou een modern geschiedenisonderwijs zijn bijdrage kunnen leveren door het gemeenschappelijk Europese cultuurkader onder de aandacht van de lerenden te brengen. Natuurlijk betekent een dergelijk onderwijs, dat het ethnocentrisme

doorbreekt, niet dat het zich ondergeschikt maakt aan de Europese politiek.

Een geschiedenisonderwijs dat zich in dit Europees perspectief ontwikkelt, moet op professionele wijze zijn uitgerust. Professionalisering is volgens de schrijver alleen mogelijk door een hechte internationale uitwisseling en samenwerking. Alleen zo zou het geschiedenisonderwijs kunnen overleven.

Het programma dat Fontaine ontwikkelt, ziet hij als een evaluatie-schema, aan de hand waarvan de voortgang kan worden gecontroleerd. Overigens ziet hij Europa als een eerste wijdere horizon; internationale samenwerking kan niet beperkt worden tot de lidstaten van de Raad van Europa.

Vervolgens worden de organisaties opgesomd die bij de ontwikkeling van een Europees didaktiek voor geschiedenis een rol spelen met aanduiding van gewenste ontwikkelingen:

- *de School Education Division van de Raad van Europa*;
 - *de International Society for History Teaching*;
- deze organisatie moet in eerste instantie op poten worden gezet; op langere termijn zouden ook leden moeten worden gezocht in België, Luxemburg, Scandinavië, Frankrijk, Italië, Ierland, Spanje, Portugal, Griekenland en Malta; de betrekkingen met andere internationale organisaties moeten nog worden verduidelijkt.
- *internationale historisch-didaktische konferenties*;
- een aantal konkrete kwesties moeten worden geregeld als financiën, een internationale konferentiekalender, een procedure om tot keuze van onderwerpen te komen, de publikatie van resultaten.
- *internationale samenwerking van leraren geschiedenis*;
- desiderata zijn hier de stichting van een orgaan voor deze samenwerking en het stimuleren van de oprichting van nationale organisaties waar die nog ontbreken.

Onder het hoofd *publikaties* worden een aantal gewenste ontwikkelingen genoemd. Grote prioriteit komt toe aan de oprichting van een internationaal tijdschrift voor de didaktiek van de geschiede-

nis. Verder is er behoefte aan een internationale bibliografie van de geschiedenisdidaktiek. Node worden gemist overzichten van de positie van het geschiedenisonderwijs in de diverse landen: relevante wetgeving, rol in de diverse schooltypen, leraarsopleiding, organisatie, nascholing, documentatiecentra. Samenwerking tussen de publiciteitsorganen kan leiden tot internationale uitgaven. Als laatste wens op het gebied van publikaties noemt Fontaine de wenselijkheid van een internationale geschiedenis van het geschiedenisonderwijs en de geschiedenisdidaktiek.

Leraren ondervinden in de praktijk dat er een gebrek is aan *onderwijsmateriaal*, dat betaalbaar en direkt bruikbaar is. Op het Europees verlanglijstje van Fontaine staan: een niet-kommerciële aanmaak van onderwijsmateriaal (bronnen, teksten, statistieken, illustraties, films, dia's, kaarten, modellen) en trainingskursussen voor leraren. Gesproken zou moeten worden over de wenselijkheid van een Europees leerboek. Het Georg Eckert Instituut is zo'n boek aan het voorbereiden.

Ook de *leraarsopleiding* heeft een Europees perspectief. Waar zij nog geen vorm heeft gekregen kunnen internationale initiatieven stimulerend werken. Duidelijkheid moet komen over haar plaats ten opzichte van de historische wetenschap. Fontaine verwacht veel van een uitwisseling van methoden en resultaten. Hij spreekt ook de wens uit dat er in het Europese verband iets wordt gedaan aan de bijna volledig verwaarloosde zaak van de opleiding van de opleiders van geschiedenisleraren.

Onder *Empirical Points*, die de didaktiek als middelaar tussen geschiedwetenschap, geschiedenisonderwijs en leraarsopleiding als eigen gebied van wetenschap onder de loep zou kunnen nemen, noemt Fontaine:

- de belangstelling van leerlingen voor geschiedenis;
- inhouds- en methode-analyse;
- motieven voor de keuze van geschiedenis als studie-objekt;
- verwachtingen, ervaringen en meningen van de deelnemers aan de leraarsopleiding, ook in de herscholing;
- onderzoek van het curriculum;
- verwachtingen, ervaringen en meningen van leerlingen;
- verwachtingen, ervaringen en menin-

gen van ervaren leraren;

- leerboekanalyse;
- analyse van illustratief materiaal;
- doelmatigheid van methoden, middelen;
- het toetsen en evalueren, manieren en hun doelmatigheid;
- analyse van wat aan geschiedenis de leerling bereikt, buiten de school om (televisie, kranten, musea, boeken).

Op het nivo van de geschiedenisdidaktiek als *opleidingswetenschap* verlangt de ontwerper van het Europees werkplan de verbetering van de opleiding zowel in de initiële fase als bij de herscholing. Het verrichten van empirisch onderzoek en de aanmaak van onderwijsmateriaal worden ook geklassificeerd als *Practical Didactics*. De geschiedenisdidaktiek heeft als taak de resultaten van de geschiedwetenschap te synthetiseren. Verder bestaat het onderzoek uit het observeren, analyseren en programmeren van het onderricht.

De geschiedenisdidaktiek zou ook meer aan de weg moeten timmeren. Onder het hoofd *Public Relations* noemt Fontaine als taken het bespelen van de autoriteiten die het geschiedenisonderwijs en de leraarsopleiding bepalen, en in het algemeen ziet hij een functie voor de geschiedenisdidaktiek bij het beïnvloeden van de publieke opinie.

De geschiedenisdidaktiek mag niet blijven steken op het nivo van een toegepaste wetenschap. Op de achtergrond moet een *theoretisch concept* staan. Slechts weinigen houden zich op dit moment bezig met theoretische kwesties. Zouden deze weinigen niet bij elkaar gebracht moeten worden; samenwerking met hen die de theorie van de geschiedenis bedrijven is gewenst. Meer konkrete problemen van de geschiedenisdidaktiek kunnen niet worden opgelost zonder een goed gefundeerde theorie. Als apothetische wens van het programma spreekt Fontaine zich uit voor de oprichting van een *internationaal instituut* voor de geschiedenisdidaktiek: daar zouden een aantal van de essentiële taken die in het werkplan worden genoemd, het best kunnen worden uitgevoerd.

Met zijn werkplan heeft Fontaine ons het instrument in handen gegeven waarmee we het succes van hem en zijn collega's op Europees nivo kunnen meten.

Coördinatieproject LBO-AVO van cluster C

– Ingezonden brief met bijlagen – J. Abbes, T. Attema, J. Steijger, G. Worrel

Geachte redactie,

Wij vormen een werkgroep binnen het Coördinatie-project LBO-AVO van Cluster-C oftewel de Werkgroep Programma Coördinatie Examenvakken Aardrijkskunde/Geschiedenis van Cluster C.

De opdracht die wij meekregen was: *het komen tot een omschrijving van hetgeen naar onze opvatting het C-programma voor de vakken Aardrijkskunde en Geschiedenis zou moeten vormen.*

Na het geharrewar over wat nu wel en wat nu niet precies de bedoeling was, sprak deze opdracht ons zeer aan.

Wij geven namelijk les aan o.a. examen-kandidaten, die de voornoemde vakken op C-niveau dienen af te sluiten. Als leerkracht is het dan wel aardig om te weten wat zo'n programma inhoudt.

Ja, wat de examenonderwerpen zijn, weten we natuurlijk ook wel, en dat het D-niveau (Mavo-4) een onderwerpje meer moet doen dan het C-niveau (we hebben het over Aardrijkskunde) is ook bekend. Bij Geschiedenis ligt het verschil in het al dan niet cursief gedrukt staan van een aantal begrippen: de examenonderwerpen

voor het CSE zijn hier in alle regionen identiek.

Indien wij ervan uitgegaan waren dat de verschillen in niveau uitsluitend gezocht hadden moeten worden in een kwantitatieve uitbreiding van de hoeveelheid leerstof, dan waren wij waarschijnlijk vlug klaar geweest.

Aangezien wij echter de mening toegedaan zijn dat verschil in niveau niet uitsluitend een kwestie van 'meer' of 'minder' is, zijn wij tot juni 1981 druk doende met onze opdracht geweest.

Twee jaar lang 1 middag per week werd hieraan gewerkt. Nog 1 jaar vroeg de werkgroep om e.e.a. af te ronden, waarna o.i. aan de eis was voldaan. Wat heeft zijne excellentie de minister echter voor ons in petto? De minister besloot de werkgroep op te heffen, ondanks het verzoek het werk te mogen afmaken. Want, zo redeneert zijne excellentie in zijn oneindige logica: *U hebt aangetoond zeer waardevol en nuttig werk gedaan te hebben, daarom heb ik besloten, na advies, een andere commissie (Adviesgroep Examen Programma's AGEF) de werkzaamheden over te laten nemen. Deze commissie gaat zich bezig-*

houden met het vaststellen van examenprogramma's op A-, B-, en C-nivo voor alle vakken in het LBO!

De lieve lezer zal zich nu wellicht afvragen of hier nu niet een vergissing wordt gemaakt door de indieners van dit epistel. Maar nee! Zonder vooroverleg wordt ons werk afgekapd en wordt door een stel andere heren, onbekend voor ons, straks begonnen aan het zelfde werk, dat door ons, volgens kenners, zeer redelijk werd gedaan.

Kosten tot nu toe ongeveer f 40.000!

Wij hebben het gevoel dat er vreemd geschoven wordt met mensen, maar vooral met het onderwijs van het LBO.

Rest ons nu dus slechts enkele conclusies: Twee jaar lang voor niets gewerkt, 40.000 gulden over de balk gesmeten?

De werkmotivatie van een paar goedwillende mensen een deuk gegeven.

Wordt het onderwijs hiermee gediend?

Joop Steijger
Leraar Geschiedenis
Osdorperschoolgemeenschap
Amsterdam

Aansluitend op deze brief publiceren wij een klein gedeelte van het door de werkgroep gefabriceerde materiaal, dat nog verre van compleet is, maar wel een illustratie kan zijn van de aanpak der auteurs.

Zij gaan ervan uit dat de leerling op zijn niveau, A, B, C, of D, de aangeboden stof dient te kunnen reproduceren, begrijpen,

toe te passen, te synthetiseren en te evalueren. Van al deze categorieën ontleend aan Blooms' Taxonomie, zijn tot nu toe de laagste niveau's, het reproduceren en begrijpen uitgewerkt.

Een kader van basisbegrippen werd ontworpen, dat bij elk onderwerp het fundament van het cognitieve leerstofgedeelte vormt. Om het C-niveau vast te kunnen stellen, werden eerst A en B, daarna C en

tenslotte het D-niveau bepaald. Zo kreeg het C-niveau, ingeklemd tussen B en D een vaster omlijnd karakter.

De auteurs hopen door reacties van lezers gestimuleerd te worden in dit werk dat zij toch maar voortzetten.

De redactie

Basisbegrippen voor de lessenserie Kruistochten:

- | | |
|---------------------|------------------------|
| I Christendom/Islam | IV Het Midden-Oosten |
| II Europa | V De eerste Kruistocht |
| III Byzantium | |

Begrip nr. I is hieronder uitgewerkt in deelbegrippen.

Hierbij zijn de nivo's aangegeven, met de daarbij behorende kwalitatieve en/of kwantitatieve uitbreiding.

<i>A-nivo</i>	<i>B-nivo (+ A)</i>	<i>C-nivo (+ A en B)</i>	<i>D-nivo (+ A, B en C)</i>
Waar/wanneer ontstaan	Waar/wanneer ontstaan	Waar/wanneer ontstaan	Waar/Wanneer ontstaan
God/Jezus	God/Jezus	God/Jezus	God?Jezus
Paus	Paus (Kwali)	Paus	Paus (Kwali)
Geestelijken	Geestelijken (Kwali, Kwan)	Geestelijken	Geestelijken (Kwali)
Kerk	Kerk (Kwan)	Kerk	Kerk
Gelovigen	Kloosters (Kwan)	Kloosters (Kwali, Kwan)	Kloosters
	Bijbel/Regels (Kwan)	Bijbel/Regels (Kwali)	Bijbel/Regels (Kwali)
	Gelovigen (Kwali)	Gelovigen (Kwali)	Gelovigen (Kwali)

Kwan = Kwantitatieve uitbreiding

Kwali = Kwalitatieve uitbreiding

De deelbegrippen worden in leseenheden uitgewerkt met de daarbij behorende werkvormen en toetsen.

De kruistochten – A-Nivo.

Het ontstaan van het Christendom en de Islam.

Dit verhaal begint in het Midden-Oosten (waar ligt dat?). Het begin van het verhaal gaat meer dan 2000 jaar terug.

In die tijd leefden er in dat gebied stammen en volkeren, die in de woestijnen en in de oasen (wat is een oase?) woonden. Deze volkeren leefden dicht bij de natuur. Voor hun voeding, kleding en onderdak waren die volkeren ook van de natuur afhankelijk. Dat kwam ook tot uiting in hun geloof. Veel van die stammen en volkeren geloofden in allerlei natuurgoden en -godinnen. Toch waren er onder hen ook enkelen die niet in allerlei verschillende goden geloofden, maar die dachten dat er maar één god bestond. Dit geloof zou later op miljoenen mensen op aarde van invloed worden en de gevolgen ervan waren op dat moment nog niet te overzien.

Bij de volkeren, die in een god geloofden, bestond de zekerheid dat hun god iemand zou sturen, die hen zou vertellen en uitleggen over die ene god. Deze 'messias' zou dan de zoon van god zijn en hij zou de mensen de taak geven hun geloof, het Christendom, over de hele wereld te verspreiden en de mensen zelf moesten zich natuurlijk aan de door god gegeven regels houden.

Toen dan ook rondom het jaar 0 een man Jezus Christus als zoon van god in Palestina begon te prediken, kwam dit voor die bepaalde groep gelovigen als een zeer blijde boodschap.

De kruistochten – B-Nivo.

Het ontstaan van het Christendom en de Islam.

Dit verhaal begint in het Midden-Oosten (waar ligt dat?). Het begin van het verhaal gaat meer dan 2000 jaar terug.

In die tijd leefden er in dat gebied stammen en volkeren, die in de woestijnen en in de oasen woonden (wat is een oase?). Deze volkeren leefden dicht bij de natuur. Voor hun voeding, kleding en onderdak waren die volkeren ook van de natuur afhankelijk. Dat kwam ook tot uiting in hun geloof. Veel van die stammen en volkeren geloofden in allerlei natuurgoden en -godinnen. Toch waren er onder hen ook enkelen die niet in allerlei verschillende goden geloofden, maar die dachten dat er maar één god bestond. Dit geloof zou later op miljoenen mensen op aarde van invloed worden en de gevolgen ervan waren op dat moment nog niet te overzien.

Bij de volkeren, die in een god geloofden, bestond de zekerheid dat hun god iemand zou sturen, die hen zou vertellen en uitleggen over die ene god. Deze 'messias' zou dan de zoon van god zijn en hij zou de mensen de taak geven hun geloof, het Christendom, over de hele wereld te verspreiden en de mensen zelf moesten zich natuurlijk aan de door god gegeven regels houden.

Toen dan ook rondom het jaar 0 een man Jezus Christus als de zoon van god in Palestina begon te prediken, kwam dit voor die bepaalde groep gelovigen als een zeer blijde boodschap.

De kruistochten – C-Nivo.

Het ontstaan van het Christendom en de Islam.

Dit verhaal begint in het Midden-Oosten (waar ligt dat?). Het begin van het verhaal gaat meer dan 2000 jaar terug.

In die tijd leefden er in dat gebied stammen en volkeren, die in de woestijnen en in de oasen (wat is een oase?) woonden. Deze volkeren leefden dicht bij de natuur. Voor hun voeding, kleding en onderdak waren die volkeren ook van de natuur afhankelijk. Dat kwam ook tot uiting in hun geloof. Veel van die stammen en volkeren geloofden in allerlei natuurgoden en -godinnen. Toch waren er onder hen ook enkelen die niet in allerlei verschillende goden geloofden, maar die dachten dat er maar één god bestond. Dit geloof zou later op miljoenen mensen op aarde van invloed worden en de gevolgen ervan waren op dat moment nog niet te overzien.

Bij de volkeren, die in een god geloofden, bestond de zekerheid dat hun god iemand zou sturen, die hen zou vertellen en uitleggen over die ene god. Deze 'messias' zou dan de zoon van god zijn en hij zou de mensen de taak geven hun geloof, het Christendom, over de hele wereld te verspreiden en de mensen zelf moesten zich natuurlijk aan de door god gegeven regels houden.

Toen dan ook rondom het jaar 0 een man Jezus Christus als de zoon van god in Palestina begon te prediken, kwam dit voor die bepaalde groep gelovigen als een zeer blijde boodschap.

Ruim 600 jaar later gebeurde ongeveer hetzelfde in de omgeving Van Mekka (waar ligt dat?). De man die hier het geloof begon te verkondigen en ook veel volgelingen had, noemde zich Mohammed. Ook deze godsdienst verspreidde zich over grote delen van de wereld. Vanaf dat moment bestonden er twee grote wereldgodsdiensten naast elkaar en soms ook tegenover elkaar.

Bij de uitbreiding van deze godsdiensten zochten de gelovigen plaatsen waar zij bij elkaar konden komen om daar hun god te vereren.

De Christenen bouwden hiervoor hun kerken, terwijl de Mohammedanen, de volgelingen van Mohammed hun Moskeën bouwden.

Hoe die kerken eruit zien weten wij eigenlijk allemaal wel, maar hoe zo'n moskee eruit ziet weet niet iedereen. Tenslotte komt niet iedereen dagelijks in het Midden-Oosten.

Geen moeite was de gelovigen te veel om hun god te vereren. Dat is duidelijk te zien aan hun kerken en moskeën, die in de loop der tijden steeds mooier werden, zowel aan de binnenkant als aan de buitenkant. De Islam heeft één heilige centrale plaats, de heilige steen in Mekka. Dit is de heilige plaats waar jaarlijks honderdduizenden pelgrims naar toe gaan om hun god (allah) te vereren.

De centrale plaats in de kerken van het Christendom is het altaar. Toen Jezus en Mohammed overleden waren, moesten er natuurlijk mensen zijn die de leiding van het verspreiden van het geloof op zich namen. Dit zouden de latere geestelijken worden, de pausen voor het Christendom en de kaliefen en ayatollahs voor de Islam. Hun invloed zou zeer groot worden op de beide godsdiensten.

Ruim 600 jaar later gebeurde ongeveer hetzelfde in de omgeving van Mekka (waar ligt dat?). De man die hier het geloof begon te verkondigen en ook veel volgelingen had, noemde zich Mohammed. Ook deze godsdienst verspreidde zich over grote delen van de wereld. Vanaf dat moment bestonden er twee grote wereldgodsdiensten naast elkaar en soms ook tegenover elkaar.

Bij de uitbreiding van deze godsdiensten zochten de gelovigen plaatsen waar zij bij elkaar konden komen om daar hun god te vereren. De christenen bouwden hiervoor hun kerken, terwijl de Mohammedanen de volgelingen van Mohammed hun Moskeën bouwden. Hoe die kerken eruit zien weten wij eigenlijk allemaal wel, maar hoe zo'n Moskee eruit ziet weet niet iedereen. Tenslotte komt niet iedereen dagelijks in het Midden-Oosten.

Geen moeite was de gelovigen te veel om hun god te vereren. Dat is duidelijk te zien aan hun kerken en moskeën, die in de loop der tijden steeds mooier werden, zowel aan de binnenkant als aan de buitenkant. De Islam heeft één heilige centrale plaats, de heilige steen in Mekka. Dit is de heilige plaats waar jaarlijks honderdduizenden pelgrims naar toe gaan om hun god (allah) te vereren.

De centrale plaats in de kerken van het Christendom is het altaar. Toen Jezus en Mohammed overleden waren, moesten er natuurlijk mensen zijn die de leiding van het verspreiden van het geloof op zich namen. Dit zouden de latere geestelijken worden, de pausen voor het Christendom en de Kaliefen voor de Islam. Hun invloed zou zeer groot worden op de beide godsdiensten.

Om het geloof echter te verspreiden d.w.z. de mensen vertellen dat als ze christen of mohammedaan zouden worden en zich aan de regels van het geloof hielden, zij daardoor misschien in de hemel zouden komen, was een andere zaak. Die regels moesten natuurlijk opgetekend worden. Dat gebeurde voor het Christendom in de 'bijbel' en voor de Islam in de 'koran'. In die boeken stond de hele geschiedenis van het ontstaan van die godsdiensten en zoals gezegd ook een heleboek regels m.a.w. in de bijbel en de koran stond precies beschreven wat de gelovigen wel mochten en niet mochten doen.

Ruim 600 jaar later gebeurde ongeveer hetzelfde in de omgeving van Mekka (waar ligt dat?). De man die hier het geloof begon te verkondigen en ook veel volgelingen had, noemde zich Mohammed. Ook deze godsdienst verspreidde zich over grote delen van de wereld. Vanaf dat moment bestonden er twee grote wereldgodsdiensten naast elkaar en soms ook tegenover elkaar.

Bij de uitbreiding van deze godsdiensten zochten de gelovigen plaatsen waar zij bij elkaar konden komen om daar hun god te vereren. De christenen bouwden hiervoor hun kerken, terwijl de Mohammedanen de volgelingen van Mohammed hun Moskeën bouwden. Hoe die kerken eruit zien weten wij eigenlijk allemaal wel, maar hoe zo'n moskee eruit ziet weet niet iedereen. Tenslotte komt niet iedereen dagelijks in het Midden-Oosten.

Geen moeite was de gelovigen te veel om hun god te vereren. Dat is duidelijk te zien aan hun kerken en moskeën, die in de loop der tijden steeds mooier werden, zowel aan de binnenkant als aan de buitenkant. De Islam heeft één heilige plaats waar jaarlijks honderdduizenden pelgrims naar toe gaan om hun god (allah) te vereren.

De centrale plaats in de kerken van het Christendom is het altaar. Toen Jezus en Mohammed overleden waren, moesten er natuurlijk mensen zijn die de leiding van het verspreiden van het geloof op zich namen. Dit zouden de latere geestelijken worden, de pausen voor het Christendom en de kaliefen en ayatollahs voor de Islam. Hun invloed zou zeer groot worden op de beide godsdiensten.

Om het geloof echter te verspreiden d.w.z. de mensen vertellen dat als ze christen of mohammedaan zouden worden en zich aan de regels van het geloof hielden, zij daardoor misschien in de hemel zouden komen, was een andere zaak. Die regels moesten natuurlijk opgetekend worden. Dat gebeurde voor het Christendom in de 'bijbel' en voor de Islam in de 'koran'. In die boeken stond de hele geschiedenis van het ontstaan van die godsdiensten en zoals gezegd ook een heleboek regels m.a.w. in de bijbel en de koran stond precies beschreven wat de gelovigen wel mochten en niet mochten doen.

We kunnen natuurlijk niet de hele bijbel en/of koran uitleggen maar een paar regels of voorschriften mogen wel genoemd worden. In de bijbel staan in het 'oude testament' (de bijbel is ingedeeld in twee delen nl. het oude en nieuwe testa-

De mensen die de regels uit de boeken aan de gelovigen vertelden en uitlegden noemen we 'geestelijken'. Zij waren in die tijd bijna de enige mensen die lezen en schrijven konden. Zij hielden zich hun hele leven bezig met het geloof. Die geestelijken vormden de organisatie van de christenen of de mohammedanen. Je begrijpt wel dat één man het christendom of de islam niet in z'n eentje over de wereld kon verspreiden, daar was meer voor nodig. B.v. veel meer mensen en een organisatie, welnu dat werd langzamerhand opgebouwd.

De organisatie van het christendom in de tijd van de kruistochten zag er als volgt uit:

In Rome zat de hoogste geestelijke, namelijk *de Paus*.

ment), een aantal geboden.

Hier volgen enkele belangrijke:

- Gij zult geene andere goden voor Mijn aangezicht hebben
- Gij zult u voor die niet buigen, noch hen dienen – want Ik, de HEERE uw God, ben een ijverig God enz.
- zes dagen zult gij arbeiden en al uw werk doen
- Maar de zevende dag is de sabbat des HEEREN uw Gods, dan zult gij geen werk doen, gij, noch uw zoon, noch uwe dochter, noch uw dienstknecht, noch uw dienstmaagd, noch uw vee, noch uw vreemdeling, die in uwe poorten is
- Eert uwe vader en uwe moeder
- Gij zult niet doodslaan
- Gij zult niet echtbreken
- Gij zult niet stelen
- Gij zult niet begeren uws naasten huis, vrouw, noch zijn dienstknecht, noch zijn dienstmaagd, noch zijn os, noch zijn ezel, noch iets dat uws naasten is.

Terwijl in het nieuwe testament Jezus ook nog gezegd heeft: 'Hebt uw naasten lief en God boven alles'.

Je ziet het is nog al wat. Je hebt zowat een heel leven nodig om je aan deze geboden te houden.

Voor de mohammedanen gelden ook regels hier volgen ze:

1. Onderwerping aan Allah (God).
2. Het vijfmaal per dag verrichten van het gebed.
3. De religieuze belasting (aalmoezen).
4. Het vasten overdag in de maand Ramadan, dat kan in alle delen van het jaar vallen.
5. De bedevaart naar Mekka (heilige plaats).

Je ziet dit is ook niet zo makkelijk te volbrengen. Maar ja je moet er wat voor over hebben om een godsdienst te belijden.

Welnu, de mensen die de regels uit de boeken aan de gelovigen vertelden en uitlegden noemen we 'geestelijken'. Zij waren in die tijd bijna de enige mensen die lezen en schrijven konden. Zij hielden zich hun hele leven bezig met het geloof. Die geestelijken vormden de organisatie van de christenen of de mohammedanen. Je begrijpt wel dat één man het christendom of de islam niet in z'n eentje over de wereld kon verspreiden daar was meer voor nodig. B.v. veel meer mensen en een organisatie, welnu dat werd langzamerhand opgebouwd.

De organisatie van het christendom in de tijd van de kruistochten zag er als volgt uit:

In Rome zat de hoogste geestelijke namelijk *de Paus*.

Dan is er voor elk land een man die toezicht houdt op het geloof en de geestelijken die onder hem staan, hij heet *een Kardinaal*.

Voor elke provincie of deel van een land stond ook een man aan het hoofd, ook voor de toezicht op het geloof en de geestelijken die onder hem stonden, hij heet *een Bischof*.

Verder waren in alle dorpjes en stadjes geestelijken die het dichtst bij de gewone mensen stonden, zij heten *de Pastors*.

Voor de Islam geldt een andere organisatie. Er zijn in het Midden-Oosten in verschillende steden scholen waar je opgeleid kan worden tot geestelijke. Als je afgestudeerd bent dan kom je in een moskee te werken. In sommige landen heet zo'n beheerder van een moskee een 'Mullah', in andere landen heet zo'n geestelijke leider ayatollah. Kaliefen zijn zowel geestelijke als politieke leiders. Deze mensen, de geestelijken dus van het christendom en de islam, moesten ervoor zorgen dat het volk zijn plichten deed als christen en als mohammedaan. Zij, die geestelijken waren dus werkzaam in de wereld.

Wij gaan nu alleen verder met het christendom, want de christelijke kerk heeft de kruistochten gepredikt.

Ook moesten koningen en keizers zich onderwerpen aan het christendom, dus je kan eigenlijk zeggen dat de Paus aan de top stond. Want een koning of keizer wilde ook graag in de hemel komen.

Dan was er nog een groep geestelijken, die weinig of niets met de wereld te maken wilden hebben, zij vormden groepen en woonden bij elkaar in een gebouw, dat we een klooster noemen. Daar werkten en baden zij voor god. Elk klooster had zijn eigen regels en daar moesten de bewoners zich heel streng aan houden.

We zien dus bij de uitbreiding van het christendom drie groepen mensen.

1. De wereld geestelijkheid
2. De klooster geestelijkheid
3. De gelovigen (de leken) mensen van slaaf tot koning/keizer.

Dan is er voor elk land een man die toezicht houdt op het geloof en de geestelijken die onder hem staan, hij heet *een Kardinaal*.

Voor elke provincie of deel van een land stond ook een man aan het hoofd, ook voor de toezicht op het geloof en de geestelijken die onder hem stonden, hij heet *een Bischof*.

Verder waren in alle dorpjes en stadjes geestelijken die het dichtst bij de gewone mensen stonden. Zij heten *de Pastors*.

Voor de Islam geldt een andere organisatie. Er zijn in het Midden-Oosten in verschillende steden scholen waar je opgeleid kan worden tot geestelijke. Als je afgestudeerd bent dan kom je in een moskee te werken. In sommige landen heet zo'n beheerder van een moskee een 'Mullah' in andere landen heet zo'n geestelijke leider ayatollah. Kaliefen zijn zowel geestelijke als politieke leiders. Deze mensen, de geestelijken dus van het christendom en de islam, moesten ervoor zorgen dat het volk zijn plichten deed als christen en als mohammedaan. Zij, die geestelijken waren dus werkzaam in de wereld.

Wij gaan nu alleen verder met het christendom, want de christelijke kerk heeft de kruistochten gepredikt.

Ook moesten koningen en keizers zich onderwerpen aan het christendom, dus je kan eigenlijk zeggen dat de Paus aan de top stond. Want een koning of keizer wilde ook graag in de hemel komen.

Dan was er nog een groep geestelijken, die weinig of niets met de wereld te maken wilden hebben, zij vormden groepen en woonden bij elkaar in een gebouw dat we een klooster noemen. Daar werkten en baden zij voor god. Elk klooster had zijn eigen regels en daar moesten de bewoners zich heel streng aan houden. Je had kloosters voor mannen en vrouwen, streng gescheiden natuurlijk. Welke soort kloosters waren er nu eigenlijk en welke regels hadden zij?

Als een man of vrouw 'lid' van een klooster wilde worden dan moesten ze een aantal geloftes afleggen.

Meestal werden de kloosterorden genoemd naar hun oprichters.

Sommige kloosterorden hielden zich alleen maar bezig met het gebed. Andere orden zorgden voor de armen en daarvoor gingen ze bedelen (de zogenaamde bedelorden). Je had ook kloosterorden die in de wereld het evangelie wilden brengen (Bv. in Afrika aan de heidenen).

Wij zien dus bij de uitbreiding van het christendom drie groepen mensen:

1. de wereld geestelijkheid
2. de klooster geestelijkheid
3. de gelovigen (de leken) dat zijn de mensen van slaaf tot koning/keizer.

VGN nieuws

Sectie Pedak/Basisonderwijs

PEDAK-studiedag 1982

Getrouw aan de belofte gedaan op de PEDAK-studiedag 1981 heeft het bestuur van de sectie Pedak/Basisonderwijs besloten om in 1982 opnieuw een studiedag voor de sectie te organiseren. Voorlopig wordt gedacht aan het najaar van 1982.

Het meest logische vervolg op de studiedag van 1981 lijkt het sectiebestuur het werken aan instituuksplannen voor de opleiding en aan schoolwerkplannen voor de basisschool. Vanwege de omvangrijkheid van deze onderwerpen is – mede gelet op de noodzaak van een longitudinale ontwikkeling van schoolwerkplannen – gekozen voor het onderdeel: geschiedenis voor vier tot achtjarigen.

Iedereen die mee wil denken met het sectiebestuur over deze studiedag of die zelf op de een of andere manier een bijdrage wil leveren voor de dag zelf of voor het begeleidend materiaal wordt vriendelijk verzocht om contact op te nemen met het secretariaat van het sectiebestuur: Rubensstraat 57 – Groningen – tel. 050 – 132787.

Geschiedenis in een schoolwerkplan van een basisschool – 10

Nadat alle mogelijke instanties zich reeds beziggehouden hebben met de schoolwerkplanontwikkeling in het basisonderwijs, was het wachten op de . . . uitgevers. Zichzelf respecterende uitgevers moesten toch wel denken dat hun uitgaven richtinggevend kunnen zijn voor de schoolwerkplanontwikkeling. Misschien dat ze het wel dachten, maar hardop zeggen was er nog niet veel bij. Daarvoor was er misschien teveel op gehamerd, dat schoolwerkplanontwikkeling een activiteit van het schoolteam zelf moest zijn. Hoewel, is er geen compromis mogelijk?

Aan zo'n compromis hebben Ger de Jong en Ton van Voskuilen, beiden verantwoordelijk voor de basisschoolmethode *Wereldverkenning* gewerkt, met als resultaat een publikatie, die onder de titel *Naar een schoolwerkplan wereldverkenning* in de Amphireeks van Malmberg in 's-Hertogenbosch verscheen (1981 – 107 pag. – ISBN 90 208 4753 8 – f 23,75).

Wie afgaande op de titel dit boekje aanschaf, verwacht een verhandeling over schoolwerkplanontwikkeling op het gebied van wereldverkenning. Ook de flaptekst doet zoiets vermoeden: *'De bedoelingen van de auteurs zijn: het team behulpzaam zijn bij het ontwikkelen van een school-*

werkplan voor wereldverkenning. Daarom hebben de auteurs in de structuur van een schoolwerkplan hun visie en de concretisering daarvan weergegeven. Door middel van de "vragen aan het team" kan het team hierop reageren. Op deze wijze zal er een schoolwerkplan ontstaan (al dan niet gekoppeld aan de methode "Wereldverkenning") dat past bij team en school'. Al dan niet gekoppeld aan de methode Wereldverkenning geeft de lezer te denken, maar laat nog genoeg ruimte open.

Op de titelpagina blijkt het boek echter als echte titel te hebben: *Naar een schoolwerkplan wereldverkenning aan de hand van de methode Wereldverkenning*. En de eerste zinnen van het voorwoord laten verder weinig twijfel over aan de bedoelingen van dit boek: *'Deze publikatie vindt zijn oorsprong enerzijds in de methode Wereldverkenning en anderzijds in het denken in termen van schoolwerkplanontwikkeling. We hopen dat dit boekje een bruikbaar instrument is voor de schoolteams die zich bezighouden met het ontwikkelen van een schoolwerkplan voor het vormingsgebied wereldverkenning en die voor dat vormingsgebied de methode Wereldverkenning aangeschaft hebben of willen aanschaffen'* (cursivering C.v.d.K.). Uit de hele verdere opzet van *Naar een schoolwerkplan wereldverkenning* blijkt dat het een handreiking wil zijn voor schoolteams die gekozen hebben voor de methode *Wereldverkenning* en die op basis van die keuze een deelschoolwerkplan wereldverkenning willen opstellen. Na eerst enige heel algemene informatie over de schoolwerkplanontwikkeling wordt het schoolteam in het bijzonder deel bij de hand genomen om zo te komen tot een eigen deelschoolwerkplan wereldverkenning, themakeuzes, een didaktiek voor wereldverkenning, leermiddelen, hulpmaterialen en meer van dergelijke onderwerpen komen aan de orde. Meestal in de vorm van: wij als eindverantwoordelijken voor de methode *Wereldverkenning* hebben deze keuzes gemaakt: kijkt u nu eens of u als team het daarmee eens bent. Maar soms ook heel bevoogdend, bijvoorbeeld in 'Verantwoording van de keuze van de methode':

'Nadat u de vragen linksonder hebt beantwoord, zou u een verantwoording van de keuze van de methode op schrift kunnen stellen, bv. als volgt. Voor het nastreven van de genoemde doelstellingen voor en de beschreven visie op het vormingsgebied wereldverkenning hebben we besloten gebruik te maken van de methode Wereldverkenning (uitg. Malmberg – Den Bosch). Deze methode is aangeschaft voor . . .' (p.24)

In het praktijkdeel worden de periode-

plannen gegeven voor alle klassen (behalve de kleuterklassen!). Thema's voor de periode tot de herfst-, tot de Kerst-, tot de Paas- en tot de zomervacantie. Bij de thema's (dat zijn de thema's uit de leerlingenboeken!) staan de begrippenlijsten per vakgebied. Voor wie deze stof te omvangrijk vindt, worden er aanwijzingen gegeven voor een basisprogramma: per deel wordt aangegeven wat eventueel weggelaten kan worden.

Ook zijn er aanwijzingen hoe er in de klas met de methode gedifferentieerd gewerkt kan worden, hoe op basis van de methode projecten door de hele school opgezet kunnen worden en hoe wereldverkenning in een lesrooster opgenomen kan worden.

Allemaal heel nuttig voor een schoolteam dat voor deze methode gekozen heeft, maar hebben andere schoolteams er ook wat aan wanneer ze op eigen kracht bezig willen met hun deelschoolwerkplan wereldverkenning? Eigenlijk heel weinig. De structuur van een schoolwerkplan hebben de opstellers van *Naar een schoolwerkplan wereldverkenning* ontleend aan materiaal van de Stichting voor Leerplanontwikkeling, dus daarvoor hoeft men dit boekje niet te raadplegen. Wel nuttig voor een teamdiscussie kan de passage over de doelstellingen voor wereldverkenning met de daarbij geformuleerde vragen voor schoolteams zijn.

In het onderdeel 'zaakvakken in de methode "Wereldverkenning"' komt geschiedenis aan bod. Eerst door middel van negen aan de CMLGS ontleende doelstellingen. Op basis daarvan: *'In Wereldverkenning willen we trachten de kinderen "geschiedenis" zo te laten ervaren dat ze zich anders binnen hun leefwereld gaan opstellen, omdat ze meer kennis hebben van de historische processen die zich hebben afgespeeld'*. Dit wil men bewerkstelligen door middel van lengtedoorsneden, dwarsdoorsneden, geschiedenis vanuit de idee van wereldverkenning en het laten zien van chronologische ontwikkelingen. Over staatsinrichting wordt in dit onderdeel niets expliciet vermeld. Blijkens de periodeplannen behoort de staatsinrichtingsleerstof zowel bij aardrijkskunde, geschiedenis als bij maatschappijleer.

Via de periodeplannen is makkelijk te overzien welke leerstof wanneer aan de orde komt, vooral via de begrippenlijsten. Hiervoor had men dank zij het leerstofoverzicht dat de uitgever bij de methode verstrekt overigens deze publikatie (ook) niet nodig! De verdienste van de samenstellers van deze methode is dat zij in ieder geval een omschrijving hebben gegeven van wat zij op het gebied van geschiedenis voor een basisschool nodig vinden. En daar zouden

ook schoolteams die niet met de methode willen werken over kunnen discussiëren. Hoe verleidelijk het ook is hier nu al verder op in te gaan, we bewaren onze visie op de manier waarop in de methode geschiedenis voorkomt totdat ons consumentenrapport over de methode gereed is.

Samenvattend:

- er is een publikatie op de markt gekomen met een zeer misleidende titel;
- deze publikatie kan een schoolteam dat gekozen heeft om te gaan werken met de methode *Wereldverkenning* helpen bij het opstellen van het deelschoolwerkplan wereldverkenning;
- deze publikatie biedt te weinig voor schoolteams, die niet voor deze methode gekozen hebben;
- de verantwoording van het geschiedenisonderdeel van de methode is oppervlakkig en functioneert niet als een verantwoording voor de leerstofkeuze in de methode;
- de periodeplannen bieden een overzicht van de volgens de methodeschrijvers wenselijke basisbegrippen;
- voor staatsinrichting is er geen verantwoording; de staatsinrichtingsstof staat gerubriceerd in de periodeplannen onder aardrijkskunde, geschiedenis en maatschappijleer.

Cees van der Kooij

Didaktiekcommissie

Korte impressie van de didaktiek conferentie 2-3 oktober 1981

Lokale en regionale geschiedenis in de klas.

Vrijdag

Door allerlei beslommingen waren wij pas tegen etenstijd aanwezig. De film 'het Archief' en de inleiding van mevr. Trees Bosman hebben wij hierdoor gemist.

's Avonds hield de heer Den Heiden – archivaris te Nijmegen – een inleiding over het archief en het werken met kinderen in een archief. Op een zeer eigen wijze vertelde hij zijn verhaal en wist hij het gehoor te boeien. In de daarop volgende discussie kwamen een aantal punten naar voren: – je bent als school sterk afhankelijk van de medewerking van de archivaris. In sommige gevallen wordt het archief bewaakt als een vesting. – Als leerkracht moet je niet te véél willen met een archief, baken het onderwerp zeer goed af. – Bespreek de plannen van te voren met de archivaris of medewerker of ster. – Het archief systematisch gebruiken binnen de lessen is méér dan alleen foto's van straten laten opzoeken, waarin de leerlingen wonen. – De tijdsfactor is belemmerend wan-

neer de school niet dicht bij het archief staat. – De schoolorganisatie bemoeilijkt ook nog wel eens een bezoek.

Dit neemt echter niet weg dat velen geïnspireerd werden door het verhaal van de heer Den Heiden en tijdens de koffie werden vele ideeën uitgewisseld.

Tot slot van de avond werd een videoband getoond, gemaakt door leiding en medewerkers van het jongerencentrum 'De Kargadoor' uit Utrecht. Doel van de band is jongeren te laten zien hoe hun stad in de loop van de tijd ontstaan/veranderd is. De produktie was net klaar en we beleefden a.h.w. de 'Try-out'.

Vol indrukken en het geluid van de heer Doves nog naklinkend in de oren zochten wij onze kamers op.

Zaterdag

Na het ontbijt volgde een lezing, waarin twee musea centraal stonden, respectievelijk het museumschip 'Buffel' en het historisch museum 'De Dubbelde Palmboom'. Beiden zijn gevestigd in Rotterdam en beschikken over een educatieve dienst.

De 'Buffel', een voormalig ramtorenschip van de marine uit 1868, is op zich een museumstuk. Er kan een 19e eeuws scheepsdek bekeken worden of speciale onderwerpen, zoals navigatie, stoom enz. 'De Dubbelde Palmboom', gevestigd in een gerestaureerd pakhuiscomplex te Delfshaven heeft het accent gelegd op ambacht en dagelijks leven vanaf de Middeleeuwen tot en met de 20e eeuw.

Na deze inleiding en de dia's werd er in twee groepen verder gepraat over o.a. de functie van een museum, aan welke eisen moet een museum voldoen enz. Voorzichtig kwam men tot de conclusie dat wat betreft school en museum er vaak nog langs elkaar heen wordt gewerkt.

Het praktische werk kwam aan bod door het optreden van de heer Bakker. Zijn bijdrage tot de 'Buurtgeschiedenis-Oral History' richtte zich vooral op de vraag: 'hoe kun je zo'n onderdeel van de geschiedenis het best op school toepassen?'. Met behulp van een aantal teksten en categorieën werd geoefend om juiste vragen te stellen die een duidelijk beeld moesten geven van een bepaalde historische, lokale gebeurtenis.

Na dit onderwerp een prima voorbeeld uit de praktijk. Het VREK, werkgroep buurtgeschiedenis Amsterdam, was uitgenodigd om een aantal ervaringen naar voren te brengen en vormde een goede afsluiting van deze twee vruchtbare dagen.

Ook de heer Doves, gehuld in een T-shirt met een afbeelding van Cleopatra, was deze dag weer luidruchtig aanwezig.

H. van Gellekom, G. Rozing

Kroniek

Geschied-didaktische tijdschriften

Om u op dit gebied op de hoogte te houden wil de redactie hier regelmatig een korte omschrijving geven van de inhoud van een recent nederlandstalig tijdschrift.

Het eerste nummer van de vijfde jaargang van DIGO, het Belgische driemaandelijks tijdschrift voor de didaktiek in het geschiedenisonderwijs (november 1981) is voornamelijk gewijd aan differentiatie binnen de klas.

Allereerst een artikel van A. Claeys, Individualisering en interne differentiatie in het secundair onderwijs, o.a. gebaseerd op de ideeën van P. Gieles op dit gebied. Verder twee thema's, waarin differentiatie praktisch wordt toegepast, de Renaissance door J. Neutelaers en de Middeleeuwse stad door A. Claeys en R. de Keyser; het laatste volgens het basisstof-extrastof model van Gieles. Ook op het gebied van differentiatie een handleiding voor de docent die hoort bij Jan Boezeroen, de arbeidersklasse in Nederland in de negentiende eeuw, een thema uit het deel voor het derde leerjaar Mavo van de methode *Achteraf Bekeken*.

Tevens bevat het nummer een artikel over het maken van tijdbalken door M. Styman en een bijdrage van prof. J. van den Broeck over de Codex van Hammoerabi, als eerste van een serie over teksten, die in de loop der tijden een blijvende betekenis hebben gehad voor de evolutie van recht en staat.

T.S.

Schooltelevisie tot juni 1982

Voor klas 5 en 6 is er een nieuw programma over Anne Frank: *'Anne Frank, een kind uit de klas'* in twee afleveringen. Deze worden uitgezonden op 26-04 en 03-05, beide keren om 10.30 uur. De herhalingen zijn op 27-04 en 04-05. Deze uitzendingen worden ook aanbevolen voor het voortgezet onderwijs. Voor de vierde en de vijfde klas is het programma *'Wat gebeurt er... deze maand'* op 27-04 (11.00 uur) gewijd aan het boek 'Oorlogswinter' van Jan Terlouw (herhaling 29-04: 11.30 uur).

Schoolradio tot juli 1982

De NCRV-schoolradio zet de serie *'Vaderlandse geschiedenis'* voor de klassen 5 en 6 van het basisonderwijs voort met de

volgende afleveringen:

15 februari: Tulpenrage – 2

22 maart: Engelse handelsoorlogen – 1

29 maart: Engelse handelsoorlogen – 2

3 mei: Rampjaar 1672 – 1

10 mei: Rampjaar 1672 – 2

De programma's beginnen steeds om 13.55 uur op Hilversum 2.

De Stichting Nederlandse Schoolradio (AVRO en VARA) brengt voor klas 5 en 6 een zestal programma's over *Anne Frank*, respectievelijk op 26-05, 02-06, 09-06, 16-06, 23-06 en 30-06. Steeds om 11.10 uur op Hilversum 2. Dezelfde stichting verzorgt ook een zesdelige serie onder de titel *'Meer dan duizend jaar muziek'* op 28-05, 04-06, 11-06, 18-06, 25-06 en 02-07. Aanvang 11.05 uur op Hilversum 2.

N.B. Teleac start op 4 april met TV-uitzendingen en op 6 april met radiopuitzendingen over *Moderne Geschiedenis (1789-1970)* voor o.a. leraren.

Leesportefeuilles met historische tijdschriften

Bij de leesportefeuilles met historische tijdschriften, die onder de auspiciën van de VGN staan, zijn momenteel een beperkt aantal plaatsen open.

Deze portefeuilles bevatten: *Historische Zeitschrift*, *Revue Historique*, *Past and Present*, *History*, *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* en eventueel ook nog, als u deel zoudt nemen aan een portefeuille van een iets breder opzet, het *Journal of Modern History* of het tijdschrift *Saeculum*.

Deze tijdschriften kunnen u op de hoogte houden van de ontwikkelingen in uw vak in het buitenland en van de nieuw verschenen historische literatuur. Zij bevatten artikelen over allerlei onderwerpen, boekbesprekingen en literatuuroverzichten. Bovendien biedt *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* ook veel informatie over de didactiek der geschiedenis. Tijdschriften als deze zijn dus uitermate belangrijk om uw vakkennis en didactische kennis op te frissen.

De deelnemers aan de portefeuilles zijn ingedeeld in vier groepen, ieder met ongeveer tien lezers. Afgezien van de beide zomermaanden gaat er eenmaal per maand een map met drie tijdschriften uit naar elk van de groepen. De leestijd is maximaal vier weken per persoon. Ook de laatste lezer kan de tijdschriften dus binnen een jaar na verschijning ontvangen.

De deelnemerskosten zijn f 57,50 per jaar voor de gewone en f 62,50 voor de iets uitgebreidere portefeuilles. Dat is minder dan b.v. de prijs van een abonnement op het

Tijdschrift voor Geschiedenis. Voor dit bedrag leest u vijf of zes buitenlandse tijdschriften per jaar. Als u zich hierop persoonlijk zou abonneren, zou u dat ruim f 600,— per jaar kosten. Eerlijkheidshalve moet ik er bij vermelden, dat de portokosten voor doorzending naar de volgende lezer voor uw rekening komen. Het zal duidelijk zijn, dat alle kosten, verbonden aan het abonnement op de portefeuilles, in aanmerking komen voor aftrek van de inkomstenbelasting als verwervingskosten.

Als u mee wilt doen of nadere informatie wenst, kunt u mij schrijven of bellen. Maar geef u alleen op, als u weet dat u het op kunt brengen, de mappen steeds op tijd door te sturen. Wie hierin slordig is, veroorzaakt opstoppen en vertragingen tot verdriet van zijn medelezers en de organisator.

Dr. J. Swart
Lindelaan 40
9404 KS Assen
tel. 05920-14591

PAO-cursus 'Nederlandse filosofie in nieuw perspectief'

In het kader van haar postacademisch onderwijs organiseert de Centrale Interfaculteit van de Erasmus Universiteit Rotterdam een symposium over het onderzoek van de geschiedenis van de Nederlandse wijsbegeerte onder de titel 'Nederlandse filosofie in nieuw perspectief'.

Datum: 15, 16 en 17 april 1982

Cursusleider: Prof.dr. M.J. Petry

Aan de cursus werken mee: Prof.dr. L.M. de Rijk, Dr. E.P. Bos, Dr. H. Bongers, Drs. R.P.W. Visser, Dr. C. de Pater, Prof.dr. W. van Dooren en Prof.dr. J.M.M. de Valk

Cursusprijs: f 400,— inclusief lunches en cursusmateriaal

Nadere inlichtingen: Mej. M. Schoorlemmer, PT-22, Erasmus Universiteit Rotterdam, Centrale Interfaculteit, Postbus 1738, 3000 DR Rotterdam, tel.: 010-525511, tst. 3082.

Oproep adviescommissie voor de leerplanontwikkeling geschiedenis en staatsinrichting

Computer en chip zijn zo langzamerhand begrippen waar bijna iedereen mee vertrouwd is en in menig huisgezin is al een computer doorgedrongen, zij het in de vorm van uitbundig flitsende en piepende spellen.

Sinds enige tijd leeft bij ons de gedachte: Welke functie kan de computer vervullen

in het Geschiedenis-onderwijs en dan wordt het moeilijk. Want ook al zijn we gek op video's, recorders, kortom op alles wat voorzien is van knopjes en beeld of geluid geeft, de toepassingsmogelijkheden voor het geschiedenisonderwijs zijn voor ons op dit moment niet op waarde te schatten.

Vandaar deze oproep:

Willen docenten geschiedenis, die geïnteresseerd zijn in dit probleem en daar wat ideeën over hebben zich bij ondergetekende melden, liefst schriftelijk.

Op de kortst mogelijke termijn zullen dan verdere afspraken worden gemaakt op welke wijze we aan de slag kunnen gaan.

Drs. L.J.G. van Schie, secretaris ACLO G en S

Postbus 2061

7500 CB Enschede

Komitee Zuidelijk Afrika

Het Komitee Zuidelijk Afrika heeft een fototentoonstelling, bestaande uit twintig afbeeldingen, en een landkaart van Zuidelijk Afrika uitgegeven, geschikt voor het onderwijs.

De fototentoonstelling kost f 12,—, de landkaart f 5,—.

Bestellingen dienen te geschieden via giro-nummer 600657 t.n.v. Komitee Zuidelijk Afrika, da Costastraat 88, Amsterdam onder vermelding van landkaart resp. fototentoonstelling. De prijzen zijn inclusief portokosten.

Ingezonden brief

Ongenoegen in het veld

Beste collega's,

Toen ik gister het nieuwste kleio-nr in de bus kreeg was het eerste wat ik zocht natuurlijk het laatste nieuws van het c.s.e.-front. Na ons orgaan te hebben doorgebladerd drong zich een onvergetelijke zin naar voren, die ik lang geleden eens heb gelezen in het verslag van een schaakpartij: 'Terwijl het huis in brand staat, gaan we bloempjes plukken.' Gaan we werkelijk op zo'n manier tot de orde van de dag over?

Dan rest alleen nog de conclusie, dat de geschiedenisleraren niet in staat zijn hun vak, hun werkkring te verdedigen; ook niet tegen de dolzinnigste aanranding van overheidswege.

Hoe was het ook alweer, 1½ jaar geleden?

Een grote meerderheid van de leden was tegen dit centraal examen. Maar dat betekent: de VGN was tegen. En dat wederom: de Nederlandse Geschiedenisleraren zijn ertegen.

Welnu, dames en heren, dan gaat het toch zeker niet door? Maar het ongelooflijke feit doet zich voor, dat een Staatssecretaris de omgekeerde beslissing neemt. Dat is hybris van de ambtenarij, dat is schandelijk. Nog veel schandaliger is het echter, dat de leraren als makke schapen het hok ingaan waarin ze niet horen, zelfs zonder te verklaren dat zij alle verantwoordelijkheid van de hand wijzen.

Nog ongelooflijker is het, dat zij niet zien wat er nu binnen luttele jaren in hun 2 hoogste klassen gaat gebeuren. Daar zullen ze weldra maandenlang 'studeren' op Koning, Kamers, Kabinetten; op de NSB en haar coryfeeën; op Mao Tse Toeng (Dze Dong), van wie $\frac{1}{4}$ gedeelte nu al, in China zelf, als niet veel meer dan een historische rimpeling wordt gezien. Deze onderwerpen komen van nergens en gaan naar nergens – ach, schapen hoeven toch ook niet zoveel te weten? Ze laten zich ook zo wel scheren.

Van scheren gesproken: 10 jaar geleden had ik 8 klassen met 26 lessen en 145 leerlingen. Vorig jaar had ik 12 klassen met 237 leerlingen. U weet wel waarom. Binnenkort hebben we lesuren van 45 minuten, waaruit de bekende drogredenering volgt: $26 \times 5 = 130 \text{ min.} = 3 \text{ lessen} = 1 \text{ à } 2 \text{ extra klassen} = 20 \text{ à } 60 \text{ leerlingen erbij}$. Uiteraard met dezelfde studie-eisen en dezelfde correctietaak van 120 minuten pp per jaar: $40 \text{ à } 120 \text{ extra werkuren derhalve}$, en nog zwaarder en vervelender werk tijdens de verkorte lessen. En over wat langere tijd komt een nieuw reken-sommetje aan de orde: alles wat niet c.s.e. is, is oncontroleerbaar en dus vrijblijvend.

Ergo: die 2 onderwerpjes voor het examen kun je ook wel met 1 uur in de week instuderen. 3 uren Geschiedenis zijn dan toch waanzin, vergeleken met natuurkunde of wiskunde I en II? Kappen dus maar!

Daarentegen bleef het wettelijke leerprogramma natuurlijk hetzelfde... kennis van en inzicht in... historische ontwikkeling... algemene en Nederlandse Geschiedenis van 50 jaar en capita selecta. Mooi is die franje van illusie + cynisme, waarmee dit geesteloze volk voor een dubbeltje op de eerste rij denkt te zitten. Een laatste woord aan mijn club: jullie weten nu waarom veel leden niet meer op talloze afdelings-, studie- en congresbijeenkomsten kunnen verschijnen: bijna verdrinkend in hun elitaire bezigheden rekenen wij op hun verenigingsbestuur, dat zaken moet doen met de overheid en met de wetenschappelijke instellingen.

Doe die dan ook!

Drs. K.F. Bouman

Recensies

School en didaktiek

L. Boivin, D.T. Visser en H.J. Wolf; *Nederland geregeld*. Meppel 1981. Leerlingenboek en Docentenhandleiding. Prijs: resp. f 23,50 en f 19,75.

Wie een recensie moet schrijven over een nieuwe uitgave op het gebied van de Staatsinrichting kan er niet omheen zich af te vragen wat het doel is van het vak en welke eisen men in verband daarmee moet stellen aan een leerboek.

Ter beantwoording van deze vragen heb ik o.a. mijn voordeel gedaan met het artikel van De Ru in Kleio nr. 8 van oktober 1981. Volgens De Ru zou een boek over Staatsinrichting een *Leerboek* moeten zijn. De auteur(s) zou(den) moeten streven naar overzichtelijkheid d.w.z. een duidelijke indeling; een rustige tekst zonder plaatjes; korte zorgvuldig gestructureerde zinnen; een goede inhoudsopgave i.v.m. naslaan en last but not least een bijgevoegde tekst van de grondwet.

De Ru geeft in het genoemde artikel uiting aan zijn afkeer van geleuter en populaire terminologie. Het boek moet en mag best op een hoog niveau staan. Dus nogmaals: een studie-boek, geen journalistiek produkt.

De lezer zal begrijpen dat De Ru's eigen boek over de Staatsinrichting in hoge mate aan bovengenoemde eisen voldoet.

Het hier te bespreken boek *Nederland Geregeld* is totaal anders zowel naar vorm als naar inhoud.

Het doel van de schrijvers is 'af te rekenen met de duffe Staatsinrichting, met de saaie schema's...' (Waar hebben wij dat eerder gelezen?).

Het boek begint daarom 'niet in Den Haag, maar bij de leerling zelf'. Het boek lijkt opgezet te zijn als een project.

Kijken wij naar de inhoud. In de eerste drie hoofdstukken wordt verteld waar de macht ligt en op welke wijze je deel kunt nemen aan het besluitvormingsproces (ofwel via actiegroepen ofwel via de officiële partijen). In de volgende drie hoofdstukken worden de drie bestuurslagen in Nederland behandeld: gemeente, provincie en het landsbestuur. Hier worden ook de ambtenaren besproken, waarmee je te maken kunt krijgen als je in de politiek gaat. Tenslotte in de laatste serie van drie hoofdstukken een aantal onderwerpen die

ook de aandacht verdienen zoals: de rechtspraak, de internationale samenwerking en tot slot democratie en dictatuur.

Elk hoofdstuk op zich is weer een project binnen het grote project. De schrijvers hebben nl. het didaktische schema van Gagné gevolgd: eerst een introductie en een verkenning, vervolgens de uitbouw en tenslotte de verwerking.

De manier, waarop de schrijvers van *Nederland Geregeld* het geheel hebben aangepakt, heeft op het eerste gezicht iets aantrekkelijks. Immers, telkens weer wordt van ons een standpuntbepaling gevraagd t.a.v. de hedendaagse problemen.

Wat is er dan op tegen de leerlingen politiek bewust en actief te maken? De schrijvers willen in hun boek laten zien 'hoe het staatkundig systeem in Nederland in elkaar zit, maar vooral ook hoe je er zelf iets mee kunt doen'. Ze willen dus de leerling de weg wijzen in het politieke labirint.

Lijkt dit boek dus op het eerste gezicht zeer geschikt, enig doordenken brengt ons tot een andere zienswijze. Het is en kan niet de bedoeling zijn om via het vak Staatsinrichting van de leerlingen politieke activisten te maken. Veeleer moet het ons doel zijn ze (de leerlingen) op te leiden tot staatsburgers, die als ze de kiesgerechtigde leeftijd hebben bereikt bewust kunnen stemmen op een bepaalde partij en bewust kunnen kiezen voor een bepaald programma of beleid. Staatsburgers ook, die de ontwikkelingen in de politiek op juiste wijze kunnen beoordelen en die, wanneer zij met onrecht in aanraking komen, dit onderkennen.

Een ander bezwaar is, dat het leerlingenboek te weinig vertelt 'hoe het staatkundig systeem in Nederland in elkaar zit'. Te weinig bijvoorbeeld over de ideeën die leven bij de verschillende politieke partijen. Te weinig bijv. ook over de civiele rechtspraak en de administratieve rechtspraak. De docenten-handleiding geeft naast didaktische aanwijzingen weliswaar ook enige aanvullende achtergrond-informatie, maar hieraan zitten toch op zijn minst twee nadelen nl.

- het zal, mijns inziens, niet gemakkelijk zijn deze informatie alsnog over te dragen in de les. De leerlingen zullen deze extra-informatie al gauw zien als teveel van het goede.
- de leerling beschikt niet over deze achtergrondinformatie. Dit maakt het leerlingenboek tot een boek dat slechts éénmaal gebruikt wordt nl. tijdens de serie lessen die aan het project gewijd zijn. De leerlingen zullen er niet gauw naar grijpen om nog eens iets na te slaan want daarvoor biedt het boek te weinig.

En juist mensen die betrokken zijn bij en die misschien nog eens deel zullen nemen aan het beslissings- en bestuursproces, zullen daaraan behoefte hebben.

Conclusie:

Om de leerling bewust te maken van de relatie tussen het dagelijks leven en de politiek en om hem enigszins de weg te wijzen in de politiek is dit een bruikbaar boek. Voor het vak Staatsinrichting echter is het als *leerboek* ongeschikt.

P.P.Th. Huis in 't Veld.

P. Lively, *Het verdwenen dorp*. Baarn 1980, 135 blz. f 17,50

Nederlandse vertaling: S. Wagenaar; illustraties H. Kneepkens. Oorspr. titel: *Astercote* (London 1970)

ISBN 9026112351

Centraal in dit boek staan twee kinderen Wendy en Peter. Omdat hun vader in Charlton Underwood benoemd wordt tot hoofd van de school moeten ze naar dat dorp verhuizen. Ze wonen in een aan het oude dorp vastgebouwde nieuwbouwwijk en verkennen dagelijks hun nieuwe woon-omgeving.

Het verleden blijkt in deze omgeving een belangrijke rol te spelen. Met verbazing bekijken ze de oude boerderij van de Tanners 'Het Einde van de Wereld', waar nog steeds geen electriciteit is. Ook bespeuren ze een zekere spanning tussen de oude bewoners en de import-bewoners van de nieuwbouwwijk. Maar het meest intrigerend is het verboden bos, waar de hond Trippel in verdwaalt en waar Wendy en Peter Govert ontmoeten, een jongen met een ernstige hersenbeschadiging. Deze moet de resten bewaken van het oude dorp Astercote, dat in 1349 ten onder gegaan is door de pest. Zijn voornaamste zorg is, dat de kelk uit de kerk van Astercote op zijn plaats begraven blijft. Zolang zal de mysterieuze ziekte niet weerkomen, denkt hij en met hem verschillende dorpsbewoners. Het boek wordt een detective-achtig avonturenboek als op een dag de kelk weg is en allerlei inwoners van Charlton Underwood ziek worden. Er verschijnen zelfs kruizen op de deuren, net als vroeger bij de pest. Via een krantebericht komen de nieuwsgierigen erop af en daar zijn de oorspronkelijke bewoners helemaal niet van gediend: eerst wordt de toegangsweg gebarricadeerd, daarna wordt er een greppel door de weg gegraven en uiteindelijk besluit men zich te gaan wapenen. Maar voordat het uit de hand loopt weten Wendy en Peter de kelk terug te vinden. Govert gaat deze opnieuw begraven en de rust keert weer in het dorp.

Op verschillende niveaus is het boek een mooie illustratie van de samenhang tussen verleden, heden en toekomst en als zodanig is het voor de basisschool een uiterst nuttig kinderboek.

Cees van der Kooij

Rogers Linskens, *Wat 'n Leven* 6. De Nederlandsche Boekhandel, Antwerpen/Amsterdam 1980. 222 blz. f 28,90.

Onder de titel *Religie en religieuzen* is dan inmiddels deel zes van de serie *Wat 'n Leven* verschenen. Linskens vertelt in het eerste hoofdstuk over de opkomst van het pausdom dat in de dertiende eeuw haar hoogtepunt bereikte. Maar religie of wat dan ook, mensen blijven mensen. De wil kan goed zijn, het vlees blijft zwak – aldus Linskens. Om vervolgens te verhalen over zedelijke verwording, simonie, nepotisme, corruptie en geldverslinding; een rode draad door de geschiedenis van de kerk. Immers in kloosters leefden naast heiligen ook zondaars (hfdst. 3), vrouwenkloosters waren lang niet altijd burchten van heiligheid (hfdst. 4) en wilde je van je schoonmoeder af, klaag haar dan aan als heks (hfdst. 5).

Zoals ook in vorige delen schrijft Linskens sterk anekdotisch, van de ene op de andere eeuw overspringend. Een citaat als voorbeeld: *'In de vijftiende eeuw horen we in het Duitse Rijk over Willem van Berg, op 18-jarige leeftijd bisschop van Paderborn, die nooit priesterlijke gewaden aantrok en zelfs niet eens tot priester was gewijd. En zijn voorganger Monseigneur Simons had gedurende zijn ambtsjijd slechts twee keer de mis opgedragen. Maar de buit was groot. In de Karolingische en in de post-Karolingische periode mag men de rijkdom van de kerk gerust op 30 à 40% van het areaal van West-Europa schatten'* (p. 56). Blijkbaar duurt de post-Karolingische tijd op zijn minst tot de vijftiende eeuw.

'Schalkse' uitspraken gaat de auteur ook niet uit de weg: *'Veelal moest gedurende een groot deel van de dag een stipt stilzwijgen in acht genomen worden, wat door velen – nonnetjes zijn immers ook maar vrouwen – als zeer zwaar werd aan gevoeld... en dikwijls overtreden'* (p. 128). Of: *'Dikwijls ontstond er rivaliteit, kijvage en haarplukkerij tussen de kandidaten en hun fanatieke – want vrouwelijke – supporters'* (p. 129).

Het boek wordt verder ontsierd door onbegrijpelijke tegenspraken *'Het woord Hexe verscheen pas voor het eerst in het begin van de vijftiende eeuw en wel in Zwitserland, maar werd lang nog niet algemeen gebruikt'* (p. 139). Een pagina later

citeert de auteur een synodeuitspraak uit 785, waarbij iedereen met de dood bedreigd werd die *'... door de duivel verblind, zoals de heidenen, gelooft dat een man of vrouw een heks is ...'*

De reeks wordt voortgezet, heeft dus blijkbaar een behoorlijke schare geënthousiasmeerd. Dit enthousiasme zal vooral gebaseerd zijn op de vlotte pen van de heer Linskens. Verantwoord kan men de wijze waarop hij ons het dagelijks leven van de middeleeuwen toont, niet noemen.

Wim Rongen

Jan Jans, *Langs oude Drentse boerderijen*. Van Gorcum, Assen 1980, 77 blz., prijs f 17,90.

In de jaren dertig schreef de architect Jan Jans (1893-1963) een aantal artikelen over oude Drentse landelijke bouwkunst. Maar belangrijker was, dat hij in die zelfde tijd prachtige potloodtekeningen van oude boerderijen, schuren en kerken vervaardigde. Heel nauwkeurig en tegelijkertijd ongelooflijk mooi. In de verstilde schoonheid van zijn tekeningen vind je terug hoeveel Jans van dat oude Drenthe moet hebben gehouden. Zijn zoon Everhard heeft op basis van de collectie van zijn vader, die in het Gemeente-archief van Almelo wordt bewaard, de uitgave verzorgd die hier wordt besproken. Zelf voegde hij een routebeschrijving langs oude Drentse boerderijen toe. Behalve een hoofdstuk over oude boerderijen van Jan Jans bevat het boekje verder een artikel van L. de Jong, leider van het Bureau Monumentenzorg te Assen, over de Drentse boerderij met een verklaring van enkele technische termen.

De titel van het boekje geeft goed weer wat de kern is van deze mooi uitgevoerde uitgave: een gids langs een aantal van de mooiste oude Drentse boerderijen. Op bladzijde 22 heeft Everhard Jans in kaart gebracht hoe je vanuit Westerbork drie hoofdroutes kan kiezen: over Elp, Grollo en Rolde naar het Noorden, over Dwingelo naar het Zuid-Westen en over Orvelte (op zichzelf een bezoek waard!) naar het Zuid-Oosten. Wie de zuidoostelijke route volgt, zal in de verleiding komen het sterk excentrisch gelegen Roswinkel letterlijk maar links te laten liggen. Niet doen! Je mist dan één van de aardigste Drentse dorpsgezichten. Juist die afgelegen ligging van Roswinkel heeft dit buitendorp van Emmen fraai geconserveerd. In de oude kern liggen vlak bij elkaar: de kerk, de pastorie, de schulteboerderij, het pandershuis en het kostershuis. Jan Jans tekende het kerkje omstreeks 1935. U

vindt de prent op bladzijde 49.

Langs oude Drentse boerderijen is voor bezoekers aan Drenthe, die meer willen zien dan de hunebedden een aanbevolen reisboek. De inleiders, professor dr. H.J. Prakke (Woord vooraf) en H. Slot (Ten geleide) vragen terecht de aandacht voor deze 'onderhoudende gids voor ontdekkers en herontdekkers van Drenthe en zijn landelijke bouwkunst'.
G. Groenhuis

Joris Bakker, Noord-Ierland. Uitg. Ned. Instituut voor Vredesvraagstukken, Staatsdrukkerij, Den Haag 1980. 107 blz. f 9,50.

Voor vele leerlingen is de keuze van een scriptieonderwerp ieder jaar weer een moeilijk probleem. Enige jaren geleden heeft een groep Noord-Ierse kinderen een tijd lang in Tiel op adem mogen komen. Sindsdien is de vraag aan mij om literatuur over Ierland en de Ierse kwestie een bijna jaarlijks terugkerende. Wat betreft eigentalige literatuur kon ik ze dan alleen maar helpen met niet erg recent materiaal: een oude Reflectorbijlage over Ierland, het boek van Peter Brusse 'Ulster, God beter het' uit 1972 en de DIC-map 37, uitgegeven door De Horstink in 1973. Uit het voorafgaande zal U duidelijk geworden zijn dat voor mij persoonlijk een overzichtelijk boekje (90 blz.) als dat van Joris Bakker met bijlagen en een uitgebreide literatuurlijst, bijgewerkt tot 1980, a.h.w. als manna uit de hemel komt vallen.

Ondanks het feit dat het bijna een ondoenlijke opgave is het Ierse vraagstuk recht te doen in zo weinig bladzijden is de auteur daar toch aardig in geslaagd. Beknopt worden de vele politieke bewegingen - I.R.A., Unionisten, Oranjeloes e.d. - en de geschiedenis van Ierland in kaart gebracht.

Omissies bevat het boekje echter wel. Zo dient toch de Test-Act en speciaal het opheffen ervan in 1829 vermeld te worden als het begin van Ierse katholieke representatie in Westminster. Onderbelicht wordt ook de rol van de Civil Rights Movement in de jaren zestig. In het bijzonder haar eisenpakket toont toch aan hoe de protestantse heerschappij in stand werd gehouden door kiesrecht te koppelen aan oneigenlijke criteria als het bezitten van winkels en bedrijfsjes. De oude Levelersleus: one man, one vote van de Burgerrechtbeweging krijgt zo in het Ulster van de jaren zestig een nieuwe betekenis. Ondanks deze kritische kanttekeningen is het toch een boekje dat door zijn veelheid aan informatie en wegwijzers naar verder materiaal beslist een plaats verdient in de

leerlingenbibliotheek. Vanuit Den Haag toegestuurd kost het boekje f 11,20. Een niet te versmaden voordeel is ook nog dat het boekje oogt als bestand tegen gebruik door biblioclastische leerlingen.

F.R. Kat

Vine Deloria Jr., Custer stierf voor jullie zonden. Een Indiaans manifest. Uitg. In de Knipscheer, Haarlem 1980. prijs f 26,50.

Boeken over Indianen zijn er legio. Boeken van Indianen over Indianen hebben echter de zeldzaamheidswaarde van een unieke postzegel.

De verklaring van de intrigerende titel van het boek wordt terloops op blz. 123 gegeven 'Het schenden van een verdrag eiste onder de bepalingen van het Oude Testament een bloedoffer als verzoening. Custer was het zoenoffer van de VS voor het verbreken van het verdrag met de Sioux.'

Het verwijzen naar het Oude Testament en het elders in het boek benadrukken van de overeenkomst tussen de Hebreërs en de Indianen n.l. het behoud van hun specifieke cultuur is te verklaren uit het feit dat de auteur naast jurist ook theoloog is. Bovendien is de nederlaag van Custer een teken van macht van de Indianen. Speciaal geldt dit voor de Sioux tot wie Deloria behoort. Aangezien het boek een manifest is, breekt de auteur op zeer geestige, polemische wijze allereerst de staf over allerlei groepen en instanties zoals antropologen, missionarissen en regeringsinstanties. Speciaal de hulpverleners en begripvolle vrienden van de Indianen krijgen de wind van voren.

'De Indianen zijn ervan overtuigd dat alle samenlevingen in het Nabije Oosten antropologen moeten hebben gehad, want al die samenlevingen zijn nu ter ziele.' (blz. 71) Ook zijn beschrijving van de soortaanwijding antropoloog is te humoristisch om niet even te citeren 'een lange, broodmagere, blanke man in bermuda's, een vliegeniersjasje van de Luchtmacht uit de Tweede Wereldoorlog, een padvindershoed, tennisschoenen en een grote knapzak die onhandig over de schouder hangt. Hij zal onveranderlijk vergezeld gaan van een magere, sexy vrouw met piekhaar, een IQ van 191 en een woordenschat waarin zelfs de voorzetsels elf lettergrepen hebben.' (blz. 71)

De volgende groep die een veeg uit zijn rijkgevolde pan krijgt, is de kerk of beter gezegd de vele kerkgenootschappen die zich het lot van de Indianen aantrekken. 'Bij hun aankomst hadden zij alleen het Boek en de Indianen het land, nu hebben zij het land en de Indianen het Boek.' (blz. 90)

Persoonlijk zou de auteur graag zien dat de Indianen terug zouden keren naar hun oude religies. 'Voor mij is het christendom een schijnvertoning geweest om blanke tekortkomingen te verhullen.' (blz. 109)

De christelijke genootschappen zouden hun onderlinge wedijver om de Indiaanse zielen dienen te stoppen en moeten helpen bij de stichting van een nationale Indiaanse christelijke kerk. Erg konsekwent is deze redenering niet.

Waarschijnlijk streeft de auteur een synthese na van herleefde Indiaanse godsdienstige gebruiken en christendom. Welke specifieke waarden van het christen-

COMPLETE METHODES VOOR DE EXAMENS STAATSINRICHTING

Het ervaren auteurssteam mr Bartlema/
mr Huizer weet een complexe materie
beknopt, lichtelijk thematisch en toch
compleet examengericht te behandelen.
Met ook nog aandacht voor een kritische
houding...

NEDERLAND, EEN DEMOCRATIE

leidt op voor het MAVO-examen,
leent zich uitstekend voor onderbouw
HAVO/VWO. De werking van onze staat...
in nog geen tachtig pagina's - plus Europese
integratie en VN. Vragen en opdrachten bij
ieder hoofdstuk.

ISBN 9011 820657 / 7e dr. / 78 blz. / geill. /
f 9.80

BURGERS EN BESLUITVORMING

is gericht op het HAVO/VWO examen.
Legt tevens een flink accent op "bewust
burgerschap", met o.a. leesstukjes die om
tegenspraak vragen, en onderwerpen zoals
"buitenparlementaire acties". Grondwet tekst
in aparte bijlage, vragen en opdrachten
na ieder hoofdstuk.

ISBN 9011 820770 / 6e dr. / 164 blz. +
32 Gw / geill. / f 19.75

Hebt u al een beoordelingsexemplaar
aangevraagd?



Educaboek

Postbus 6100 AA, Culemborg Tel. 0452 7181

dom hij invoegbaar acht in het godsdienstige leven van de Indianen wordt in dit boek jammer genoeg niet duidelijk gemaakt.

Het boek dateert echter in zijn oorspronkelijke vorm uit 1969. Sindsdien heeft de auteur enige van zijn denkbeelden nader uitgewerkt. Mogelijk ook op dit punt maar dat is mij onbekend.

Ook de negers en hun strijdwijzen moeten het bij hem ontgelden. Het fundamentele verschil tussen zwarten en Indianen is volgens hem geen kwestie van ras, maar van cultuur en wettelijke status.

Van vitaal belang voor de Indianen is een tribaal bestaan binnen het geboorteland-reservaat. Hij beschouwt het als een ramp voor de zwarten dat men hen geen reser-

vaten heeft gegeven!

Als een goed en geestig polemist komt hij na schoon schip te hebben gemaakt met de hinderlijke-in-de-weg-lopers tot een vurig pleidooi voor tribalisme als overlevingsvorm voor de Indianen. Hij ziet dit als een samenlevingsvorm waarbij de stam een eenheid is, alle aspecten van het leven dienend.

Als de economische onafhankelijkheid groter wordt, zal de onafhankelijkheid ook op andere terreinen van het leven volgen. Zodoende zouden de Indianen een welvaartspeil bereiken dat ze sinds de landing van de blanken niet gehad hebben. Zeer nadrukkelijk stelt hij echter dat zijn voorgestelde oplossing niet de oplossing is van het gehele Indiaanse volk. Hij beseft

terdege dat de problemen in de reservaten zeer groot zijn en dat de meerderheid van de Indianen buiten de reservaten in stadsgebieden woont.

Speciaal in verband met de problematiek van de reservaten is het jammer dat het boek enigszins gedateerd is. De huidige jacht naar delfstoffen o.a. uranium in de Indiaanse reservaten en de manier waarop concessies worden verkregen vallen buiten het tijdsbestek.

Een nuttige tip voor de uitgever zou kunnen zijn bij een eventuele volgende druk aanvullende informatie over de inhoud van wetten en voorschriften bij te voegen om de toegankelijkheid van het boek te vergroten.

F.R. Kat

Hettema's

"Grote Historische Atlas"

Een standaardwerk in "groot formaat", dat inzicht en verdieping geeft, de geschiedenis der Nederlanden uitgebreid behandelt en extra stevig is uitgevoerd. Voor bovenbouw HAVO/VWO. f 40.50 / full colour.

De

"Kleine Historische Atlas"

Speciaal voor MAVO en onderbouw HAVO/VWO. Duidelijke informatie naast iedere geschiedensimethode. 75 kaarten, zonder onnodige details, in "full colour". f 19.75.

Proefkaterns op aanvraag gratis verkrijgbaar bij:



Educaboek

Postbus 48. 4100 AA Culemborg. Tel. 03450-71911

DE RIJKSUNIVERSITEIT TE LEIDEN vraagt t.b.v.:

Subfaculteit der Geschiedenis van de Faculteit der
Letteren

wetenschappelijk ambtenaar (m/v)

(0,5 dagtaak)

vacaturenummer: 2-033/1974

Ten behoeve van het onderwijs in de didactiek der
geschiedenis.

Taak:

- geven van onderwijs in het kader van de lerarenopleiding en de postacademische vorming, alsmede training van mentoren;
- voorbereiden en begeleiden van stages;
- onderhouden van contacten met mentoren en scholen in de omgeving;
- deelhemmen aan de documentatietaken der aanwezige vakdidactici;
- samenwerken met de vakdidactici en algemeen onderwijskundigen in een geïntegreerd programma.

De voorkeur gaat uit naar een universitair gevormd historicus.

Sollicitanten dienen in het bezit te zijn van de onderwijsbevoegdheid voor geschiedenis en staatsinrichting (eerstegraads).

Voorkeur genieten zij die beschikken over ervaring in het voortgezet onderwijs en over aantoonbare kennis en kunde op het terrein van de didactiek van de geschiedenis.

Salaris: maximaal f 2822,— bruto per maand.

De aanstelling geschiedt in tijdelijke dienst voor ten hoogste 4 jaar, zonder vooruitzicht op een vast dienstverband.

Inlichtingen worden verstrekt door de secretaris van de subfaculteit der Geschiedenis, Drs. J. A. F. de Jongste, tel. 071 - 148333, tst. 6417 of 071 - 154859.

Nadere inlichtingen over de lerarenopleiding bij Drs. L. G. Dalhuisen, (tel. 071 - 148333, tst. 6344 of 01711 - 10810).

De Leidse Universiteit streeft naar een vergroting van het aantal vrouwen in hogere functies.

Schriftelijke sollicitaties worden, mits niet anders vermeld, binnen veertien dagen na het verschijnen van deze oproep ingewacht bij de Dienst Personele en Welzijnszaken der Rijksuniversiteit, Stationsweg 46, 2312 AV Leiden, onder vermelding van het vacaturenummer op brief en envelop.

**RU
leiden**

ACHTERAF BEKEKEN



De geschiedenismethode „Achteraf bekeken” is het resultaat van een jarenlange samenwerking tussen de vakbegeleidingsgroep geschiedenis van het mavoproject en een groot aantal geschiedenisdocenten.

Kenmerken van ACHTERAF BEKEKEN:

- Systematische differentiatie naar leerstof en didactiek
- Zelfwerkzaamheid
- Het werken aan houdingen en vaardigheden naast kennisverwerving
- Een thematische aanpak

De uitvoerige handleiding biedt een stapsgewijze begeleiding voor het werken met de methode.

Een uitgave van:
Malmberg B.V. postbus 233, 5201 AE Den Bosch,
telefoon: 073-215565.

Ook verkrijgbaar via de boekhandel.



malmberg

UITGEVER BV DEN BOSCH

GESCHIEDENIS VAN GISTEREN

Auteurssteam: drs. H. Ulrich, K. van Dijk, A.J. Plas en A.L. Vernooij.

de bekende geschiedenisuitgave voor de bovenbouw, met afzonderlijke edities voor mavo en havo/vwo. 4e druk, geheel herzien en bijgewerkt tot 1980.



malmberg
UITGEVER BV DEN BOSCH

GESCHIEDENIS



VAN GISTEREN

Geschiedenis van gisteren vormt een gedetailleerde geschiedschrijving van de periode van de eerste wereldoorlog tot heden, geheel overeenkomstig de exameneisen.

Ten behoeve van het volwassenenonderwijs verschijnen begin 1982: Geschiedenis van gisteren, editie voor volwassenen, bestemd voor mavo, leerjaar 2 en 3.
Geschiedenis van gisteren, een inleiding op de 20e eeuw, bestemd voor het eerste leerjaar van mavo, havo, vwo.

In november j.l. zonden wij u hierover bericht, mocht deze informatie u niet bereikt hebben, neem dan even contact met ons op.

Een uitgave van Malmberg, Postbus 233, 5201 AE Den Bosch, telefoon: 073-215565.

Ook verkrijgbaar via de boekhandel

Tekens aan de wand

een postertentoonstelling over nazisme en herlevend fascisme
samengesteld door de Anne Frank Stichting, uitgegeven door
Wolters-Noordhoff

- Bestel uw eigen expositie.
- Fotocollectie op posterformaat over nazisme en herlevend fascisme.
- Indringend, actueel, educatief.
- Voorzien van begeleidende didactische handleiding.
- Samengesteld door de Anne Frank Stichting.

Vul voor nadere informatie deze bon in.
In ongefrankeerde enveloppe zenden aan:

Wolters-Noordhoff bv,
t.a.v. C.H. Ratelband
Antwoordnummer 13,
9700 VB Groningen

36 Jongeren



BON

Stuur mij nadere informatie over de postertentoonstelling
"Tekens aan de wand"

Naam: _____

Straat: _____

Postcode/Plaats: _____

Telefoon nr.: _____

Functie: _____

Datum: _____